

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 27. ТОМ 1
ISSUE 27. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 5 від 07.05.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 27. Том 1. – 290 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, психології.

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петренко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Степик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Рецензенти:

Астаф'єв О.Г. – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка; **Падалка Г.М.** – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова; **Скотна Н.В.** – д.філос.н., проф., зав. каф. практ. психол., ректор ДДПУ ім. І. Франка.

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музеєзнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомя І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 5 from 07.05.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 27. Volume 1. – 290 p.

The publication is intended for those who is interested in the High School Pedagogics and psychology, philology, art development.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Kvas** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Higher School of Ivan Franko National University of Lviv); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Y. Medvedik** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko National University of Lviv), Professor of the Department (Drohobych State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pawlak** – Dr. habil. in Philology, Professor (Poland); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

Reviewers:

O. Astafjev – Doctor of Philology, Professor of Literature Theory, Comparative Literature and Literary Work Department of Philology Institute Kyiv of ational Taras Shevchenko University; **H. Padalka** – Doctor of Education, Professor of piano performance and artistic culture Department of Art Institute National Pedagogical Dragomanov University; **N. Skotna** – Doctor of Phylosophy, Professor, Head of Applied Psychology Department, Rector of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

The collection is included in such international databases as Index Copernicus International.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 No 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on philological sciences (035 – Philology) and culture and arts (022 – Design, 023 – Fine arts, decorative arts, restoration, 024 – Choreography, 025 – Musical arts, 026 – Performing art, 027 – Museum and monument studies, 028 – Management of socio-cultural activities).

Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.apfn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.

Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@apfn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2020
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2020

ІСТОРІЯ

UDC 327

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203337>

Arzu ABBASOVA,
 orcid.org/0000-0002-1923-2886
 Bachelor of International Relations
 SOAS University of London
 (London, Great Britain) rus_rahimli@yahoo.com

THE ETHNIC QUESTION AND THE RISE OF POLITICAL CONFLICT IN THE MIDDLE EAST: COMPARISON OF TURKEY AND IRAN

This research seeks to analyze the relationship between ethnicity and political conflicts by juxtaposing Iran and Turkey. Indeed, while the polarization of ethnicity is evident in Turkey -a so-called 'hybrid regime' it has largely evaded authoritarian Iran. To understand this phenomenon, the research takes a historical approach and compares the political, cultural, social and economic context in which Kurds in Turkey were politicized while Azeris in Iran were not. The research also traces back the different strategies of national identity construction in both countries and explains their long term effect on ethnic minorities. It argues that, though the implementation of modernization sharpened the ethnic lines in both countries, due to the emphasis of religion Iran unified its minorities around the idea of Islamic nation, while Turkey alienated Kurds by introducing a territorial aspect to the notion 'Turkishness' and politicized them by imposing discriminatory policies in political, economic, cultural and social aspect of life. Research is important both practically as it compares the exceptional cases of the Middle East, and theoretically as it breaks the stereotype by showing that Muslim authoritarian rule goes along with ethnic minorities better than a so-called democracy. By juxtaposing Iran and Turkey this essay argues that national identity construction and economic, cultural, social and political conditions resulted in the politicization of ethnicity in Turkey while evading Iran. The essay will first take a retrospective approach to explain the creation of ethnic identities and will then assess the causes of conflict in the recent past based on four dimensions.

In all, the emerging domination of Turks over Kurds eroded the antecedent loyalty and reminded the distinction between these nations. While the importance of modernization, secularization and political centralization lay in the fact that they unwillingly lead to the creation of ethnic groups, in fact, these ethnic identities were hardened by the emerging phenomenon of 'turkishness' and 'iraniannes'.

Key words: Turkey, Iran, modernization, ethnicity, political conflict.

Арзу АББАСОВА,
 orcid.org/0000-0002-1923-2886
 бакалавр кафедри міжнародних відносин
 Лондонського університету SOAS
 (Лондон, Великобританія) rus_rahimli@yahoo.com

ЕТНІЧНЕ ПИТАННЯ ТА ПІДЙОМ ПОЛІТИЧНОГО КОНФЛІКТУ НА БЛИЗЬКОМУ СХОДІ: ПОРІВНЯННЯ ТУРЕЧЧИНИ ТА ІРАНУ

Це дослідження має на меті проаналізувати взаємозв'язок між етнічною приналежністю та політичними конфліктами шляхом зіставлення Ірану та Туреччини. Дійсно, хоча поляризація етнічної приналежності є очевидною в Туреччині – так званому «гібридному режимі», вона значною мірою ухилилася від авторитарного Ірану. Щоб зрозуміти це явище, дослідження використовує історичний підхід, порівнює політичний, культурний, соціальний та економічний контексти і виявляє, що курди в Туреччині були політизовані, а азербайджанці в Ірані не були. Дослідження також простежує різні стратегії побудови національної ідентичності в обох країнах та пояснює їх довгостроковий вплив на етнічні меншини. Стверджується, що хоча впровадження модернізації посилює етнічні лінії в обох країнах, через наголос на релігії Іран об'єднав свої меншини навколо ідеї ісламської нації, а Туреччина відчужила курдів, ввівши територіальний аспект у поняття «турецькість» та політизувала їх, накладаючи дискримінаційну політику в політичному, економічному, культурному та соціальному аспектах життя. Дослідження важливі як на практиці, оскільки вони порівнюють виняткові випадки Близького Сходу, так і теоретично, оскільки вони порушують стереотип, показуючи, що мусульманське авторитарне правління йде разом з етнічними меншинами краще, ніж так звана демократія. Протиставляючи Іран та Туреччину, цей нарис стверджує, що побудова національної ідентичності та економічні, культурні, соціальні й політичні умови призвели до політизації етнічної приналежності в Туреччині, ухилившись від Ірану. У статті спочатку використано ретроспективний підхід для пояснення створення етнічної ідентичності, а потім оцінено причини

конфлікту в недавньому минулому на основі чотирьох вимірів. Загалом, панування турків над курдами розмило лояльність попередників і нагадало про відмінність між цими народами. Хоча важливість модернізації, секуляризації та політичної централізації полягає в тому, що вони мимоволі призводять до створення етнічних груп, насправді ці етнічні ідентичності посилюються зароджуваним явищем «турськості» та «іранське».

Ключові слова: Туреччина, Іран, модернізація, етнічна приналежність, політичний конфлікт.

Introduction. Recent years have seen a correlation between ethnicity and rising political conflicts. Thus, African states got more attention in this debate, in fact, successors of the multiethnic empires have been overlooked. Aiming to refill this gap in the research area this essay will focus on Turkey and Iran and will try to come out with an answer to the question why ethnicity has resulted in political conflict in the former but not in Iran. This research is important both practically as it compares the exceptional cases of Middle East, and theoretically as it breaks the stereotype by showing that Muslim authoritarian rule goes along with ethnic minorities better than a so-called democracy. By juxtaposing Iran and Turkey this essay argues that national identity construction and economic, cultural, social and political conditions resulted in politicization of ethnicity in Turkey while evading Iran. The essay will first take a retrospective approach to explain the creation of ethnic identities and will then assess the causes of conflict in recent past based on four dimensions. It is worth to note that, this essay takes a constructivist point of view and agrees with Horowitz's (1985a) definition of ethnicity which claims that 'ethnic groups are constantly created and recreated' (Newman, 1991a:464). The paper will limit itself by considering events from 1920 and onwards.

Case selection. Similar geographical location, belief in Islam, being successors of Ottoman and Persian empires respectively, makes these cases comparable and allows to apply the most similar systems design. Plausibly, the multiethnic structure of Turkey and Iran is inherited from their predecessor empires. On one hand, Persians only account for 51% of the population and are followed by 24% Azeris-Iran's largest minority (Byman et al, 2001). On the other hand, the figures in Turkey reveal that while Turks compose the 72.5%, Kurds constitute 12.7% of the population (World Atlas, 2017). Thus, according to statistics Iran hosts more ethnicities, it has mostly avoided the resurgence of conflict while Turkey with relatively fewer percentage of ethnicities failed to do so. Nonetheless both countries adopted similar policies at initial stages of development, with the emergence of Iranian Islamic Republic the minorities were unified under the umbrella of Islamic Sharia which led to a long-term stability. In contrast, by excluding Kurds in early Republic period Turks unwillingly initiated a conflict which got politicized in the last three decades.

Indeed, the official data reveals that from only 1983 to 1999 the conflict between Kurds and Turks resulted in 5000 dead and 10000 injured civilians (Jacoby and Tabak, 2015). The comparison of these cases below will suggest a plausible explanation to these diverse outcomes.

National Identity Construction. In discussion of ethnicity and political conflict, there is a need to take a historical approach and identify how the notion of ethnic identity emerged. Iran and Turkey both embraced modernization, which was followed by political centralization and secularization. Expecting to assimilate ethnicities and create a unified nation in return both states experienced the emergence of ethnic identities. Thus, while in Turkey ethnic identity was hardened following the recreation of Turkishness, by using the power of religion Iran overcame the possible politicization.

Modernization, centralization, secularization: Study of ethnicity in politics was evolved by various theories. Based on the writings of Marx and Durkheim the 20th century 'melting pot' modernization theory believed that modernization will lead to assimilation of ethnicities (Newman, 1991b). Hoping to build a strong centralized state with homogenous society, the majority of the developing states including Turkey and Iran implemented modernization. However, it turned out that disregarding ethnic, linguistic and class diversity in this process created ethnic identities while also stressing the civic aspect of the Azeri and Kurdish nation respectively. In Iran this period commenced with Reza Khan, the first king of Pahlavi, toppling Qajar dynasty from the throne in 1921 (Aghajanian, 1983a). Aiming to overcome the chaos after the collapse of Qajars' he gave a start to several reforms' first of which were the organization of strong army and political centralization (ibid). Political centralization included unification of Persian language and culture, resettlement of ethnic people, and intervention to local communities (ibid). Alongside, the introduction of secularization and westernism ideas, which could not be implemented completely, resulted in government facing off the highly religious local communities. In fact, as Atabaki claims, the Reza Khan's 'one country-one nation' motto was damaged by the revolt of Azeri's with the leadership of Khyabani (Atabaki, 2005a:32). Opposing centralization and secularization, Khyabani and his comrades demanded regional initiatives in the

reforms (ibid). Indeed, Newman (1991c) explains such mobilization by claiming that the creation of new ethnic ideologies, institutions and ethnic political identities was the result of the demolition of old ethnic loyalties. Consequently, the Khiyabani revolt stimulated other ethnic tribe risings' and plummeted with a nationwide Nahbat-e Melli movement which pressured the government to abandon its despotic reforms and allocate more autonomy to provinces (ibid). Thus, the movement achieved success it also awakened ethnic minorities and made them realize their power.

Simultaneously, the creation of the Kurdish ethnic identity in Turkey was an obvious outcome of modernization. With the emergence of Turkish Republic in 1923 modernization, secularization and centralization reforms were executed. However, apart from Iran where reforms concerned all minorities, in Turkey these 'detrribalization policies' systematically targeted Kurdish people in particular by prohibiting their language, clothes, even names and tribes (Yeğen, 2007a:222). Firstly, targeting tribes, which constituted the base of Kurdish identity, showed the secessionist nature of the policies (Yavuz, 2001a). Secondly, the economic centralization destroyed the last stand of possible Kurdish unification. This is because after the collapse of Ottoman Empire the Kurdistan was divided among three states, namely Turkey, Iraq and Syria thus, economic and trade relations between Kurdish people still existed (Yeğen, 2007b). The new regulations demanding Kurds to join national economy of Turkey hardened the national borders and cut the last tie of connection with their fellows (ibid). Lastly, the secularization introduced with the abolition of Caliphate in 1924 shifted Ottoman-Muslim millet (nation) to a secular Turkish identity excluding Kurds (ibid). In all, the emerging domination of Turks over Kurds eroded the antecedent loyalty and reminded the distinction between these nations. While the importance of the modernization, secularization and political centralization lay in the fact that they unwillingly lead to the creation of ethnic groups, in fact, these ethnic identities were hardened by the emerging phenomenon of 'turkishness' and 'iraniannes'.

'Turkishness' and 'Iraniannes': In the 19th century after being defeated by Russians and signing peace treaties with Britain, the formation of new borders took place in Iran which led to the establishment of the highly territorialized Iranian identity (Atabaki, 2005b). Regarding territory as the source of Iranianness the state persuaded ethnic groups to fight for the territorial integrity of Iran, thus the uprisings' of Azeri's and Kurds' indicate that such definition triggered alienation rather than unification. Nonetheless, the religio-centric construction of Iraniannes with the establishment of

the Iranian Islamic Republic changed the situation on a dime (Crane and Lal, 2008a). By using the amalgamating influence of Shia Islam, Iran easily overcame the Kurdish revolts especially in the 1980s (ibid). In fact, Ayatollah Khomeini skillfully used the religion while talking about ethnic minorities and by emphasizing the equality that Islam obliges he stated 'There is no difference between Muslims who speak different language... Everybody shall enjoy the protection of Islam' (Atabaki, 2005c:38, Crane and Lal, 2008b:42). Such legitimization of Iranianness proved itself in 1988 Iraq war when the content of war was depicted in 'Shia Iran versus Sunni Iraq' framework (Atabaki, 2005d). In all, by using religion Iran not only unified the minorities but also formed a feeling of attachment to the Islamic nation. Interestingly, in Turkey, the process occurred to be vice-versa. During Ottoman Empire, the Ottoman millet (nation) was defined by their religious affiliation (Akturk, 2009a). Thus, after the War of Liberation, the 'Turkishness' was reconstructed bringing the cultural and territorial aspect to the context (Somer, 2004a). The famous quote of Atatürk "happy who calls him Turk" is a great example of how territory replaced the religion as a tool of unification (Akturk, 2009b:894). On the other hand, regarding it as a betrayal to the Islamic brotherhood and to the alliance of Sunni-Islam the first uprisings of Kurds' took place during 1925–1938 (ibid). Aiming to preserve religio-tribal construction of Kurdish region, Sheik Said movement in 1925 mobilized hundreds of people. Thus, the violent assassination of Sheikh Said planted the seed of hatred and lead to continuous uprisings starting from the 1930s (Yavuz, 2001b). Nonetheless, with the rise of these revolts Turks stigmatized Kurd's as 'reactionary, backward, and dangerous' which caused to enter a new politicized period of Kurdish identity (ibid:8). Therefore, Somer (2004b:241) reveals that rebellions of 1920-1930 hardened Kurdish nationalism and as it was a 'two-way relationship' the rise of Turkish nationalism caused the same for the Kurdish. Nevertheless, at this point of the discussion one could argue that declaring the renewed ethnic definition of Turkishness as the origin of conflict could be misleading as, besides Kurds, Alevis, Lazs, Chechens are also Muslim. So the question arises why it was only Kurds but not the other ethnic groups who reacted aggressively to this change?

Economic, social, cultural and political aspects. In the discussion of distinct Kurdish early politicization, there is a need to look at the factors that contributed to it. To do so, Horowitz's (1985b) psychological dynamic to conflictual modernization theory will be applied to this case. By proposing a new approach

to the literature, he argues that though modernization created a base for ethno political activity, indeed this activity was deepened by the political, economic and social factors (Newman 1991d). This section will look at all four dimensions that contributed to the rise of ethnopolitical conflict in Turkey while preventing it from Iran.

Economy: Somer (2004c) argues that after the centralization, one of the main causes of Kurdish uprisings was the economic deprivation of Southeastern Turkey where 70% of the Kurds reside. Indeed, statistics reveal that while in western region GNP per capita accounted for 2000\$, in the eastern region it was only 700\$ (Icduygu et al. 1999a). In addition, though Kurd region is well known for its rich natural resources, its abundance does not contribute to the development of the region, rather benefits the extractors (Haddad, 2001a). Also, the South-East Anatolian Project (GAP), which had the aim to trigger the economic development of eastern part of Turkey with building dams on rivers excluded only Kurdish villages (ibid.). Plausibly, such economic discrepancy associated only with Kurdish region of the country forced people to question their ethnic identity and their economic dissatisfaction mobilized them. On the other, it is undeniable that modernization and centralization also resulted in economic differentiation of the regions in Iran. In fact, rising oil revenues and attention to industrialization while ignorance of agriculture, from which economic condition of minorities depended led to ‘urban-biased economic growth’ in Iran (Aghajanian, 1983b: 222). However, after Azeri’s 1945–1946 revolution Iran decided to preserve good relations with the biggest non-Persian minority and promoted their business and economic activities (Crane and Lal, 2008c).

Culture and society: While economic struggles triggered a discontent, Kurds being the social and cultural target created an irremediable tension. Firstly, after the establishment of Turkish Republic Article 42.9 of the new constitution banned the use of all other languages (Human Rights Watch, 1999). In addition, the Kurdish villages were renamed by new Turkish names (ibid). The prohibition of publishing in Kurdish in 1983 and still ongoing restrictions on broadcasting and political activities suppressed the Kurdish people (ibid). Moreover, although primary education is compulsory in Turkey according to statistics the ‘two Kurdish men in every five and two Kurdish women in every three’ has never attended schools (Icduygu et al, 1999b). Consequently, the lack of education and inadequate expertise in Turkish restrict the economic opportunities available to Kurds (ibid). Indeed, according to Dune (Haddid, 2001a), 3 out of 12 million Kurds have moved to urban cities

because of the limited workplace and as Icduygu et al. (1999c) reveal the left majority turned their head to radical terrorist movements like PKK. Nonetheless, while Iran also conducted language centralization at the beginning of 20th century, afterward the Article 15 of the constitution of Iran-Islam Republic permitted the use of minority languages at schools and media (Atabaki, 2005). Also, the growing number of faculties in ethnic languages resulted in the exchange of cultures and further ensured homogeneity (ibid). Subsequently, Iran’s cultural and social policies towards ethnicities contributed to the stability in its political arena.

Politics: Though Turkey is considered to be the most democratic country in the region, in fact, it is also the one subjugating the political rights of the minorities. Starting from 1990s pro-Kurdish journalists were prisoned and the newspapers were prohibited (Haddid, 2001c). Only in 1993, 107 journal workers were fired because of their support to PKK (ibid). In case of demanding linguistic or cultural rights political parties are still accused for ‘creating minorities’ (Human Rights Watch, 2017). Thus, it is worth to note that Turkey’s cooperation with the EU and will to become its member has put an obligation on its shoulders about the ethnic minorities. Indeed, the 1991 law which lifted linguistic restrictions was due to EU’s pressure (Somer, 2004d). Also, President Demirel took a step for reconciliation by recognizing his Kurdish ties (ibid). However, such essentialization of Kurdish identity, in contrast, led to the increase of Kurdish mobilization. Also, the fact that Turkey’s candidacy was denied by the EU commission in 2018 makes it hard to foresee the further evolvement of ethnic politics in the country. On the other hand, in the discussion of the political context, Iran has obviously granted more rights to its minorities. The establishment of Azerbaijani Democratic Government in 1945–1946 and its one-year long autonomy challenged Iran to rethink its policies towards Azeris’ (Grebennikov, 2013). In this regard especially the Khomenei government is known with its sympathy towards Azeris (ibid). After 1990s Azeris took an active part in the political arena of Iran and are well represented in the bureaucracy and military (ibid). It is worth to note that the Supreme Leader of the Iran Ali Khamenei is also ethnically an Azeri (Crane and Lal, 2008d). In all, though economic, social, cultural and political suppressions have in their turn triggered mobilization of Kurds, Turkey’s non-linear and discriminative politics have made ethnopolitical uprisings inevitable.

Though the creation of ethnic identities has evolved in last century, its politicization is a recent phenomenon. While modernization, secularization, centralization in both countries defined ethnic minorities its hardening

came along with the recreation of ‘Turkishness and Iranianness’. On one hand, by creating a religio-centric government Iran defeated security threats related to its minorities. On the other hand, the economic, social, cultural and political despotism of Turkey woke up the

‘sleeping’ Kurds. Though this essay emphasizes the religion’s unifying power, for a more accurate analysis the scope of the research should be widened and further comparisons of Middle Eastern states should be conducted.

BIBLIOGRAPHY

1. Aghajanian A. ‘Ethnic Inequality in Iran: An Overview’. *International Journal of Middle East Studies*. 1983. 15 (2). P. 211–224.
2. Akturk S. ‘Persistence of the Islamic Millet as an Ottoman Legacy: Mono-Religious and Anti-Ethnic Definition of Turkish nationhood’. *Middle Eastern Studies*. 2009. 45 (6). P. 893–909.
3. Atabaki T. ‘Ethnic Diversity and Territorial Integrity of Iran: Domestic Harmony and Regional Challenges’. *Iranian Studies*. 2005. 38 (1). P. 23–44.
4. Iran's Security Policy in the Post-Revolutionary Era / D. Byman et al. Santa Monica, 2001. CA : RAND Corporation.
5. Crane K., Lal R. Iran's Political, Demographic, and Economic Vulnerabilities. Santa Monica, 2008. CA : RAND Corporation.
6. Grebennikov M. ‘The Puzzle of a Loyal Minority: Why Do Azeris Support the Iranian State?’ *The Middle East Journal*. 2013. 67 (1). P. 63–75.
7. Haddad S. ‘The Kurds in Turkey: Context and Current Status’. *Migracijske i etničke teme*. 2001. 17 (1-2). P. 87–102.
8. Human Rights Watch. *Violations of Free Expression in Turkey*. 1999. URL: <https://www.hrw.org/reports/1999/turkey/turkey993-08.htm> (Accessed: 23 February 2018).
9. Human Rights Watch. *Turkey: Crackdown on Kurdish Opposition*. 2017. URL: <https://www.hrw.org/world-report/2018/country-chapters/turkey> (Accessed: 23 February 2018).
10. Icduygu A., Romano D., Sirkeci I. ‘The Ethnic Question in an Environment of Insecurity: the Kurds in Turkey’. *Ethnic and Racial Studies*. 1999. 22 (6). P. 991–1010.
11. Jacoby T., Tabak H. ‘Islam, Nationalism, and Kurdish Ethnopolitics in Turkey’. *Peace Review*. 2015. 27 (3). P. 346–353.
12. Newman S. ‘Does Modernization breed ethnic political conflict?’ *World Politics*. 1991. 43 (3). P. 451–478.
13. Somer M. ‘Turkey's Kurdish conflict: Changing Context, and Domestic and Regional Implications’. *The Middle East Journal*. 2004. 58 (2). P. 235–253.
14. World Atlas. *The ethnic groups of Turkey*. 2017. URL: <https://www.worldatlas.com/articles/the-ethnic-groups-of-turkey.html> (Accessed: 23 February 2018).
15. Yavuz M. H. ‘Five Stages of the Construction of Kurdish nationalism in Turkey’. *Nationalism and Ethnic Politics*. 2001. 7 (3). P. 1–24.
16. Yeğen M. ‘Turkish Nationalism and the Kurdish Question’. *Ethnic and Racial Studies*. 2007. 30 (1). P. 119–151.

REFERENCES

1. Aghajanian, A. ‘Ethnic Inequality in Iran: An Overview’, *International Journal of Middle East Studies*, 1983, 15(2), pp. 211–224.
2. Akturk, S. ‘Persistence of the Islamic Millet as an Ottoman Legacy: Mono-Religious and Anti-Ethnic Definition of Turkish nationhood’, *Middle Eastern Studies*, 2009, 45(6), pp. 893–909.
3. Atabaki, T. ‘Ethnic Diversity and Territorial Integrity of Iran: Domestic Harmony and Regional Challenges’, *Iranian Studies*, 2005, 38(1), pp. 23–44.
4. Byman, D., Chubin, S., Ehteshami, A., & Green, J. *Iran's Security Policy in the Post-Revolutionary Era*. Santa Monica, 2001, CA: RAND Corporation.
5. Crane, K. and Lal, R. *Iran's Political, Demographic, and Economic Vulnerabilities*. Santa Monica, 2008, CA: RAND Corporation.
6. Grebennikov, M. ‘The Puzzle of a Loyal Minority: Why Do Azeris Support the Iranian State?’, *The Middle East Journal*, 2013, 67(1), pp. 63–75.
7. Haddad, S. ‘The Kurds in Turkey: Context and Current Status’, *Migracijske i etničke teme*, 2001, 17(1-2), pp. 87–102.
8. Human Rights Watch. *Violations of Free Expression in Turkey*. 1999. Available at: <https://www.hrw.org/reports/1999/turkey/turkey993-08.htm> (Accessed: 23 February 2018)
9. Human Rights Watch. *Turkey: Crackdown on Kurdish Opposition*. 2017. Available at: <https://www.hrw.org/world-report/2018/country-chapters/turkey> (Accessed: 23 February 2018)
10. Icduygu, A., Romano, D. and Sirkeci, I. ‘The Ethnic Question in an Environment of Insecurity: the Kurds in Turkey’, *Ethnic and Racial Studies*, 1999, 22(6), pp. 991–1010.
11. Jacoby, T. and Tabak, H. ‘Islam, Nationalism, and Kurdish Ethnopolitics in Turkey’, *Peace Review*, 2015, 27(3), pp. 346–353.
12. Newman, S. ‘Does Modernization breed ethnic political conflict?’, *World Politics*, 1991, 43(3), pp. 451–478.
13. Somer, M. ‘Turkey's Kurdish conflict: Changing Context, and Domestic and Regional Implications’, *The Middle East Journal*, 2004, 58(2), pp. 235–253.
14. World Atlas. *The ethnic groups of Turkey*. 2017. Available at: <https://www.worldatlas.com/articles/the-ethnic-groups-of-turkey.html> (Accessed: 23 February 2018)
15. Yavuz, M.H. ‘Five Stages of the Construction of Kurdish nationalism in Turkey’, *Nationalism and Ethnic Politics*, 2001, 7(3), pp. 1–24.
16. Yeğen, M. ‘Turkish Nationalism and the Kurdish Question’, *Ethnic and Racial Studies*, 2007, 30(1), pp. 119–151.

УДК 37: 737 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203340>

Оксана АЛЬОШИНА,
orcid.org/0000-0002-0893-3791
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри релігієзнавства і теології
Національного університету «Острозька академія»
(Острог, Рівненська область, Україна) oksana.alioshyna@oa.edu.ua

ДІЯЛЬНІСТЬ БІБЛІОТЕКИ ШЕПЕТІВСЬКОГО ПРАВОСЛАВНОГО БРАТСТВА ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ХІХ СТ.

У статті проаналізовано специфіку організації та формування безкоштовної бібліотеки-читальні, заснованої православним церковним братством у місті Шепетівка Волинської губернії. Православне братство, реалізуючи культурно-просвітницьку діяльність у місті, поставило за мету задовільнити читацький запит місцевих мешканців. Бібліотека мала свої правила користування та статут, складений відповідно до законодавчих документів, що регулювали діяльність бібліотек у Російській імперії у ХІХ ст. У статутному документі, що регулював роботу бібліотеки, вказано, що для користування книгами в читацькому залі не допускали використання іншої літератури чи видань, окрім дозволених діючими положеннями і правилами.

Розкрито основні аспекти підготовки та вибору списку замовлень літератури та періодичних видань. Поповнення фондів бібліотеки літературою мало відповідати чітко визначеному переліку книг, дозволених для користування російським урядом. У процесі діяльності даної бібліотеки показано особливості підходу членів братства до комплектування книжкового фонду бібліотеки, який поповнювався за рахунок коштів братства. У каталог, в якому зазначали кількість придбаної літератури, фіксували видану літературу і кількість читачів. З'ясовано, що члени православного братства доклали чимало зусиль для того, щоб викликати у мешканців міста зацікавлення відвідувати бібліотеку-читальню. У результаті відкриття бібліотеки з'явилася можливість проводити в її приміщенні народні читання та залучити до участі в них значну кількість місцевого населення. Така організована робота бібліотеки спрямовувалася на підняття рівня освіченості серед жителів найближчих міст і сіл губернії. Загалом, робота бібліотеки зробила значний внесок у розвиток бібліотечної справи на теренах Волинської губернії.

Ключові слова: православне братство, Волинська губернія, Шепетівка, бібліотека, книжковий фонд.

Oksana ALYOSHINA,
orcid.org/0000-0002-0893-3791
Candidate of Historical Science,
Associate Professor at the Department of Religious Studies
of National University of Ostroh Academy
(Ostroh, Rivne region, Ukraine) oksanamv1@ukr.net

THE ACTIVITY OF LIBRARY ORTHODOX FRATERNITY IN THE VOLYN PROVINCE IN THE XIX CENTURY

Article analyzed the specifics and formation of a free reading library, founded by the orthodox church fraternity in the city of Shepetivka Volyn province. Orthodox brotherhood, implementing cultural and educational activities in the city, aims to satisfy the readers' request of local residents. The library had its own rules of use and statute, compiled in accordance with the legislative documents governing the activity of libraries in the Russian Empire in the XIX century. The statutory document regulating the work of the library states that for use in the reading room it was not allowed to use other literature or publications, except as permitted by applicable state regulations and rules. The main aspects of preparation and selection of the list of orders for literature and periodicals are revealed. The replenishment of the library holdings by literature should correspond to a clearly defined list of books allowed for use by the Russian government. In the context of the activity of this library, features of the approach of members of the brotherhood to the staffing of the library fund of the library, which was replenished at the expense of the brotherhood, was shown. The catalog, in which the number of purchased literature was indicated, fixed the issue of literature and the number of readers. It was found out that members of the orthodox brotherhood made a lot of effort in order to provoke interested local residents to visit the library reading room. As a result of the opening of the library, it was possible to hold popular reading and involve a significant number of local people in them. Organized work of the library aimed at raising the level of education among residents of nearby cities and villages of the province. The work of the library in Volyn province during of the second half of XIX century.

Key words: orthodox fraternity, the Volyn province, Shepetivka, library, fund.

Постановка проблеми. Православні братства, що почали функціонувати на території Волинської губернії у другій половині XIX століття, поставили за мету здійснювати різновекторну просвітницьку роботу. У цьому руслі одним із таких векторів стала бібліотечна справа. Одним із перших таку діяльність виконувало Шепетівське Архангело-Михайлівське братство, яке свою роботу розпочало з відкриття бібліотеки-читальні.

Аналіз досліджень. Означена тема представлена в публікаціях вітчизняних науковців XX ст. Зокрема, С. Жилюк (Жилюк, 1994), О. Сажок (Сажок, 2013) опублікували низку статей, присвячених культурно-просвітницькій діяльності та участі православних братств у культурному житті Волині, в яких вони побіжно висвітлювали дане питання. Вагомим джерелом слугували архівні документи, які дали можливість доповнити та уточнити матеріали попередніх розвідок з даного питання. У роботі використано статті періодичного видання «Волинские епархиальные ведомости», в яких міститься інформація про виникнення та діяльність бібліотеки при Шепетівському братстві.

Мета статті – розкрити специфіку організації та проведення позабогослужбових читань православними братствами впродовж 1880–1890-х років.

Вклад основного матеріалу. Шепетівське Архангело-Михайлівське братство засноване у 1893 р. (Віленський, 1893: 991). У статуті братства зазначалося, що одним із завдань є заснування безкоштовної народної бібліотеки-читальні. До того ж братство мало турбуватися про потреби церковної книгозбірні (Устав, 1893: 996).

Шепетівська братська бібліотека мала свої правила користування та статут, складений на основі виданих Міністерством народної освіти 15 травня 1890 р. «Правил про безкоштовні народні читальні та порядок нагляду за ними» (Правила, 1890: 8).

У статуті бібліотеки-читальні зазначено, що вона заснована на честь коронування імператорської величності і має на меті «доставить усім мешканцям Шепетівської парафії безкоштовне користування книгами для читання вдома», а також усім бажаючим у приміщенні читальні і для використання літератури під час загальнонародних читань і позабогослужбових співбесід у недільні і святкові дні. До її фонду входили такі книги: а) книги, схвалені учбовим комітетом Міністерства для використання в народних читальнях; б) книги, зазначені в каталогах Міністерства і призначені для використання в шкільних бібліотеках середніх і початкових навчальних

закладів; в) книги, вказані духовним відомством православного віросповідання для використання в церковно-парафіяльних школах і дозволені в церковних бібліотеках, а також усі книги і журнали, що видавалися з дозволу церковної цензури, лише за винятком тих, що визнавалися духовним відомством непридатними для таких читальень. Сюди відносили книги і журнали, видані урядом і періодичні видання приватних осіб і закладів, рекомендовані Міністерством народної освіти зі згоди обер-прокурора Священного Синоду (ДАЖО, 1897: Ф. 1. Оп. 25. Спр. 573. Арк. 2).

Відповідальність і загальний нагляд за читальнею покладался на раду братства, в основному на її голову і завідуючого. Вони зобов'язувалися не допускати використання іншої літератури чи видань, окрім дозволених діючими положеннями і правилами, стежити за дотриманням у ній встановленого порядку. Крім того, до обов'язків ради входило складати списки літератури і видань для поповнення фондів бібліотеки, віднаходити кошти на їх придбання, представляти щорічний звіт про їхню роботу. На загальних зборах братства визначали графік роботи бібліотеки, формували детальні правила користування та проводили відбір статей для загальних народних недільних читань. Радою братства і на розсуд голови обирався завідуючий бібліотекою-читальнею. На цю посаду вибирали особу зі складу членів братства, котра була достатньо освічена і розбиралася в управлінських справах. В обов'язки бібліотекаря входило: вести систематичний каталог книг, брати участь у складанні списку замовлень нових книг, здійснювати записи виданих книг і читачів. Крім того, рада братства призначала ще одну людину, котра була помічником бібліотекаря і відповідала за зберігання меблів, та проектора, призначеного для демонстрації світових картин під час публічних читань (Отчет, 1897: 1128). У наявності закладу знаходився особливий каталог із підписом голови братства, в якому відзначали записи надходжень нової літератури і чітко записували назву, автора чи видавця, рік і місце видання книг. Окремо була заведена книга, в якій записували видану літературу і фіксували кількість читачів. Для запису проведених народних читань і позабогослужбових співбесід був відведений спеціальний журнал, в якому точно і детально записували кількість читань, число, місяць і рік проведення, тему читання, ім'я читача, кількість слухачів. Дозволялося безкоштовно користуватися читальнею, а кошти на її утримання виділялися Шепетівським братством і церквою. У разі втрати чи пошкодження книг читач зобов'язаний був

сплатити її вартість. Усі особи, котрі порушували встановлені правила або без поважної причини затримували книги, могли позбавлятися права користування бібліотекою. Статут братської бібліотеки і правила її користування розміщували для загального відома в приміщенні читальні (ДАЖО, 1897: Ф. 1. Оп. 25. Спр. 573. Арк. 3).

Бібліотеку-читальню відкрили 8 листопада 1896 р., після святкового освячення нового облаштованого для неї приміщення, а саме дерев'яної прибудови до храму, що з'єднувала його із дзвіницею. Завідував нею голова братства, парафіяльний священник Г. І. Віленський, а бібліотекарем було обрано сільського дільничного лікаря Заславського повіту Т. І. Горощенко. Останній вів систематичний каталог книг, складав списки замовлень на нову літературу, займався обліком і видачею книг та періодики читачам, по можливості перевіряв прочитане у дітей (Отчет, 1897, № 34: 1128]. Дружина лікаря, Л. І. Горощенко, будучи членом братства, також сприяла розвитку народної читальні, зокрема періодично даруючи їй книги. Таку ж небайдужість виявила і дворянка Є. П. Крессова. Ці жінки разом із головою братства зробили суттєвий початковий внесок у збільшення братського бібліотечного фонду. Рада братства досить скрупульозно підходила до його комплектування, адже читальня повністю утримувалася за гроші братства та церкви. Братчики спочатку ретельно переглядали покажчики та каталоги книг, схвалених для обігу в народних бібліотеках, а потім наводили довідки про ці видання за відгуками й рецензіями у відповідних журнальних рубриках; лише після цього здійснювали замовлення на літературу. Вже за рік такої наполегливої праці в братському фонді було чимало різних за тематикою видань (Сажок, 2013: 43–44).

Члени братства займалися закупівлею книг не тільки корисних, а й «пригодних» для розуміння простого народу. Під час вибору книг братчики зазвичай звертали особливу увагу на те, щоб надати правильне спрямування народним читанням. До того ж пріоритетним завданням було те, що вони турбувалися, щоб до населення не потрапили книги з «особистими тенденціями їхніх авторів, і доставляли б йому читання вибрані в класичному значенні цього слова, і які б задоволь-

няли вищі й головні запити життя релігійного, інтелектуального, морального, суспільного і державного».

У період з 4 березня по 17 жовтня 1897 року у фонді бібліотеки нараховувалося понад 400 різних за тематикою книг. Уся література розподілялася за такими розділами: релігійно-моральна, історична, географічна і етнографічна, з природознавства, сільського господарства, медицини і гігієни, біографії відомих російських та зарубіжних діячів, твори вірцевих письменників і кращі белетристичні твори.

Відзначимо, що склад фонду за кількісними показниками був досить різноманітним. В основному переважала література релігійно-морального та художнього змісту, дещо менший відсоток становили книги з інших галузей знань. Подібна ситуація прослідковувалася у всіх тогочасних бібліотеках. Вона була спричинена постійними нормативно-законодавчими обмеженнями, що діяли на території Російської імперії.

Читачі могли отримати книги зазвичай у кожен недільний чи святковий день перед вечірнім богослужінням або ж після читань, а також дозволялося брати книги додому. Про великий попит відвідувачів свідчив той факт, що книги особливо ніколи не залежувалися на полицях бібліотечної шафи, а знаходилися у читачів. Завдяки функціонуванню такої бібліотеки братству вдалося реалізувати ще одну ціль – забезпечувати православних мешканців міста «свіжою і здоровою духовною їжею і позбавитися таким чином від різних беззмислових, а інколи й шкідливих книг, що розповсюджувалися різними сектантами і зловмисними просвітниками народу» (Отчет, 1897: 1135).

Висновки. Шепетівське православне братство вдало реалізувало одне з визначених завдань і організувало безкоштовну бібліотеку-читальню для мешканців не лише міста, а його околиць. Бібліотека у своїй діяльності чітко керувалася визначеними державними положеннями і стежила за виконанням таких приписів. Згідно зі Статутом Члени братства опікувалися регулярними замовленнями літератури та періодики, що поступово сприяло кількісному поповненню книжкового фонду бібліотеки. Відвідувачі мали дотримуватися встановлених правил розпорядку роботи читальні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Віленський Г. Открытие Архангело-Михайловского православного братства в местечке Шепетовка Заславского уезда. *Волинские епархиальные ведомости*. 1893. Часть неофициальная. № 35. С. 991–995.
2. Державний архів Житомирської області. Ф. 1. Оп. 25. Спр. 573: Об открытии в г. Шепетовке в 1897 году при церковном братстве библиотеки-читальни. 7 апреля 1897 г. – 15 мая 1897 г. 4 арк.
3. Жилюк С. І. Діяльність церковних братств на Волині (друга пол. XIX – поч. XX ст.). *Велика Волинь : науково-популярні краєзнавчі праці*. Житомир, 1994. Т. 15. С. 54–62.

4. Отчет о состоянии Шепетовского Православного Архангело-Михайловского Братства и учрежденной при нем библиотеки-читальни за время 1893-1897 гг. *Волинские епархиальные ведомости*. 1897. № 34. Часть неофициальная. С. 1077–1087.
5. Отчет о состоянии Шепетовского Православного Архангело-Михайловского Братства и учрежденной при нем библиотеки-читальни за время 1893-1897 гг. *Волинские епархиальные ведомости*. 1897. № 35. Часть неофициальная. С. 1127–1138.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2 : 1825–1881 гг. : в 55 т. Санкт-Петербург : Тип. II отд-ния собств. его императ. величества канцелярии, 1878. Т. 51, отд-ние 2 : 1876 г. 602 с.
7. Правила о бесплатных народных читальнях и о порядке надзора над ними *Волинские епархиальные ведомости*. 1890. Часть официальная. № 19. С. 449–453.
8. Сажок О. Бібліотечна діяльність Шепетівського Архангело-Михайлівського братства у 90-х рр. XIX ст. *Сторінки історії*. 2013. Випуск 36. С. 23–34.
9. Сажок О. Культурно-просвітницька діяльність Шепетівського Архангело-Михайлівського братства у 1890-х роках. *Літопис Волині. Всеукраїнський науковий часопис*. 2013. Число 12. С. 41–46.
10. Устав православного Архангело-Михайловского братства в местечке Шепетовке Заславского уезда. *Волинские епархиальные ведомости*. 1893. № 35. Часть неофициальная. С. 995–1000.

REFERENCES

1. Vilens'kiy G. Otkrytiye Arkhangel-Mikhailovskogo pravoslavnogo bratstva v mistechke Shepetovka Zaslavskogo uyezda. [Opening of the Archangel-Michael orthodox fraternity in the town of Shepetovka, Zaslavsky district]. *Volynskiyeparkhial'niye vedomosti*. 1893, № 35, chast' neoffitsial'naya, pp. 991–995. [in Russian]
2. Derzhavniy arhiv Zhutomyr'skoi oblasti [State Archives of Zhytomyr Oblast]. F. 1, op. 25, spr. 573, 4 arch. [in Russian]
3. Zhylyuk S. Diyal'nist' tserkovnykh bratstv na Volyni (druga polovyna XIX – poch. XX st.) [Activity of church fraternities in Volyn (second half XIX – beginning XX century)]. *Veluka Volyn' naukovo-populyarni krayeznavchi pratsi*. Zhytomyr, 1994, T. 15, pp. 54–62. [in Ukrainian]
4. Otchet o sostoyanii Shepetovskogo Pravoslavnogo Arkhangel-Mikhailovskogo bratstva i uchrezhdennoy pri nem biblioteki-chital'ni za vremya 1893-1897 gg. [The report on the state of the Shepetovsk Archangel-Michael fraternity and the reading room library established with it during the period 1893-1897]. *Volynskiyeparkhial'niye vedomosti*. 1897, № 34, chast' neoffitsial'naya, pp. 1077–1087. [in Russian]
5. Otchet o sostoyanii Shepetovskogo Pravoslavnogo Arkhangel-Mikhailovskogo bratstva i uchrezhdennoy pri nem biblioteki-chital'ni za vremya 1893-1897 gg. [The report on the state of the Shepetovsk Archangel-Michael fraternity and the reading room library established with it during the period 1893-1897]. *Volynskiyeparkhial'niye vedomosti*. 1897, №35, chast' neoffitsial'naya, pp. 1127–1138. [in Russian]
6. Polnoye sobraniye zakonov Rosiys'koyi imperiyi [Complete collection of laws of the Russian empire]. Sobr. 2 : 1825 –1881 gg. V 55 t. T. 51, otdelenie 2 : 1876 g. – SPb : Tip. II otdelennaya sobst. ego imperat. velichestva kantselyarii, 1878, 602 s. [in Russian]
7. Pravila o besplatnykh narodnikh chital'nyakh i o poryadke nadzora nad nimi [Rules of the free public reading rooms and on the procedure for their supervision]. *Volynskiyeparkhial'niye vedomosti*, 1890, №19, chast' neoffitsial'naya, pp. 449-453. [in Russian]
8. Sazhok O. Bibliotечna diyal'nist' Shepetivskogo Arkhangel-Mikhailiv'skogo bratstva y 90-hk rr. XIX st. [The library activities of the Shepetovsk Archangel-Michael fraternity of the 90's XIX st.]. *Storinky istorii*. 2013. Vypusk 36. S. 23–34. [in Ukrainian]
9. Sazhok O. Diyal'nist' Shepetivskogo Arkhangel-Mikhailiv'skogo bratstva . [The cultural and educational activities of the Shepetovsk Archangel-Michael fraternity in the 1890s]. 2013, Число 12, pp. 41–46. [in Ukrainian]
10. Ustav pravoslavnogo Arkhangel-Mikhailovskogo bratstva v mestechke Shepetovka Zaslavskogo uyezda [Charter of the orthodox Archangel-Michael fraternity in the town of Shepetovka, Zaslavsky district]. *Volynskiyeparkhial'niye vedomosti*, 1893, №35, chast' neoffitsial'naya, pp. 995–1000. [in Russian]

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.087.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.20334>

Марина ВАРАКУТА,

orcid.org/0000-0003-0863-8829

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри історії та теорії музики

Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки

(Дніпро, Україна) *amilomarina@i.ua*

Світлана КОВАЛЬ,

orcid.org/0000-0003-4833-3261

магістрант спеціалізації «Оркестрові духові та ударні інструменти»

Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки

(Дніпро, Україна) *www.svetik1090906@gmail.com*

ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ДЛЯ ФЛЕЙТИ СОЛО ЛЕСІ ДИЧКО

У статті розкривається становлення флейти як сольного інструмента в українській музиці ХХ століття, тенденції щодо використання її можливостей у контексті національного флейтового мистецтва та його взаємодія зі здобутками європейських і світових композиторів. До ХХ століття національна духовна школа була мало розвинена: рідко духові інструменти виконували провідну роль у симфонічних творах, ще рідше для них писали твори сольні. Але в час великих змін у цьому питанні намітився перелом, з кожним роком українські композитори приділяють духовим інструментам усе більше уваги. Важливо підкреслити роль таких майстрів, як С. Станкович, В. Губаренко, Ю. Шамо та ін., які створили неповторні, надзвичайно вагомі для флейтистів композиції різних форм і для різних складів виконавців, заклавши фундамент для появи перших сольних флейтових творів, що належать перу Лесі Дичко.

Європейські та світові композитори значно раніше, аніж композитори України, почали розкривати потенціал флейти як сольного інструмента у творах. Із початку ХХ століття починають з'являтися перші зразки для флейти-соло, інтерес до інструмента не згасає й до сьогодні. Твори ці абсолютно різні за тематикою та змістом, однак їх поєднує виключно нове порівняно з класико-романтичною добою бачення флейти. Композитори експериментують зі способами звуковидобування, звуковисотністю, вводять низки спеціальних ефектів, що позбавляє флейту колишньої мелодійності й блискучої віртуозності в гамоподібних пасажах, однак надає нової змістовності й значно розширює палітру втілюваних образів та ідей. У статті висвітлено взаємозв'язки та впливи музики західноєвропейських композиторів на стилістику, вибір виконавських прийомів, особливості будови творів для флейти соло Лесі Дичко, з надбаннями яких композиторка, безперечно, була добре знайома, уміло їх використала у власних творах.

Основна увага зосереджена на знаходженні відображення характерних рис мистецтва Лесі Дичко загалом у її флейтових творах, їх образній сфері та особливостях будови. Використовуючи актуальні жанри мистецтва ХХ століття (партита й поема), композиторка насичує твори гостросоціальною, національною проблематикою, застосовуючи сучасні виконавські прийоми через призму власного стилю, що, безумовно, становить неабиякий інтерес як для слухачів і виконавців, так і для музикознавців.

Ключові слова: флейта-соло, жанр, партита, поема, композиційна будова.

Maryna VARAKUTA,

orcid.org/0000-0003-0863-8829

Candidate of Arts,

Associate Professor at the Department of History and Music Theory

Mykhailo Glinka Conservatoire of Dnipropetrovsk

(Dnipro, Ukraine) *amilomarina@i.ua*

Svitlana KOVAL,

orcid.org/0000-0003-4833-3261

Master of Specialization "Orchestral wind and drum instruments"

Mykhailo Glinka Conservatoire of Dnipropetrovsk

(Dnipro, Ukraine) *svetik1090906@gmail.com*

GENRE-COMPOSITIONAL FEATURES OF LESYA DYCHKO'S FLUTE-SOLO WORKS

The article deals with the formation of the flute as a solo instrument in Ukrainian music of the XX century, the evolution of works for her and the subsequent vectors of their development. Before the XX century, the Ukrainian national wind school was poorly developed – the wind instruments rarely played a leading role in symphonic works, and even less often the composers wrote a solo works for them. But, XX century was the time of great changes and that was a turning point in that matter. Every year Ukrainian composers was paying more attention to wind instruments. Here it is necessary to mention such giants of musical art as E. Stankovich, V. Gubarenko, Y. Shamo, etc., who created unique, extremely important for flutists compositions of different forms and for different compositions of performers, which layed the foundation for the appearance of the first solo flute works, created by Lesya Dychko.

The article also highlights the interconnections and influences of Western European composers' music on the stylistics, the choice of performing techniques, and the peculiarities of the composition of the works for flute solo by Lesya Dychko, with which the composer was certainly familiar and used in her own works.

The main focus of the article is bases on finding the characteristics of the Dychko's art in her flute works, their figurative sphere and peculiarities of the structure. The vocal beginnings of the composer's work have left a mark on her instrumental creativity. Thus, despite the chromaticization of the musical fabric, Dychko introduces elements of folk singing, recitative, dialogue and mono logicality. Using the actual genres of twentieth-century art (poem and partita), the composer saturates works with an acute social, national issue, applying contemporary performing techniques through the prism of her own style, which, of course, is interesting for not only listeners and performers, but also for the musicologists.

Key words: genre, partita, poem, composition, flute-solo.

Постановка проблеми. Творчість Лесі Дичко надзвичайно багатогранна та різноманітна. У ній наявні композиції для хору, оркестру, ансамблів і сольних інструментів. Однак широковідомою та дослідженою в музикознавчих працях є здебільшого хорова спадщина композиторки. Інструментальна ж творчість Лесі Дичко, зокрема музика для флейти, є маловідомою й маловивченою, що надихає на дослідження, адже розуміння особливостей музичного мислення композитора – необхідний складник якісної виконавської інтерпретації, а недостатнє висвітлення цих особливостей у музикознавчих роботах свідчить про актуальність обраної теми.

Аналіз досліджень. Багато музикознавчих робіт присвячено різним аспектам хорової творчості Лесі Дичко. Так, варто виділити роботи Є. Пахомової (Пахомова, 2013), що розглядає оперну творчість композиторки; роботи М. Рудик, яка опублікувала цілу низку статей, акцентуючи увагу на хорових циклах композиторки (Рудик, 2012; 2013; 2016). Наймасштабнішим є монографічне видання С. Грица «Леся Дичко в житті і творчості» (Грица, 2012), що найбільш багатогранно розкриває творчу постать композиторки, хоча теж переважно як майстра хорового письма. Деякі відомості про інструментальну творчість Лесі Дичко, а саме про «Поему» для флейти соло з погляду виконавців на духових інструментах, що мали змогу особисто спілкуватися з композиторкою, можна почерпнути зі статті В. Громченко (Громченко, 2011).

Метою статті є висвітлення особливостей музичної мови Лесі Дичко в її флейтових творах, їх аналіз із позиції флейтиста-виконавця та популяризація.

Виклад основного матеріалу. У творчому доробку Лесі Дичко всього 2 флейтові твори: «Партита» й «Поема» для флейти соло. З огляду на всю спадщину композиторки, вони здаються малозначними, мізерними, однак насправді це справжній прорив в українській флейтовій музиці. Окрім того, що ці твори розширили вузький репертуар творів для цього інструмента українських композиторів (які так потрібні виконавцям), «Поема» та «Партита» є єдиними творами для сольної флейти в українській музиці ХХ століття. Інші композитори (серед яких Є. Станкович, В. Губаренко, Р. Сімович, Ю. Шамо, Ж. Колодуб та інші) писали для флейти в супроводі фортепіано або оркестру (завжди камерного). Аж у ХХІ столітті українські композитори на рівні із західноєвропейськими почали активно досліджувати флейту як сольний інструмент, її оновлену штрихову та звукову палітру. Тут виділяється творча постать Юлії Гомельської, яка писала як для сольної флейти («лише натяк...»), так і для флейти в різноманітних ансамблях із жіночими голосами, з електронікою.

Відсутність творів для сольної флейти в українській музиці неабияк дивує, особливо у ХХ столітті – у час, коли західні композитори активно досліджують цей інструмент, відкриваючи абсолютно нове порівняно з класико-романтичною добою бачення флейти. Митці експериментують зі способами звуковидобування, звуковисотністю, вводять низку спеціальних ефектів, що відводять на другий план мелодійність і блискучу віртуозність інструмента доби романтизму, однак надає нового змісту та значно розширює палітру втілюваних образів та ідей. Однак, розглядаючи твори

Лесі Дичко для флейти соло, ми бачимо обізнаність авторки з цими прийомами, їх вона вміло використовує для втілення власних ідей.

Обидва флейтових твори – «Партита» (1972) та «Поєма» (1976) – належать до раннього періоду творчості Л. Дичко. Їм притаманна певна інтимність і камерність висловлювання, як і решті композицій цього періоду. Масштабні думки композиторка намагається втілювати за допомогою мінімальної кількості засобів і прийомів, що надає кожному використаному елементу вагомості й особливого значення. Стихія вокальності, що панує в усій творчості Лесі Дичко, знаходить вихід у флейтових творах в особливій гнучкості та інтонаційній пластичності мелодичної лінії. За словами М. Гордійчук, «композиторка дотримується, як правило, емоційно-узагальненого типу програмності. Вона менше дбає про відображення якихось зовнішніх факторів змісту й сюжет, заглиблюючись у його внутрішню суть» (Гордійчук, 1978: 7). У композиторки немає відвертого опису й зображальності, картинності. Вона прагне передати сутність, переживання та настрої, що виникають у душі людини.

Леся Дичко – композитор надзвичайно потужного дарування. Її творча манера вирізняється самобутністю й цільністю, накладаючи відбиток душі авторки в кожному з творів. Флейтові твори Лесі Дичко демонструють реакцію композиторки на вагомні події в житті України (так, «Поєма» передає почуття і ставлення авторки до голодомору 1932–1933 років), зображені, однак, не дослівно, залишаючи простір для виконавської інтерпретації.

«Партита» для флейти соло – твір гостросучасний, відображує новітні тенденції розвитку музичної культури як у плані образно-емоційної сфери, так і в будові, композиційних особливостях. Як відомо, у ХХ столітті барочний жанр партити отримує нове життя й оновлене трактування. Він несе в собі органічний синтез двох пластів – постренесансного бачення поліфонії, де релігійно-міфологічний світогляд поступово відживає себе, та основи індивідуально-особистісного бачення музики, що пов'язано з музикою гомофонною. Така двовимірність партити, своєрідна «полістилістика», стала вагомим підґрунтям для композиторів ХХ століття, несучи в собі потенціал для розкриття різноманітних колізій епохи.

Відродження партити в українській музиці пов'язане з ім'ям Мирослава Скорика, який першим з українських композиторів звернувся до цього жанру та розробляв його різні стильові моделі: «Вони створювалися для різних складів інструмен-

тів, у них відчувається прагнення до експерименту над тембрами, структурними принципами, жанрами, що входять у партиту як складники циклу, оскільки вони винахідливо використовують іноді незвичні поєднання або (як у П'ятій партиті) представляють «бахівський варіант» жанру для фортепіано соло» (Калашник, 1994: 113). У творчому доробку Мирослава Скорика – Партити для струнного оркестру (№ 1, 1966; № 3, 1974), Партита для камерного оркестру (№ 2, 1970), Партита для симфонічного оркестру (№ 4, 1974), Партита для фортепіано (№ 5, 1975), Партита для струнного квартету (№ 6, 1996), Партита для духового квінтету (№ 7, 1998).

У творчості Лесі Дичко лише один твір має назву «Партита», хоча в доробку композиторки дуже часто зустрічаються циклічні твори, за структурно-стилістичними принципами є досить близькими до цього жанру. Маємо на увазі її хоріві Фрески, прообразом яких, вірогідно, є флейтова партита.

«Партита» Лесі Дичко для флейти соло складається з 5 частин:

- I – «Інтрада».
- II – «Rondo».
- III – «Діалог».
- IV – «Варіації».
- V – «Монолог».

Аналізуючи назви частин твору, ми бачимо, що в ньому поєднуються жанри різних епох. Так, «Діалог» та особливо «Монолог» указують на мистецькі тенденції ХХ століття, а ось «Інтрада» – жанр музики середньовіччя; рондо та варіації відносять слухача до епохи бароко та класичної доби.

Основним принципом циклізації партити є діалогічність у широкому розумінні, що проявляється й на інтонаційно-стилістичному рівні, і в масштабах композиції. Частини твору розташовано за принципом контрасту, що є дуже яскравим і втілюється в протистоянні двох образних сфер:

- перша, третя, п'ята частини – у помірних темпах (Moderato, Andante) та повільному Adagio є втіленням образів жалю, скорботи, самозаглибленості й роздумів, вони ритмічно, метрично й тонально нестійкі, мелодика речитативна;
- друга та четверта частини – у швидких темпах – Allegro, Vivace – є втіленнями масових образів, народного начала, що асоціюється з оптимізмом, бадьорістю та життєвою наснагою. Вони тонально визначені, у чіткому танцювальному ритмі з імітаціями окремих інструментальних награвів.

Варто відмітити й тяжіння до підсилення контрасту між цими сферами в заключних

номерах партити (четверта частина – яскрава, жанрова, ладова, швидка, мажорна, найоптимістичніша, п'ята частина – у повільному темпі, глибоко трагічна, самозаглиблена).

Велику увагу композиторка приділяє нюансам. Під час виконання твору обов'язковою є неповторність і виразність звучання кожного з інтервалів, точність виконання штрихів та авторських указівок, що є вагомими елементами втілення образу. «Партита» ставить високі завдання перед виконавцем. Так, вимагається велика різноманітність штрихової палітри, володіння такими сучасними прийомами, як глісандо, фрулато, пониження та підвищення звуку. Також необхідна рівність звучання всіх регістрів, майстерне володіння нижнім регістром (що на флейті досягається шляхом довгої та кропіткої роботи), гнучкість і швидкість у виконанні різноманітних пасажів. Усі перелічені виконавські завдання роблять цей твір досить складним, а в поєднанні глибоким змістом і багатогранною сферою образів вимагають від флейтиста високого рівня майстерності й культури виконання.

«Поема» для флейти соло написана в 1976 році для виконання в другому турі Республіканського конкурсу виконавців на духових інструментах (м. Київ). Це другий і поки останній твір Лесі Дичко для флейти.

Звернення до жанру поеми також є рисою мистецтва ХХ століття. Паралельно з відродженням і переосмисленням барочних циклів у музиці цієї епохи простежується тяжіння до одночастинності у творах багатьох жанрів. Поема не лише починає широко використовуватися. Її елементи проникають у симфонію, концерт та інші жанри. Митці бачать у поемі свободу в утіленні задумів, образів, не обтяжену жорсткою структурою будови. Також для цього жанру (здаємо, що він первинно літературний, що знайшов, як і балада, своє музичне втілення в епоху романтизму) характерна наявність програми, емоційна насиченість, наскрізний розвиток єдиної ідеї.

«Поема» для флейти соло Лесі Дичко є яскравим зразком жанру поеми в музиці ХХ століття, де свобода висловлювання поєдналася з особливою манерою письма композиторки. Цей твір надзвичайно глибокий і трагічний, зображує події голодомору 1932–1933 рр. Як зазначає авторка, композиція побудована як діалог-протистояння темних, злих сил і сил світла, добра. «Коли голод забирає з душі майже все, що дає право називатися людиною, підступає влада тьми й починається діалог світла і темряви, діалог іскри Божої в серці кожної людини й темних диявольських сил, що постійно

намагаються загасити світло Всевишнього» (Громченко, 2011: 64), – так Леся Дичко описала зміст твору на майстер класі 1976 року (м. Київ).

Твір написано у 3-частинній формі, де кожна з частин трактується максимально вільно, композиторка надає перевагу наскрізному розвитку музичного матеріалу.

Перша частина розкриває образ страждаючої, знесиленої людини, показуючи цілу гаму почуттів – від знемоги та відчаю до крику й розпачу. Уся частина побудована на розвитку теми, що викладена в початкових тактах. Композиторка добре розуміє та використовує регістрові й темброві особливості флейти. Так, низький регістр інструмента дуже вдало підкреслює душевну спустошеність і знесиленість завдяки тихій динаміці та можливості «пустого» звучання. У подальшому розвитку й багаторазових проведеннях теми Леся Дичко переносить її в усе вищі та вищі регістри, де вона звучить більш яскраво, напружено.

Друга частина концентрує образи зла та п'їтми, тема її надзвичайно хроматизована, рвана, композиторка обирає максимально неблагозвучні інтервали (тритони, зб.5), а також штрих стакато й велику кількість форшлагів, що підкреслює її максимально ворожу спрямованість. Тема, як і в першій частині, розвивається варіаційно, піднімаючись усе вище й вище, що також приводить до кульмінації на «frullato» та ще одного зриву, краху, обвалу (глісандо).

Третя частина найменша за об'ємами. За словами Лесі Дичко, це вже голос не земний, а небесний, споглядання «поза часом». Для підкреслення невагомості композиторка широко використовує флажолети на музичному матеріалі першої частини, що поступово затухає, відходить у минуле, однак назавжди залишається в людській пам'яті.

Важливим елементом музичної виразності в цьому творі стає тиша, пауза, мовчання, що підкреслює увесь трагізм твору, допомагає глибше зрозуміти сутність «сказаного». Леся Дичко точно позначає ці моменти в нотному тексті як між розділами (за допомогою фермат), так і між фразами в 1 і 3 частинах (відображено за допомогою цезур).

Висновки. Отже, розглянувши твори Лесі Дичко для флейти соло в контексті всієї творчої спадщини композиторки, можемо констатувати, що помітною є цілісність манери письма композиторки, характерні риси якого простежуються у творах усіх жанрів, як хорових, так й інструментальних. Як яскравий представник нової фольклорної хвилі, Л. Дичко насичує всі свої твори народнопісенними мотивами. Для творів композиторки притаманне нетемпероване

інтонувannya, ритмічна свобода, ладова варіантність, що у флейтових творах можливе завдяки новітнім прийомам гри та сучасній нотації. Л. Дичко неодноразово позначає підвищення й пониження звуку (глісандо, під'їзди до звуків), що притаманно саме народному співу, такому близькому українській душі. Для підсилення драматизму в кульмінації композиторка використовує прийом «frullato», що надає неабиякого напруження нотам, особливо у високому регістрі. Глісандо в «Поємі» та «Партиті» часто

звучить у найнапруженіші моменти як емоційний зрив, крах. Для створення невагомого образу потойбіччя Л. Дичко використовує флажолети (поширений для струнних, але віднайдений для духових лише у ХХ столітті прийом).

«Поєма» та «Партита» Лесі Дичко є важливим етапом розвитку української музики для флейти. Вони максимально наблизили сольну флейту в Україні до рівня західноєвропейської культури і створили базу для творчих пошуків сучасних українських композиторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства. Киев : ТОВ «Задруга», 2012. Книга II. 408 с.
2. Гордійчук М. Леся Дичко. Київ : Музична Україна, 1978. 77 с.
3. Грица С. Леся Дичко в житті і творчості. Дрогобич : Посвіт, 2012. 272 с.
4. Громченко В. В. Особливості музичного мовлення в інструментальній творчості Л. Дичко (на прикладі Поєми для флейти соло). *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. Дніпропетровськ, 2011. Вип. 6. С. 56–63.
5. Калашник М. П. Сюита и партита в фортепианном творчестве украинских композиторов XX века. Харьков : Форт ЛТД, 1994. 188 с.
6. Пахомова Е. Неофольклористичний контекст оперної творчості Лесі Дичко (на прикладі опер «Золотослов» та «Різдвяне дійство»). *Київське музикознавство*. Київ, 2013. Вип. 46. С. 106–116.

REFERENCES

1. Apatskyi V. N. Istoryiya duhovogo musikalno-ispolnytel'skogo iskusstva. Kniga II. [History of wind musical-performing art. Book II]. Kyiv: TOV «Zadruga», 2012. 408 p. [in Russian].
2. Gordyichyuk M. Lesya Dychko. Kyiv: Musichna Ukraina, 1978. 77 p.
3. Grytsa S. Lesya Dychko v zhitti i tvorchosti. [Lesya Dychko in her life and creation]. Drohobych: Prosvit, 2012. 272 p. [in Ukrainian].
4. Gromchenko V. V. Osoblyvosti muzychnoho movlennia v instrumentalnii tvorchosti L. Dychko (na prykladi Poemy dlia fleity solo). [Features of musical speech in instrumental creativity by L. Dichko (on the example of Poem for flute solo)]. *Musicological thought of Dnipropetrovsk region*. Dnipropetrovsk, 2011. Vol. 6. P. 56–63 [in Ukrainian].
5. Kalashnik M. P. Syuita i partita v fortepiannom tvorchestve ukrainskikh kompozitorov XX veka. [Suite and partita in piano works of Ukrainian composers of XX century]. Kharkov: Fort LTD, 1994. 188 p. [in Russian].
6. Pahomova E. Neofolklorystichnyi kontekst opernoyi tvorchosti Lesy Dychko (na prykladi oper «Zolotoslov» ta «Rizdvyiane diystvo»). [Neofolklorystic context of Lesya Lychko's opera works (on example of operas «Zolotoslov» and «Rizdvyiane diystvo»)]. *Kyiv Musicology*. Kyiv, 2013. Vol. 46. P. 106–116 [in Ukrainian].

УДК 783:78.03(477)«15»-«17»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203343>

Богдан ЖУЛКОВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0001-8435-5201

кандидат мистецтвознавства, голова

Регіональної ради молодих вчених при управлінні освіти, науки та молоді

Волинської обласної державної адміністрації

(Володимир-Волинський, Волинська область, Україна) bohdanzhulkovskiy@ukr.net

КОНДАКИ МІНЕЙНОГО ТА ТРІОДНОГО ЦИКЛІВ В УКРАЇНСЬКИХ НОТОЛІНІЙНИХ ІРМОЛОЯХ

У статті охарактеризовано вибрані самоподібні кондаки, атрибутовані за ненотованими джерелами XV – XVI ст. і віднайдені в нотолінійних Ірмолоях XVII – XIX ст. Автор з'ясував репертуар самоподібних кондаків і споріднених з ними гімнів: сідалнів і тропарів (інциптарій, гласи, приурочення). Дослідник визначив окремі текстологічні розбіжності між різними редакціями кондаків з Ірмолоїв (до- і пореформеними) та неправильну транслітерацію грецьких слів, що іноді виникала, очевидно, внаслідок запису на слух.

Найпоширенішим наспівом для монодійних кондаків є болгарський, проте часто трапляються гімни місцевих традицій українського (руський, київський, межигірський, острозький) і білоруського (супрасльський) походження, зрідка сербський, а також грецький (із грецьким текстом). Як і інші жанри, кондаки в Ірмолоях нерідко зафіксовано без атрибуції наспіву.

Якщо, на думку музикологів Івана Вознесенського і Мирослава Антоновича, кондакарний спів Київської Русі знайшов продовження у болгарському наспіві, то матеріали нотолінійних Ірмолоїв підтверджують таку гіпотезу, проте містять лиш один мелізматичний болгарський зразок кондака 8-го гласу й деякі похідні від нього проміони тижневих акафістів. Вони мають єдиний мелотип, у якому помітний перехід від модального типу мислення до тонального та від континуальної організації музичного руху до дискретної.

Силабічні кондаки з Ірмолоїв мають музичні ознаки, типові для піснеспівів тропарної групи. Їх амбітус обмежено секстою-септимою, наспів розвивається плавно, стрибки завжди заповнено протилежним рухом. Висхідний і низхідний напрямки мелодії часто пов'язані з богословським змістом словесного тексту, на рівні найпростішого вияву зображального начала. Встановлена для кожного зразка висотність опорних тонів відіграє істотно важливу роль, слугуючи основою для майбутньої реконструкції підсистеми тропарного осмогласся. Здійснено класифікацію композиційних структур кондаків, із яких виокремлено односегментні з кодою, багатосегментні, рондовидні.

Ключові слова: мінейні і тріодні кондаки, українські нотолінійні Ірмолої, київський, острозький, руський і болгарський наспіви.

Bohdan ZHULKOVSKIY,

orcid.org/0000-0001-8435-5201

Candidate of Art Studies, Chairman

of the Regional Council of Young Scientists in the Management of Education, Science and Youth

of Volyn Regional State Administration

(Volodymyr-Volynskiy, Volyn region, Ukraine) bohdanzhulkovskiy@ukr.net

KONTAKIA OF MENAION AND TRIODION CYCLES IN UKRAINIAN STAFF-NOTATED HEIRMOLOGIA

The article describes selected kontakia, attributed to non-notated sources of the 15th – 16th centuries and were found in the staff-notated Heirmologia of the 17th – 19th centuries. The author has explored the repertoire of automela kontakia and related hymns: kathismata and troparia (incipits, echoi, dedications). The researcher identified some textual differences between the diverse editions of the kontakia from the Heirmologia (pre- and post-reformed) and the mistaken transliteration of the Greek words, which sometimes came about, apparently as a result of the hearing.

The most common chant for kontakia is Bulgarian, but anthems of community traditions of Ukrainian (Ruthenian, Kyivan, Mezhyhir, Ostroh) and Belarussian (Suprasl) origin, rarely Serbian and Greek (with Greek text) are often found. Like other genres, kontakia in Heirmologia is often recorded without chant attribution.

If, according to musicologists Ivan Voznesenskyi and Myroslav Antonovych, the kontakarian singing of Kyivan Rus found continuance in the Bulgarian chant, then the materials of the staff-notation Heirmologia confirm this hypothesis, but contain only one melismatic Bulgarian sample of the kontakion of the 8th echos and some of the derivatives of the hebdomadal Akathistos hymns. They have a single melody type, in which there is a marked transition from modal type of thinking to tonal and from the continuous organization of musical movement to discrete.

The syllabic kontakia from the Heirmologia have musical characteristics typical of the canticles of the troparion group. Their ambition is limited by the sixth-seventh tones, the chant develops smoothly, the jumps are always filled with the opposite movement. The ascending and descending direction of the melody is often associated with the theological content of the text, at the level of the manifestation of a pictorial beginning. The pitch of the reference tones established for each sample plays a significant role, serving as the basis for the future reconstruction of the troparion octoechos subsystem. The classification of kontakia compositional structures, from which single-segment with codes, multi-segment and rondeau-like, are distinguished.

Key words: *Menaion and Triodion kontakia, Ukrainian staff-notation Heirmologia, Kyivan, Ostroh, Ruthenian and Bulgarian chants.*

Постановка проблеми. 3-поміж усіх мінейних і тріодних кондаків, тексти або інципіти яких було атрибутовано за нотованими джерелами XV – XIX ст. (Жулковський, 2015: 88–118), в українських нотолінійних Ірмоляях кінця XVI – початку XIX ст. віднаходимо більшість самоподобних і самогласних та незначну кількість подобних кондаків, а також окремі сідальни і тропарі – ті самоподобни, за моделями яких розспівували кондаки.

Частковий алфавітний список мінейних та тріодних кондаків (інципітарій з грецькими відповідниками) із зазначенням свят і джерел, у яких вони знайдені, розміщено в дисертації (Жулковський, 2015: 119–121).

Аналіз досліджень. Кондаки з нотолінійних Ірмолоїв кінця XVI – початку XIX ст. досліджували сучасні українські музикознавці, представники львівської (Олександра Цалай-Якименко, Юрій Ясіновський, Люба Терлецька) і київської наукових шкіл (Лідія Корній, Олена Шевчук, Євгенія Ігнатенко та автор статті). Олександра Цалай-Якименко порівняла кондаки Великого акафіста острозького та болгарського наспівів, визначила їхні форми та проаналізувала інтонаційний зміст і ритмічні особливості (Цалай-Якименко, 2002: 184–188). Люба Терлецька дослідила кондаки Різдва Христового та Похвали Богородиці за візантійським Ашбурнгаменським Псалтиконом у дешифровці Константина Флороса, новими грецькими виданнями, українськими і білоруськими нотолінійними Ірмоляями (Терлецька, 2008: 139–144; Терлецька, 2010: 185–195).

Олена Шевчук здійснила компаративні студії кондака Похвали Богородиці київського, острозького, межигірського та руського наспівів (Шевчук, 1995: 86–107), дещо пізніше болгарського і сербського (Шевчук, 2008: 105–125). Євгенія Ігнатенко дослідила грецькі кондаки Різдва Христового з українських та одного білоруського Ірмоля, порівнюючи їх із грецькими прототипами XVI – XVII ст. (Ігнатенко, 2009: 173–192; Ігнатенко, 2010: 86–98). Автор цих рядків розглянув кондаки тижневих акафістів болгарського наспіву, створені за моделлю кондака на Похвалу Богородиці (Жулковський, 2015: 450–460).

Метою статті є реконструкція репертуару мінейних і тріодних кондаків за українськими нотолінійними Ірмоляями кінця XVI–XIX ст., класифікація їхніх форм та характеристика елементів музичної стилістики.

Виклад основного матеріалу. Музикознавчий аналіз більшості кондаків з українських і білоруських нотолінійних Ірмолоїв поданий у четвертому розділі дисертації (Жулковський, 2015: 122–150). Він є початковим етапом осмислення інтонаційної цілісності кондака, має оглядовий характер (внаслідок охоплення значної кількості гімнів), спрямований на виявлення формальних характеристик мелосу, знання яких потрібне для розуміння канонічних засад співацьких стилів (силабічний, невматичний, мелізматичний) і структурних елементів тропарного осмогласся (амбітус, висота речитативного, каденційного, завершального тону), зв'язок напрямку мелодії із семантикою тексту. У цій публікації зупинимося на характеристиці окремих мінейних та тріодних кондаків.

Звернемо увагу на місце кондака в Ірмоляях. Типовим є його включення до служби свята (відповідно до порядку мінейного і тріодного циклів). Траплялися випадки, коли кондаки записували у складі канонів. Так, кондак «Дѣвал днесъ» іноді фіксували не окремо, а в нотованому каноні свята Різдва Христового після шостої пісні (Лаврівський Ірмолой; ЛННБ, НТШ 164, арк. 257). Кондак Пасхи «Аще і во Гробъ», разом із ікосом «Еже прежде солнца», може траплятися після шостої пісні нотованого канону Воскресіння Христового (Лежайський Ірмолой; ЛННБ, НД 103, арк. 345). Кондак Входу Господнього в Єрусалим «На Престолѣ на небеси» наявний після шостої пісні нотованого канону Вербної (Пальмової) неділі (Жировицький Ірмолой; НБУВ, I, 3367, арк. 341).

Розпочнемо словесно-музичний аналіз із відомого самоподобного кондака 3-го гласу Різдва Христового «Дѣвал днесъ» («Н Парθένος στήμερον»), який, по-перше, присутній у найдавніших українсько-білоруських Ірмоляях кінця XVI – початку XVII ст., по-друге, надзвичайно поширений у збірниках цього типу, по-третє, трапляється з різним мелосом (багатонаспівність).

Найпершим українським нотолінійним рукописом, де зафіксовано цей гімн болгарського наспіву, є Ірмолой кінця XVI ст. (ЛННБ, МВ 50, арк. 118 зв.–119). Подібні версії записані в Ірмолях XVII ст. (ЛННБ, НД 161, арк. 120 зв.; ЛННБ, БА 14, арк. 112 зв.; ЛННБ, НТШ 238, арк. 284 зв.–285).

У порівнянні з никонівською редакцією, поширеною з 1660-х – 1670-х рр., болгарська версія є давнішою – має слова, наявні у Кондакарях («Пребогатаго» замість «Пресушественнаго» («τὸν ὑπερούσιον»); «Неприкосновенному» замість «Неприступному» («τῷ ἀπροσίτῳ»). Болгарський наспів із Львівського Ірмолая має амбітус у межах септими ($g - f_1$). Для нього характерний поступеневий рух (висхідний і низхідний); відсутні стрибки. Основну роль відіграють два тони: d_1 (ініціальний, заключний), h (ініціальний, каденційний у серединних побудовах). Це відображає характеристики 3-го гласу болгарського Октоїха (із варіюванням візантійської системи Октоїха: 3-го автентичного іхосу).

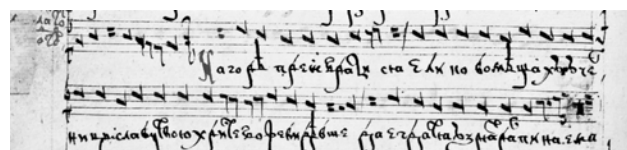
Музична форма різдвяного кондака болгарського наспіву більш розвинена, порівняно з будовою поетичної строфи, містить риси рондальності, повторності основного розділу, варіаційного оновлення синтагм: $AB/CA_1D/C_1/A_2D_1/C_2A_3E$. Помітна поява коди. Співвідношення поетично-музичних структурних одиниць неоднозначне – замкнена мелодична синтагма відповідає рядку (3-й поетичний рядок), частіше колону (1-й, 2-й, 4-й, 5-й). Тому п'ятирядковій поетичній строфі гімну відповідає музична строфа з одинадцяти мелодичних синтагм. Музичний колон А («рефрен») повторюється чотири рази, постійно в трансформованому вигляді; мелодичний рядок С є варіантом мелорядка В.

Основні композиційні синтагми болгарського кондака Різдва Христового демонструють інтонаційну подібність і варіантність на рівні мотивного складу. У цьому гімні застосована максимально можлива кількість мелодичних синтагм для створення конструкції пісенспіву тропарного виду.

Різдяний кондак «Дѣвая днесь» українського наспіву (без атрибуції) 3-го гласу з Бучацького Ірмолая початку XVII ст. має інші музичні характеристики, демонструючи генетичний зв'язок із мелодикою українського Октоїха. Амбітус у межах малої сексти ($d - b$) (де звук b є оспівуванням a). Основну роль грають опорні тони – a (ініціальний, каденція, речитативний), g (ініціальний, каденція), e (кінцевий). Музична форма – $AB/AB/[AB]/A_1B_1/AB_2$ (десятичастинна: одному поетичному рядку відповідають дві музичні побудови).

Синтагма А є цілісною мелоформулою, хоча з погляду теорії осмогласся в ній можна виділити елементи: 1) нисхідний рух у межах квінти у розспівуванні «Дѣвал» – варіант поспівки «опочинка» (з пунктиром) 2-го гласу; 2) терцієвий каденційний висхідний хід у розспівуванні слова «днесь», що відтворює каданс фіти «двосчельної» 3-го гласу чи «подъезду свѣтлого» 2-го, 4-го, 5-го, 6-го, 7-го гласів. Мелодичний рядок В демонструє злитність у структурному розгортанні, але складений з різних мелоформул (їх розміщення синтаксично не узгоджене з границею між словами). Розспів частини першого слова («Пресушественна...») – «українсько-білоруська форма мережі нижньої» (термін Олесі Прилепи); «-го раждает» – редакція поспівки «осока велика» 3-го гласу. Завершальний розспів колона «Превѣчний Богъ», будучи спорідненим з «осокою великою», водночас є варіантом «перевивки» (3-го гласу). Фінальна каденція на тоні e (фрігійського ладу) є типовим «укосненим» завершенням 3-го гласу.

Самоподобний кондак 7-го гласу «На горѣ преобразился» («Ἐπὶ τοῦ ὄρους μεταμορφώθης») було виявлено в Межигірському Ірмолої (НБУВ, Соф. 112/645, арк. 189 зв.). Цей наспів за походженням невідомий, але можна припустити, що болгарський (записано разом із болгарськими гімнами). Мелодія розвивається плавно, в діапазоні малої сексти ($e - c_1$), стрибки на широкі інтервали відсутні. Істотно важливу роль відіграє псалмодична рецитация на звуці b . Визначальну функцію відіграють опорні тони a (ініціальний, каденційний), b (речитативний), g (каденційний). Музична форма кондака Преображення – рондovidна з рисами тричастинності й репризності на рівні «блоків» синтагм.



Самоподобний пасхальний кондак 8-го гласу «Аще и во Гроб съниде» («Ἐὶ καὶ ἐν τάφῳ») трапляється в нотолінійних Ірмолях у двох версіях; обидві – без атрибуції наспіву. Одна версія (болгарська) знайдена в Межигірському Ірмолої середини XVII ст. (НБУВ, Соф. 112/645, арк. 165); інша (українська) – у кодексі 70-х–80-х рр. XVII ст. (НБУВ, I, 7479, арк. 394–394зв.).

Силабо-невматичний наспів кондака Воскресіння з Межигірського Ірмолая має амбітус у межах сексти ($f - d_1$). Мелодія розвивається плавно, поступенево, за винятком єдиного висхід-

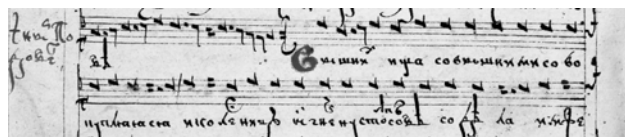
ного квартового стрибка на слові «Воскресение» (у цьому помітна зображальність). Останнє слово повторюється двічі й маркується мелізматичним каденційним розспівом. Низхідні інтонації пов'язані з образом сходження Христа до гробу та пекла («во гробъ съниде»), натомість висхідні – з темою подолання пекла («и воскресє яко Побѣдитель»).

Істотно важливою є роль псалмодичної рецитації на звукові а. Визначальну функцію в наспіві відіграють два опорні тони: а (ініціальний, речитативний) та f (ініціальний, каденційний). Музичну форму цього кондака можна визначити як A/B/V₁/V₂/V₃/C/DE (синтагма В утворює серединну площу гімну, повторюється чотири рази, постійно в трохі видозмінені вигляді).

Український наспів кондака (НБУВ, I, 7479, арк. 394–394 зв.) є силабічним, має діапазон малої септими (за записом – f_{is} – e₁). У непарних рядках переважає поступеневий низхідний рух (d₁ – g), пов'язаний із унаочненим відображенням догмату про Божий Промисл («мир даровавъ»), який у більшості парних рядків урівноважується рухом у протилежному напрямку. Опорними тонами наспіву є: d₁ (ініціальний, речитативний), b (ініціальний, речитативний), g (завершальний, каденційний). Восьмирядкова музична форма гімну містить риси як двійкового групування синтагм, так і рондальності – завдяки повторенню першої синтагми й мелодичній змінюваності інших: A/B/A₁/C/A₂/D/EF. Наприкінці аналізованого гімну з'являються дві оригінальні мелодичні синтагми.

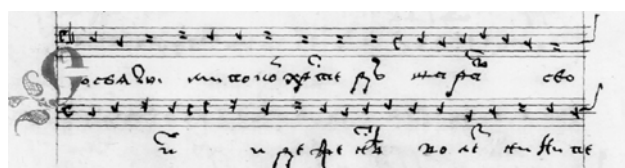
Найуживанішою моделлю для гімнів тропарного типу 2-го гласу є кондак святому Симеону Стовпнику «Вышнихъ ища» («Τὰ ἄνω ζητῶν»). Він відіграв визначну роль у співацькій практиці: за нототворними книгами нами визначено, що на його подoben написано понад вісімдесят кондаків і сідалнів. Цей кондак болгарського наспіву трапляється у розділі «подобнів» у багатьох українських та білоруських нотолінійних Ірмолях XVII – XVIII ст.

Силабічний болгарський наспів кондака преподобному Симеону з Ірмоля Межигірського монастиря має діапазон квінти (g – d₁), розвивається плавно, у ньому переважають інтонації висхідного спрямування. Визначальну роль для відіграє рецитація на тоні c₁, з якою контрастує завершальний мелізматичний зворот. Важливу роль мають опорні звуки: c₁ (ініціальний, речитативний) та а (заклучний). Музична форма гімну – п'ятичастинна з варіантною повторністю основного рядка та розвиненою каденцією: AA₁A₁A₂B.



Окрему групу складають самогласні кондаки. Заупокійний 8-го гласу «Съ святыми оупокой» («Μετά τῶν ἁγίων ἀνάπαυσον») є поліфункційним. В Ірмолях цей гімн трапляється зрідка і зафіксований (як відомо натепер) із двома різними наспівами – супрасльським (у найдавнішому Ірмолю цього монастиря (НБУВ, I, 5391, арк. 290 зв.) і українським без атрибуції наспіву (НБУВ, Пуст.-Мик. 555п., арк. 312; НБУВ, I, 5586, арк. 283). В обох рукописах після нього подано приспів до першого заупокійного ікоса «Надгробное рыданіє».

Силабо-невматичний наспів цього гімну вирізняється від інших версій тим, що містить мутацію. Запис розпочинається у теноровому ключі, в бемолярному звукоряді. Для нього характерний терцієвий діапазон – а (допоміжний), b, c₁, де важливу роль відіграє b (ініціальний і речитативний). (Прочитання релятивного звукоряду ініципіту можливе і як e, f та g). Далі слідує мутація. Друга половина гімну більша за об'ємом від попередньої. У ній відбувається релятивна зміна в запису тенорового ключа на альтовий, бемолярного звукоряду – на дуральний, розширюється діапазон мелодії до тритону (h – f₁). Визначальну роль у другій половині наспіву відіграють три релятивні звуки – d₁ (ініціальний у серединних рядках), e₁ (серединна каденція) та h (заклучний), функція яких у самогласних наспівах має бути ретельно досліджена в майбутньому.



Висновки. Самоподобні кондаки та деякі сідалні, записи яких містяться у нотолінійних Ірмолях, слугують моделями для всього репертуарного масиву кондаків, виявленого у службових нототвораних книгах.

Встановлено три принципи розміщення кондаків в Ірмолях. Тут кондаки зазвичай концентруються в мінейно-тріодному розділі. Кондак нотують: 1) як окремих гімн всередині служби свята поряд з піснеспівами інших жанрів; 2) як месодію в макрожанрі канону після шостої пісні; 3) в окремому розділі Ірмоля (разом із тропарями). Найуживаніші самоподобні кондаки нерідко трапляються в спеціальному розділі

тропарних подоби́в. Кондак Богородиці часто фіксують окремо (в тріодній частині Ірмолая). Встановлення місця знаходження кондаків має важливе значення для їхнього подальшого пошуку.

Окрім кондака Богородиці, моделями для розспівування значної кількості текстів слугують мінейні й тріодні кондаки, які також зафіксовані в українських нотолінійних Ірмолоях кінця XVI – XIX ст. З усіх самоподобних, встановлених за ненотованими стародруками, в Ірмолоях наявна переважна більшість. Нами з'ясовано репертуар самоподобних кондаків та споріднених із ними сідальнів і тропарів (алфавітний інципітарій, гласи, приурочення) із зазначенням наспівів і манускриптів, в яких вони трапляються. Між редакціями піснеспівів з Ірмолоїв різного часу наявні словесно-текстологічні розбіжності.

Аналізуючи походження наспівів кондаків та їх кількісне співвідношення, відзначимо, що серед усіх найбільше поширення отримали болгарські кондаки. Нерідко трапляються кондаки місцевих наспівів українського або білоруського походження (острозький, київський, межигірський, супрасльський), сербського або грецького. Часто їх виписано без атрибуції наспіву.

Здійснено типологію структурно-музичних ознак монострофних кондаків з Ірмолоїв та виокремлено їх види (без коди та з кодою):

1) односегментні (AAAAAA, AAAAAB, AAAAAAB);

2) багатосегментні (AABBC, AABCBC, ABACD);

3) рондовидні (ABACADEF, ABCADCADCAE).

Більшість кондаків з Ірмолоїв мають мелодії силабічного (ірмологічного), невматичного (стихирарного), силабо-невматичного стилю, іноді з вкрапленням мелізматичних зворотів (у каденційних ділянках). Такі кондаки з українських і білоруських Ірмолоїв мають ознаки, типові для тропарних жанрів: охоплюють обмежений амбітус, наспів розвивається поступенево, стрибки заповнені рухом у протилежному напрямку. Висхідний і низхідний рух мелодії часто пов'язаний із богословським змістом тексту (на рівні найпростішого вияву зображального начала). Встановлення висотності опорних тонів мелодії відіграє важливу роль, слугуючи базою для подальшої реконструкції тропарної підсистеми осмогласся у наспівах силабічного та силабо-невматичного складу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жулковський Б. С. Жанр кондака в українському церковно-монодійному співі XV – XIX століть : дис. канд. Мистецтв : спец. 17.00.03. Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2015. 213 с.
2. Жулковський Б. Проіміони (кондаки) седмичних акафістів в українських нотолінійних Ірмологіонах. *Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies*. Lublin, 2015. Vol. XI. P. 450–460.
3. Ігнатенко Є. В. Поняття «перевод» у контексті україно-білоруського грецького «напіву» XVI – XVIII ст. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. Київ, 2010. № 3 (8). С. 86–98.
4. Ігнатенко Є. В. Різдва́ний кондак «по-грецьку» Ἦ Παρθένος στήμερον в українських і білоруському Ірмологіонах кінця XVI – першої половини XVII ст. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. Київ, 2009. Вип. 88. Ч. 1. С. 173–192.
5. Терлецька Л. Кондак «Взбранной Воеводи» у богослужінні Церкви східного обряду. *Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. Серія: Мистецтвознавство*. Івано-Франківськ, 2010. Вип. 19–20. С. 185–195.
6. Терлецька Л. Кондак «Діва днесь» в українській монодійній інтерпретації XVII – XVIII століть. *Молоде музикознавство : Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. Львів: Сполом, 2008. Вип. 20. С. 139–144.
7. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII століття. Київ; Львів; Полтава, 2002. 499 с.
8. Шевчук О. Ю. Київський наспів у контексті багаторозспівності (за матеріалами півчих книг XVII – XVIII ст.). *Збірник наукових та науково-методичних праць кафедри фольклору та етнографії*. Київ: Київ. держ. ін-т культури, 1995. С. 86–107.
9. Шевчук О. Ю. Сербські і болгарські редакції південнослов'янських піснеспівів в українській і білоруській церковно-співацькій практиці XVII ст. *Мистецтвознавчі пошуки: Збірник, присвячений ювілею Н. О. Герасимової-Персидської*. Київ, 2008. С. 105–125.

REFERENCES

1. Zhulkovskyi, B. Ye. (2015). Zhanr kondaka v ukrainskomu tserkovno-monodiinomu spivi XV – XIX stolit [Kontakion's genre in the Ukrainian Ecclesiastic Monody Singing of the 15th – 19th centuries] (Doctoral dissertation, Kyiv) [in Ukrainian].
2. Zhulkovskyi, B. (2015). Proimiony (kondaky) sedmichnykh akafistiv v ukrainskykh notoliniinykh Irmolohionakh [Proemia (Kontakia) of Hebdomadal Akathistos Hymns in Ukrainian staff-notated Heirmologia]. *Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies, Vol. XI, 450–460* [in Ukrainian].
3. Ihnatenko, Ye. V. (2010). Poniattia «perevod» u konteksti ukraino-biloruskoho hretskoho «napivu» XVI – XVIII st. [The concept of «Conversion» in the Context of Ukrainian and Belarusian Greek Chant of the 16th – 18th centuries]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, No. 3 (8), 86–98* [in Ukrainian].

4. Ihnatenko, Ye. V. (2009). Rizdviani kondak «po-hretsku» Ἡ Παρθένος σήμερον v ukrainskykh i biloruskomu Irmolohionakh kintsia XVI – pershoi polovyny XVII st. [Christ Nativity Kontakion «in Greek way» Ἡ Παρθένος σήμερον in Ukrainian and Belorussian Heirmologia of the late 16th – the first half of 17th centuries]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, issue 88, part 1, 173–192* [in Ukrainian].
5. Terletska, L. (2010). Kondak «Vzbrannoi Voievodi» u bohosluzhinni Tserkvy skhidnoho obriadu [Kontakion «Взбранной Воеводи» in the Worship Service of the Church of the Eastern Rite]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu im. V. Stefanyka. Seriia: Mystetstvoznavstvo, issue 19–20, 185–195* [in Ukrainian].
6. Terletska, L. (2008). Kondak «Diva dnes» v ukrainskii monodiiinii interpretatsii XVII – XVIII stolit [Kontakion «Діва десь» in the Ukrainian Monodic Interpretation of the XVII – XVIII centuries]. *Molode muzykoznavstvo : Naukovi zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii im. M. V. Lysenka, issue 20, 139–144* [in Ukrainian].
7. Tsalai-Yakymenko, O. (2002). Kyivska shkola muzyky XVII stolittia [Kyiv School of Music of the 17th century]. Kyiv; Lviv; Poltava [in Ukrainian].
8. Shevchuk, O. Yu. (1995). Kyivskiy naspiv u konteksti bahatorozspivnosti (za materialamy pivchyykh knykh XVII – XVIII st.) [The Kyiv Chant in the Context of multi-chants (based on the Materials of the Books of the XVII – XVIII centuries)]. *Zbirnyk naukovykh ta naukovo-metodychnykh prats kafedry folkloru ta etnohrafii, 86–107* [in Ukrainian].
9. Shevchuk, O. Yu. (2008). Serbski i bolharski redaktsii pivdenoslovianskykh pisnespiviv v ukrainskii i biloruskii tserkovno-spivatskii praktytsi XVII st. [Serbian and Bulgarian Editions of South Slavic songs in Ukrainian and Belarussian Ecclesiastical Singing Practice of the 17th century]. *Mystetstvoznavchi poshuky: Zbirnyk, prysviachenyi yuvileiu N. O. Herasymovoi-Persydskoi, 105–125* [in Ukrainian].

UDC 75

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203344>**Javid ISMAYILOV,**

orcid.org/0000-0003-3948-0067

Teacher of the Department of Fine Arts

Nakhchivan University

(Nakhchivan, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

THE LANDSCAPE GENRE IN NAKHCHIVAN REALIST FINE ART (BASED ON THE WORK OF AYYUB HUSEYNOV AND AYYUB SAFAROV)

The article gives a brief overview of the development of painting in Nakhchivan, and discusses the works of Ayyub Huseynov and Ayyub Safarov, one of the strongest figures of Nakhchivan realism art in the 20th century. The article summarizes the individual, specific features of artists' way of life, years of study, adventures and creativity, and the role of landscape genres in the art world and the mastery of color genres, and the mix of colors. The life, years of education, the first steps in art, the relation to outstanding realist artist Bahruz Kangarli art, the creative way of talented artist and valuable representative of Nakhchivan realist painting Ayyub Huseynov have been extensively analyzed; In the world of the artist's marvelous colors, Nakhchivan's images of nature are at the center of attention. Ayyub Huseynov is one of the talented artists born in Nakhchivan, who received his first education here and played a special role in the development of Azerbaijani art and painting. Ayyub Huseynov, who has participated in exhibitions organized at different times, has acted as a valuable representative of realistic painting. The genre of landscape has its own place in the art world of Ayyub Huseynov who has multi-genre creativity. Looking at his drawing boards in the genre of landscape, it becomes clear that on the drawing boards that belong to this genre along with the works created under the influence of mysterious beauty of Nakhchivan where he was born boards from other corners of Azerbaijan are also remarkable in its artistic world in terms of unique color solutions, sensitive shades, aesthetic capacities, and subtle nature boards created by the cool colors. Note that during the artist's childhood and youth, when he was inclined to paint the strong development of realist painting in the work of professional artist Bahruz Kangarli has certainly influenced Ayyub Safarov's creativity in this period. The pearls of his paintings such as "Hachadag", "Oglanqala", "Araz chayı", "Arpachay", "Agri dagı", "Kohne Nakhchivan" stem from the artist's connection to his native land, his homeland, the beauty of this mysterious land, and his desire to glorify Nakhchivan.

Key words: Nakhchivan, genre of landscape, world of colors, Ayyub Huseynov, Ayyub Safarov.

Явід ІСМАЙЛОВ,

orcid.org/0000-0003-3948-0067

викладач кафедри образотворчих мистецтв

Нахічеванського університету

(Нахічевань, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com

ЖАНР ПЕЙЗАЖУ В НАХІЧЕВСЬКОМУ РЕАЛІСТИЧНОМУ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ (ЗА ТВОРЧІСТЮ АЙЮБА ГУСЕЙНОВА ТА АЙЮБА САФАРОВА)

У статті подано короткий огляд розвитку живопису в Нахічевані, а також розглядаються твори Айюба Гусейнова й Айюба Сафарова, одних із найвизначніших постатей нахічеванського мистецтва реалізму ХХ століття. У статті узагальнено індивідуальні, специфічні особливості способу життя художників, роки навчання, пригоди та творчість, а також роль пейзажних жанрів у світі мистецтва, майстерність кольорових жанрів та поєднання кольорів. Житло, роки освіти, перші кроки в мистецтві, ставлення до видатного художника-реаліста Бахруза Кангарлі, творчий шлях талановитого художника та видатного представника нахічеванського реалістичного живопису Айюба Гусейнова. У світі дивовижних кольорів митця в центрі уваги образи природи Нахічевані. Айюб Гусейнов – один із талановитих художників, народжених у Нахічевані, який здобув тут першу освіту та відіграв особливу роль у розвитку азербайджанського мистецтва та живопису. Айюб Гусейнов, який брав участь у виставках, організованих у різні часи, був видатним представником реалістичного живопису. Жанр пейзажу має своє місце у світі мистецтва Айюба Гусейнова, який має багатожанрову творчість. У пейзажах митця поряд із творами, написаними під впливом таємничої краси Нахічевані, де він народився, також зображено інші куточки Азербайджану, у власному художньому стилі, з унікальними кольоровими рішеннями, у прохолодних кольорах. Зауважимо, що дитинстві та юності художник творив у стилі реалістичного живопису, творчість професійного художника Баруза Кангарлі, безумовно, вплинула на творчість Айюба Сафарова в цей період. Перлини його творчості, як-от «Хачадаг», «Огланкала», «Аразчай», «Арпачай», «Агри-Даг», «Коне Нахічевань», відтворюють зв'язок художника з рідною землею, своєю батьківщиною, красою цього таємничого краю, бажання митця прославити Нахічевань.

Ключові слова: Нахічевань, жанр пейзажу, світ кольорів, Айюб Гусейнов, Айюб Сафаров.

Introduction. Since the first decade of the twentieth century, Bahruz Kangarli, the founder of realistic fine arts, Ibrahim Safi, Akbar Kazimbekov who represents Azerbaijani art in Turkey and promoted it in the world, Shamil Gaziyeu, People's artist Huseyn Aliyev, Ayyub Safarov, Ayyub Huseynov, Adil Gaziyeu, Elmira Shahtakhniskaya, Jamil Muftizade, Nadir Akhundov, Mammad Gasimov, Mirjalil Seyidov, Abuzar Kardashbayov, Sabir Kadimov, Mammad Shirzadov, Yuran Mammadov, Arif Gaziyeu, Huseyngulu Aliyev and other talented brush masters who continues the realism traditions of Bahruz Kangarli under the influence of the satirical painting school "Molla Nasreddin" have played a significant role in the development of Nakhchivan art providing important services in the development of fine arts in Nakhchivan in the 20th century. Most of the artists we mentioned above enriched the art of painting in terms of genres, content, ideas, and crafts, in addition to the successful continuation of Bahruz Kangarli's art school, the founder of the Azerbaijan realistic painting. As a whole, on the road starting with Bahruz Kangarli's work, a number of directions draw attention to the landscape genre of Nakhchivan artists. So, in the landscape works of the artists we talked about, it was important to reflect the ancient architecture of Nakhchivan, architectural monuments, natural monuments, national culture, traditions and ethnography of this region along with creating the beauty of Nakhchivan's nature by its unique art techniques. As numerous information about Nakhchivan of the last century has been found in landscape genres of 20th century Nakhchivan artists, these works playing a historical, documentary role are of great value for studying the historical and cultural monuments of the history of the past.

Ayyub Huseynov is one of the talented artists born and grew up in Nakhchivan, who received his first education here and played a special role in the development of Azerbaijani art and painting. It is clear that during different periods of history Nakhchivan has brought up outstanding personalities who play a special role in the socio-political, literary and cultural life of Azerbaijan. Some of these outstanding personalities have lived in the land of their birth and have promoted the development of socio-cultural life in Nakhchivan, other talented personalities represented the Azerbaijani culture and the Nakhchivan land, continuing their life and creative periods outside of Nakhchivan or our country. One of such artists is the Honored Art Worker of the Republic of Azerbaijan Ayyub Huseynov. He was born on September 3, 1916 in the village of Hok of Kangarli region of Nakhchivan

Autonomous Republic. The dream of a future artist, who received his first education in Nakhchivan, from his early childhood, led him to the Azerbaijan Art College in 1935. After that, the artist was admitted to the Tbilisi Academy of Art and graduated in 1941. Returning to Nakhchivan in 1941, Ayyub Huseynov made various etudes individually and also produced costume sketches of various performances at the Nakhchivan Theater. As the artist Ziyadkhan Aliyev, speaking of this artist's life, notes: "Here, he worked with well-known brush master Shamil Gaziyeu to create artistic designs and sketches of many plays. Researchers at the Nakhchivan Theater highly appreciate the sketches of the young artist to the plays such as "Pari-jadu" A.Hagverdiyev, "Farhad and Shirin" by S.Vurgun, O.Sarvalli's "Babek", "Vatan" by A. Shaig, N. Nagiyev's "Polad", "Gunash dogur" by A. Abaskuliev and emphasize that they play an important role in the success of these performances." The artist arrived in Baku in 1947 to continue his creative work in Baku. Sources tell about the life and talents of the talented artist Ayyub Huseynov, that he "He taught at the Azerbaijan State School of Art named after A.Azimzadeh (current Academy of Art) in 1948–1998. (Director in 1956–1965)" (Encyclopedia of Nakhchivan, 2002: 192).

Discussion. Speaking of the numerous boards that came out of his brush in the boards of the artist drawn in the domestic genre with plot is talking about works of the artist in the genre of landscape which draws particular attention to the artist's creations along with portraits, history, and more revolutionary themed compositions of labor people.

Her domestic-themed boards required a different approach to their aesthetic-artistic value, color world, and idea. Artist Nizami Aliyev talking about the creative way of Nakhchivan artists in the early 20th century, the creation of fine arts in Nakhchivan notes that, "The realistic works created by artists who lived and created in Nakhchivan in the first half of the 20th century create a new stage in our fine art, in terms of the content and the style of their performances unlike decorative principles based on classic miniature traditions" (Aliyev, 2011: 124). As the researcher mentioned, the landscape genre has a special weight in the creation of Ayyub Huseynov, one of the artists featured in a unique set of lines and a world of colors who has brought a new breath to Nakhchivan fine art.

The work of Ayyub Huseynov is as important as the combination of painting and pedagogy. At the same time, he has been engaged in effective pedagogical activities for a long time, and has provided important services in the bringing up, formation, and mastering the subtleties of art. As a result of many years of fruitful

work, the 100th anniversary of the birth of a prominent artist, Honored Artist Ayyub Huseynov was celebrated at the national level, on this occasion an exhibition of his works was organized and an album-catalog of works of talented artist was prepared and published.

Ayyub Huseynov created valuable pearls of Azerbaijani art by appealing to many genres. His creative path from his time as an artist to the Nakhchivan Theater, even from his student years is divided into three stages in research: “<...> The early (30–50^s) beginning of artistic activity, the period of development (60–80^s), which is a productive stage of creative activity, and the polished maturity period in terms of artistic craftsmanship (80–90^s). Each of these periods has its own peculiarities, artistic outlook and features of artistic style” (Huseynov, 2014).

Landscape genre has a unique place and weight in the art world of Ayyub Huseynov. Looking at his drawing boards in the genre of landscape, it becomes clear that on the drawing boards that belong to this genre along with the works created under the influence of mysterious beauty of Nakhchivan where he was born boards from other corners of Azerbaijan are also remarkable in its artistic world in terms of unique color solutions, sensitive shades, aesthetic capacities, and subtle nature boards created through the cool colors. A notable point in his landscape creativity is the use of humorous, sensitive observations of nature boards encountered in different countries around the world on different trips. In this sense, the boards “The Moscow Circle” (1947), “Tbilisi” (1961), “Street in Paris” (1966) are a special milestone in the landscape.

The theme of Nakhchivan is in the red line in the work of a prominent artist, Honored Art Worker Ayyub Huseynov. Looking at his way of life, it is clear that the artist chose Nakhchivan an honorable place of his creativity at all stages, and worked beautiful boards as the enamored of Nakhchivan nature. During his years in Nakhchivan – the Duzdag image he painted in 1941 shows his involvement in the art of Bahruz Kangarli, the founder of the Azerbaijan School of Realistic Art, the effects of the Bahruz art were on the boards, his paintings “Nakhchivan manzaralari” (1949), “Ilanlı dag” (1949), “Nakhchivan чайı” (1949), “Haleyim” (1950), “Jin darasi” (1950), “Shah bagı” (1950), “İydali pir” (1950), “Yaylaqda akhsham chagi” (1982), “Nakhchivan manzarasi” (1970), “Araz чайı” (1980), “Khal-khal meshasi” (1987), “Shahbuz”, along with his deep love for his native land, are of great value to Nakhchivan’s sensitive attitude, deep observations, civic responsibility, and the expression of his homeland.

As in these tables with traces of Bahruz Kangarli’s art who grew up in Nakhchivan a number of natural

boards, the history of our national treasures, the memory of our history have been made in a realistic way, these tables are also of cultural and historical significance in the artist’s lifetime to convey the historical image of the places mentioned to later generations. In this sense, the view of “Duzdag”, drawn in 1941, which was the product of the first stage of the work of Ayyub Huseynov is important because it gives us a real picture of this ancient place. Or, in a realistic plan, the sensational look of the “Ilanlı dağ”, which is a memorial to the history of the “Ilanlı dag”, Araz River, Hal-hal forest, Pir Pir, Shahbuz and etc. landscapes of Nakhchivan is reflected in the artist’s brush with specificity. Artist Ziyadkhan Aliyev, who draws attention to the peculiarity and specificity of the genre of landscape in the work of Ayyub Huseynov, notes that “Let us admit that Ayyub Huseynov, one of the most successful artists of this genre in the national fine arts area is very special in his scenery. The paste that creates the color layer on the canvas, mobility of putty, exposing of cold colors to delicate hot shades is the artistic merit of the artist’s creative “I””.

Nakhchivan has provided valuable artisans to the treasury of Azerbaijani culture in various historical periods. In this sense, one of the talented artists born in Nakhchivan in the 20th century, who grew up in this land and played a special role in Azerbaijani art, is Ayyub Safarov. Ayyub Safarov was born in 1917 in the village of Muganli of Sharur district, and after receiving his first education here, his interest in the art made his way to Baku Art School. Successfully graduating from this school in 1933–38, Ayyub Safarov studied at the Art Institute in Moscow in 1945–1950. Although his life and art were connected to Moscow and Baku, the artist did not cut his relations with Nakhchivan, and he always paid special attention to Nakhchivan. Nizami Aliyev, an artist who spoke about the artist’s connection to Nakhchivan, notes that “Ayyub Safarov, who has never cut ties with Nakhchivan during his studies in Baku or Moscow, takes his sketchbook on his shoulders on summer vacations and walks around Sharur and other districts” (Aliyev, 2011: 123). An artist of Nakhchivan’s mysterious nature where he had spent his childhood and youth, beautiful scenery, and the culture of this ancient country have always thought of him, and he has been working on the landscape of Nakhchivan since then. The landscape genre also has a unique place in the work of an artist known for his portrait works. Color solutions, feelings and thoughts in the artist’s landscapes, as well as the possibilities of sensitive observations have shaped his art. The subject of Nakhchivan in Ayyub Safarov creativity also attracts the attention.

For example, “Hachadag”, one of the symbols of Nakhchivan, that can create a historical aura with elegant sketches in real plan, painted by the artist in the 1950s, draws attention to the colorful colors of this legendary mountain. Ayyub Safarov’s boards such as “Sharur” painted in 1948, “Arik bagi” (1948), “Tek agac” (1948), “Ağrı dağı” (1948), “Araz çayı” (1949), “Oğlanqala” (1950), “Köhnə Nakhchivan”, “Arpachay”, “Ağrı dağı atayında”, “Ağrı dağının görünüşü” in 1950 and etc. reflect the peculiarities of the region, with their colors and patriotism, the most beautiful views of Nakhchivan at the beginning of the 20th century, the most valuable examples of Nakhchivan’s history and culture. Note that during the artist’s childhood and youth, when he was inclined to paint the strong development of realist painting in the work of professional artist Bahruz Kangarli has certainly influenced Ayyub Safarov’s creativity

in this period. The pearls of his paintings such as “Hachadag”, “Oğlanqala”, “Araz çayı”, “Arpachay”, “Ağrı dağı”, “Köhnə Nakhchivan” stem from the artist’s connection to his native land, his homeland, the beauty of this mysterious land, and his desire to glorify Nakhchivan. As the idea of Nakhchivan’s ancient history and rich cultural heritage, as well as the historical monuments and places of origin considered as symbols of Nakhchivan history, was reflected in the work of Ayyub Safarov, these boards also show their commitment to realistic painting traditions (Safarov, 1967). The general nature of these landscapes, the artist’s unique artistic techniques also draws attention to the fact that his Nakhchivan landscapes are reflected in the general culture, the living conditions of the people of this region, and their national identity along with the prevailing light colors in Ayyub Safarov’s color choices.

BIBLIOGRAPHY

1. Alyev N. Nakhchivan Fine Arts the first half of the 20th century. ANAS Nakhchivan Branch. *Axtarışlar* : The Journal of the Institute of Art, Language and Literature. 2011. № 2. P. 121–126.
2. Huseynov E. National-historical theme in the work of the Honored Artist Ayyub Huseynov. *Culture*. 2014. 15th October. P. 12.
3. Encyclopedia of Nakhchivan. Baku : Center of the Azerbaijan Encyclopedia, 2002, 594 p.
4. Safarov A. Catalog. Baku : 1967, 28 p.
5. URL: http://www.nrb.nakhchivan.az/index.php?option=com_content&landscape=article&id=130:huseynov&catid=9:mqallr&Itemid=11.

REFERENCES

1. Alyev N. Nakhchivan Fine Arts the first half of the 20th century. ANAS Nakhchivan Branch, The Journal of “Axtarışlar” of the Institute of Art, Language and Literature, 2011, № 2, p. 121–126
2. Huseynov E. National-historical theme in the work of the Honored Artist Ayyub Huseynov. *Culture*. 2014. 15th October. p. 12.
3. Encyclopedia of Nakhchivan. Baku: Center of the Azerbaijan Encyclopedia, 2002, 594 p.
4. Safarov A. Catalog. Baku: 1967, 28 p.
6. http://www.nrb.nakhchivan.az/index.php?option=com_content&landscape=article&id=130:huseynov&catid=9:mqallr&Itemid=11.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 378:37.011.3 – 051:811.111:81'34
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203345>

Богдана АВРАМЕНКО,
orcid.org/0000-0002-8252-7062
кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) bogdanabo@ukr.net

СТРУКТУРА КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті висвітлено поняття іношомовної фонетичної компетенції, яка передбачає: знання артикуляторної бази мови, що досліджується, знання про будову органів мовлення, механізми голосоутворення, специфіку артикуляції звуків, знання просодії, знання інтонації, знання основних фонетичних явищ і термінів; знання способів артикуляції звуків у рідній мові, наприклад знання про подібність/відмінність звуків, типи інтонації, які дозволяють забезпечити перенос або уникнути інтерференції в оволодінні іношомовною вимовою; знання особливостей офіційного і неофіційного стилів мовлення, діалектів; уміння застосовувати знання на практиці та будувати власне висловлювання, адекватне цілям і вимогам комунікації.

Доведено, що фонетична компетенція – це сукупність трьох компонентів: когнітивного, діяльнісного і мотиваційно-ціннісного. Встановлено, що на сучасному етапі розвитку освіти, з огляду на вимоги навчання стає можливим виділити домінуючим елементом іношомовної фонетичної компетенції її когнітивний компонент, зумовлений профілем майбутньої професійної діяльності студентів.

Структура когнітивного компонента фонетичної компетенції включає знання фонетичної термінології, вміння і навички використання фонетичних знань, навички та вміння оперувати фонетичними засобами спілкування. Опис мови як багатопланової системи, як засобу комунікації з урахуванням специфіки функціонування мовних одиниць різних рівнів вимагає конкретизації сутності об'єктів фонетичної компетенції.

Встановлено, що лінгвістичними основами навчання фонетичної компетенції іноземної мови студентів є чотири розділи фонетики як галузі мовознавства: артикуляційна фонетика, функціональна фонетика або фонологія, фоностилїстика та соціофонетика.

З огляду на мету навчання іноземної мови, на принципи відбору змісту навчання стає можливим визначити таку тематику фонетичних знань: фонетика як наука про звуковий склад мови; артикуляційна база і звуковий склад англійської мови; артикуляція й артикуляційні процеси зв'язного мовлення; фоностилїстика та стилістичні модифікації звуків у мові; соціофонетика та американський варіант вимови; інтонація, фразовий наголос, ритм.

Ключові слова: фонетична компетенція, когнітивний компонент, фоностилїстика, соціофонетика, артикуляційна база, просодія, інтонація, наголос.

Bogdana AVRAMENKO,
orcid.org/0000-0002-8252-7062
Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of Their Teaching
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) bogdanabo@ukr.net

**STRUCTURE OF THE COGNITIVE COMPONENT
OF PHONETICAL COMPETENCE**

The article deals with the concept of foreign-language phonetic competence, which includes: knowledge of the articulatory base of the language being studied, knowledge of the structure of speech organs, mechanisms of voice formation, specifics of articulation of sounds, knowledge of prosody, knowledge of intonation, knowledge of basic phonetic phenomena and terms; knowledge of the ways of articulating sounds in the native language, such as knowledge of the similarity/difference of sounds, types of intonation, which allow to ensure the transfer or avoid interference in mastering a foreign language pronunciation; knowledge of features of official and unofficial styles of speech, dialects; the ability to put knowledge into practice and to build one's own expression that is appropriate to the goals and requirements of the communication.

It is proved that phonetic competence is a set of three components: cognitive, activity and motivational-value. It is established that at the present stage of development of education and based on the requirements of training it becomes possible to distinguish the dominant element of foreign language phonetic competence its cognitive component, due to the profile of future professional activity of students.

The structure of the cognitive component of phonetic competence includes knowledge of phonetic terminology, the ability to use phonetic knowledge, the skills and ability to operate phonetic communication. The description of language as a multifaceted system, as a means of communication, taking into account the specifics of the functioning of linguistic units of different levels, requires specifying the essence of the objects of phonetic competence.

It is established that the linguistic bases of teaching the phonetic competence of a foreign language of students are four sections of phonetics as branches of linguistics: articulatory phonetics, functional phonetics or phonology, phonylistics and sociophonetics.

Considering the purpose of teaching a foreign language, the principles of selecting the content of training it becomes possible to determine the following topics of phonetic knowledge: phonetics as the science of the sound composition of language; articulation base and sound composition of English; articulation and articulation processes of connected speech; phonylistics and stylistic modifications of sounds in language; Sociophone and American pronunciation; intonation, phrase stress, rhythm.

Key words: *phonetic competence, cognitive component, phonylistics, sociophonetics, articulatory base, prosody, intonation, stress.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку Україна стрімко входить до світового освітнього та культурного простору. Інтеграційні процеси стимулюють швидкий розвиток міжкультурних зв'язків, що призводить до чітко окресленої інтеркультурної спрямованості сучасної мовної освіти.

Основною метою мовної освіти сьогодні буде формування вторинної мовної особистості, тобто активного, компетентного спеціаліста, здатного швидко адаптуватися, ефективно брати участь у діалозі культур, тим самим активізуючи свої мовні знання, вміння та навички в будь-якій мовленнєвій ситуації. Тому виникає потреба у спеціалістах, які володіють навичками міжкультурного спілкування та комплексом вагомих якостей, що в сучасній методиці викладання іноземних мов називають *компетенціями*.

Компетентісний підхід – це спроба поєднання навчальної та професійної діяльності. Н. С. Сахарова вважає, що вони знаходяться «в умовах паритетної комплементарної опозиції, взаємоповнюючи та збагачуючи ідею ефективної соціалізації особистості» (Сахарова, 2002: 53).

Аналіз досліджень. У лінгвістиці методистами активно розробляється концепція іноземних компетенцій. Зміст, структура, особливості функціонування та умови формування іноземних мовленнєвих компетенцій досліджується в працях таких методистів: Є. В. Арцишевської, Є. М. Бастрикової, Г. К. Борозепец, К. Ю. Варганої, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, І. А. Зимньої, Е. Б. Івашоїної, С. В. Кавнатської, Н. Московської, В. В. Сафоновой, Н. С. Сахарової, А. Д. Травкіної та інших теоретиків і практиків, які займаються дослідженням проблем методики викладання іноземних мов.

Нашу статтю присвячено дослідженню фонетичної складової частини лінгвістичної компетенції.

Роль фонетичної компетенції стрімко зростає в умовах сучасної лінгвокультурної ситуації, коли більша частина англомовної комунікації здійснюється, власне, не носіями мови. Так, на їхнє мовлення мають вплив територіальні, стилістичні та індивідуальні фактори. Оскільки володіння прийомами звукового кодування і декодування лежить в основі розуміння і продукування мовлення, основний акцент у професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно ставити на розвиток їхнього вміння якісно оперувати іноземним звуковим кодом під час процесів мовлення та сприйняття ними отриманої інформації.

Іноземна мова базується на трьох основних складниках – фонетиці, лексиці та граматиці. Фонетику, яка представляє собою засіб вираження мовлення, часто визначають як основний аспект. Так, Г. Глісон вважає, що «активне володіння мовою вимагає майже стовідсоткового знання фонології, а знання граматики – хоча б на п'ятдесят – дев'яносто відсотків. Водночас часто можна обійтися одним (або навіть меншим) відсотком словника» (Громкова, 2003: 345).

Дослідники не можуть однозначно ставити фонетичні знання, вміння і навички вище за лексичні й граматичні. Однак, на думку О. В. Величкової, «оволодіння звуковою стороною мови з психолінгвістичної точки зору є вирішальним для формування мовленнєвої здатності мови, що вивчається» (Вербицький, 2004).

Фонетичний аспект лінгвістичної компетенції передбачає: знання артикуляторної бази мови, що досліджується, знання про будову органів мовлення, механізми голосоутворення, специфіку артикуляції звуків, знання просодії, знання інтонації, знання основних фонетичних явищ і термінів; знання способів артикуляції звуків у рідній мові, наприклад знання про подібність/відмінність

звуків, типи інтонації, які дозволяють забезпечити перенос або уникнути інтерференції в оволодінні іншомовною вимовою; знання особливостей офіційного і неофіційного стилів мовлення, діалектів; вміння застосовувати знання на практиці та будувати власне висловлювання, адекватне цілям і вимогам комунікації. Фонетична компетенція тісно пов'язана з формуванням граматичної і лексичної компетенцій.

Беручи до уваги дослідження Н. Л. Гончарової, К. Ю. Вартанової, А. А. Хомутової, Н. С. Сахарової, розуміємо фонетичну компетенцію як сукупність трьох компонентів: когнітивного, діяльнісного і мотиваційно-ціннісного.

Основна мета статті полягає у визначенні структури когнітивного компоненту іншомовної фонетичної компетенції.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань, як:

- 1) визначити поняття «фонетична компетенція»;
- 2) виокремити структурні компоненти фонетичної іншомовної компетенції;
- 3) провести аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних методистів, що займалися дослідженням питання фонетичної компетенції;
- 4) визначити структуру когнітивного компоненту іншомовної фонетичної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід активно розробляється в сучасному освітньому просторі та вимагає концентрації уваги не на оцінці рівня сформованості мовних знань, умінь і навичок того, хто навчається, а на розвитку й оцінюванні рівня сформованості компетенцій, що включають, крім освітнього компонента, ще і когнітивний, особистісний, ціннісний, міжкультурний та інші складники (Зимня, 2004: 4).

Дотримуючись нової освітньої неокласичної парадигми, спрямованої на активну участь тих, хто навчається, у виробництві й управлінні своїми знаннями, стає можливим виділити домінуючим елементом іншомовної фонетичної компетенції її *когнітивний компонент*, зумовлений профілем майбутньої професійної діяльності студентів.

Когнітивний компонент являє собою готовність до комунікативної та розумової діяльності, спрямованої на оволодіння змістовним предметом спілкування. Когнітивний аспект у навчанні іноземної мови пов'язаний з такими категоріями, як: знання, мислення і процеси розуміння, які учні мають задіяти під час навчання іноземної мови (Гальскова, Гез, 2004: 109). Когнітивний компонент фонетичної компетенції іноземної мови складається з фонетичних знань та уявлень (Гончарова, 2006).

У педагогіці знання – це розуміння, збереження в пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій (Коджаспірова, Коджаспіров, 2005). Під час навчання студенти повинні розуміти, що мова – це процес комунікації, який ритмічно протікає в необмеженому відрізку часу, тобто характеризується ритмічністю, наголосом та іншими категоріями, що входять до кола знань фонетики.

Структура когнітивного компонента фонетичної компетенції включає знання фонетичної термінології, вміння і навички використання фонетичних знань, навички та вміння оперувати фонетичними засобами спілкування. Опис мови як багатопланової системи, як засобу комунікації з урахуванням специфіки функціонування мовних одиниць різних рівнів вимагає конкретизації сутності об'єктів фонетичної компетенції.

Під фонетичними знаннями слід розуміти відображення існуючих в іноземній мові звукових явищ різних рівнів – звуку/фонемі, слова і речення, правильного співвіднесення між графемою і фонемою, а також знання просодії і транскрипційних позначень, що однозначно характеризують звукові явища.

Розрізняють такі класи фонетичних явищ, як: образи ознак явищ, засвоєваних за допомогою безпосереднього сприйняття й імітування (практичні знання); образи окремих явищ або способів їхнього вживання всередині класів мовних засобів у вигляді правил (знання, пов'язані з теорією мови); образи взаємин між графемами та їх фонематичними відповідниками як знання, закріплені в правилах; образи знаків міжнародної фонетичної транскрипції для рецептивного застосування у разі визначення вимови за даними словника.

Знання фонетичних явищ можуть бути класифіковані залежно від їх приналежності до окремого звуку (фонемі) або правилами дистрибуції і комбінації звуків у цій мові, а також до явищ усередині слів або всередині мовного такту/речення.

Також студенти, які починають вивчати фонетику іноземної мови, повинні знати, що кожна мова має особливу, специфічну артикуляцію звуків, а також особливий режим дихання та голосової напруги, що дозволяє говорити про артикуляційну базу мови.

Звуки мовлення існують у вигляді фонем – це мінімальні смислорозрізнавальні звукотипи. Тому студентам пропонують вивчати необхідні відомості про функціональний бік звукового складу іноземної мови. Помилки у вимові з'являються під час невірної вимови фонем, а також інтонації і наголосу, що порушує смисл висловлювання. У методиці такі помилки називають *фонологічними*

помилками. Фонетичні помилки або нефонологічні – це помилки артикулювання, що ускладнюють впізнання вагомих одиниць мовлення і розуміння всього висловлювання, але не порушують його. У разі фонетичної помилки, наприклад, у разі заміни відтінку тієї або іншої фонемі іншим, буде спотворений звуковий образ слова і, звичайно, це ускладнить його розуміння. Тому для становлення фонетичної компетенції дуже важливо уникати фонетичних помилок.

Таким чином, студентам важливо знати, що англійська мова існує як у загальноприйнятій зразковій формі, так і у формі звукових модифікацій. Оволодіння правильною іншомовною вимовою не обмежується вивченням особливостей продукування одних тільки звуків, тому, крім артикуляційної бази мови, важливо вивчати просодичну базу, й особливо – інтонацію англійської мови (Бура, Галочкіна, Шевченко, 2008).

Деякі британські фонетисти навіть підкреслюють той факт, що правильні інтонаційні звички важливіше артикуляційної точності звуків. Просодія оперує від складу до всього тексту і розглядається в контексті структурної та соціальної функцій. Інтонація оперує на лінгвістичному рівні, починаючи з речення, й описується в синтаксичних і дискурсивних функціях.

Слід також зазначити, що мова змінюється в залежності від ситуації спілкування й особливостей особи, яка говорить. Відомості про звукові та просодичні особливості текстів різних жанрів і стилів мовлення відносяться до *фоностилістики*.

Функціональні стилі визначаються як підсистеми мовлення, які функціонують у певних сферах спілкування і націлені на певний ефект. Класифікація стилів вимови, розроблена російськими фонетистами, ґрунтується на ступені старанності, як вимови, так і темпу мовлення.

Крім знання функціональних стилів мовлення, студентам слід мати уявлення про вимовні особливості мови залежно від вікової, соціальної та професійної приналежності того, хто говорить, а також про територіальну варіативність. Усе це досліджує *соціофонетика*.

Таким чином, лінгвістичними основами навчання фонетичної компетенції іноземної мови студентів є чотири розділи фонетики як галузі мовознавства: артикуляційна фонетика, функціональна фонетика або фонологія, фоностилістика та соціофонетика.

З огляду на мету навчання іноземної мови, принципи відбору змісту навчання і матеріали з теоретичної фонетики Г. П. Торсуєва, А. Л. Трахтерова, В. А. Васильєва, М. А. Соколової, Т. І. Шевченко, Н. Д. Лукиної, Е. А. Бурої і Є. І. Галочкина, Е. М. Меркулової стає можливим визначити таку тематику фонетичних знань: фонетика як наука про звуковий склад мови; артикуляційна база і звуковий склад англійської мови; артикуляція й артикуляційні процеси зв'язного мовлення; фоностилістика та стилістичні модифікації звуків у мові; соціофонетика та американський варіант вимови; інтонація, фразовий наголос, ритм.

Висновки. Таким чином доходимо висновку, що фонетична компетенція являє собою сукупність трьох компонентів: когнітивного, діяльнісного і мотиваційно-ціннісного.

Дотримуючись нової освітньої неокласичної парадигми, спрямованої на активну участь тих, хто навчається, у виробництві й управлінні своїми знаннями, стає можливим виділити домінуючим елементом іншомовної фонетичної компетенції її когнітивний компонент, зумовлений профілем майбутньої професійної діяльності студентів. Когнітивний компонент являє собою готовність до комунікативної та розумової діяльності, спрямованої на оволодіння змістовним предметом спілкування. Структура когнітивного компонента фонетичної компетенції включає знання фонетичної термінології, вміння і навички використання фонетичних знань, навички та вміння оперувати фонетичними засобами спілкування. Когнітивний аспект у навчанні іноземної мови пов'язаний з такими категоріями, як: знання, мислення і процеси розуміння, які учні мають задіяти під час навчання іноземної мови. Когнітивний компонент фонетичної компетенції іноземної мови складається з фонетичних знань та уявлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стратегия развития образования: основные направления. Краткий комментарий / ред. О. С. Рыбакова. Москва : Изд-во Гос. Думы, 2002. 152 с.
2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАБА, 2003. 415 с.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. *Материалы к четвертому заседанию методологического семинара (16 ноября 2004 г.)*. URL: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/seminar.php>
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2003. 384 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

6. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 212 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.
8. Бурая Е. А., Галочкина И. С., Шевченко Т. И. Фонетика английского языка. Теоретический курс : учебник для студ. лингв. вузов. 2-е изд., испр. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.

REFERENCES

1. Ryibakov, O. S. (Eds.). (2002). *Strategiya razvitiya obrazovaniya: osnovnyie napravleniya. Kratkiy kommentariy [Education development strategy: main directions. Brief comment]*. Moscow: Izd-vo Gos. Dumyi. [in Russian].
2. Gromkova, M. T. (2003). *Psihologiya i pedagogika professionalnoy deyatel'nosti: Ucheb. posobie dlya vuzov. [Psychology and pedagogy of professional activity: Textbook for universities]*. Moscow: YuNITI-DAYiA. [in Russian].
3. Verbitskiy, A. A. (2004). Kompetentnostnyiy podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. [Competency-based approach and contextual learning theory]. *Materialyi k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara (16 noyabrya 2004 g.)*. – *Materials for the fourth meeting of the methodological seminar (November 16, 2004)*. Retrieved from <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/seminar.php>.
4. Zimnyaya, I. A. (2003) *Pedagogicheskaya psihologiya [Tekst]: Uchebnik dlya vuzov. [Educational Psychology [Text]: Textbook for universities]*. Moscow: Logos. [in Russian].
5. Galskova, N. D., & Gez, N. I. *Teoriya obucheniya inostrannim yazyikam: Lingvodidaktika i metodika [Tekst]: Ucheb. posobie dlya stud. lingv.un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methods [Text]: Textbook for students. ling. universities and faculties in language higher pedagogical institutions]*. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». [in Russian].
6. Goncharova, N. L. (2006). Formirovanie inoyazyichnoy fonetikofonologicheskoy kompetentsii u studentov-lingvistov [Tekst]. [Formation of foreign language phonetic-phonological competence among linguistic students [Text]]. *Candidate's thesis*. Stavropol. [in Russian].
7. Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov A. Yu. (2005). *Pedagogicheskiy slovar: Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy [Tekst]. [Pedagogical dictionary: For students of higher and secondary pedagogical educational institutions [Text]]*. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». [in Russian].
8. Buraya, E. A., Galochkina, I. S., & Shevchenko, T. I. *Fonetika angliyskogo yazyika. Teoreticheskiy kurs [Tekst]: uchebnik dlya stud. lingv. vuzov fak. [Phonetics of the English language. Theoretical course [Text]: textbook for students of linguistic universities fac.]*. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». [in Russian].

Низяр АГАЕВА,

orcid.org/0000-0002-9547-3796

докторант отдела современного фольклора

Института фольклора Национальной академии наук Азербайджана

(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИРИЧЕСКИХ ЖАНРОВ, ОЗВУЧИВАЕМЫХ ДЕТЬМИ, В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ДЕТСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Исследование посвящено сравнительному анализу лирических жанровых особенностей азербайджанского и английского детского фольклора. Между детскими фольклорами, помимо сходства, имеются и некоторые различия. С этой точки зрения предметом исследования является фундаментальный и сравнительно-типологический анализ лирических жанров азербайджанского и английского детского фольклора. В статье приводится сравнительный анализ как азербайджанских, так и английских детских песен. Таким образом, сходство фольклорных жанров связано с человеческим мышлением и его отношением к реальности. Сходство жизненных ситуаций азербайджанского и английского народов и стереотипы, сложившиеся в соответствии с этими ситуациями, устные традиции, особенно сравнения детских фольклорных текстов, выявили сходство с точки зрения информации. Это положение в связи с жизненными условиями четко прослеживается во многих детских фольклорных жанрах, а также в лирических жанрах. Тема статьи является оригинальной. Статья посвящена жанрам, создаваемым и озвучиваемым детьми: считалочкам, дразнилкам и прибауткам. В детском фольклоре считалочки являются одним из жанров, привлекающих особое внимание. Детские считалочки – это поэтическая форма, порожденная первобытным мышлением. Среди детей считалки широко распространены. В основном считалки используются в период, когда дети только научились говорить, во время различных физических и интеллектуальных игр. Образцы, созданные азербайджанскими детьми на основе личных имен, чтобы дразнить друг друга, высмеивающие недостатки, изъяны в характере, поведении, действиях и одежде друг друга, называются дразнилками. Хотя в английском фольклоре, в отличие от азербайджанского, нет дразнилок, но в нем есть некоторые песни, использующиеся для демонстрации силы. В азербайджанском детском фольклоре в прибаутках, в отличие от дразнилок, имена людей отбрасываются, стишок не адресуется определенному лицу, носит характер так называемой словесной игры и состоит из препирательств двух людей. Как в азербайджанском детском фольклоре, так и в английском, можно показать в качестве лирических фольклорных примеров считалочки, игры на пальцах и игры на щекотание.

Ключевые слова: детский фольклор, вид, жанр, лирика, дразнилки, прибаутки, детские песни.

Низяр АГАЕВА,

orcid.org/0000-0002-9547-3796

докторант відділу сучасного фольклору

Інституту фольклору Національної академії наук Азербайджану

(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛІРИЧНИХ ЖАНРІВ, ЯКІ ОЗВУЧУЮТЬ ДІТИ, В АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОМУ ТА АНГЛІЙСЬКОМУ ДИТЯЧОМУ ФОЛЬКЛОРИ

Дослідження присвячене порівняльному аналізу ліричних жанрових особливостей азербайджанського і англійського дитячого фольклору. Між цими видами дитячого фольклору, поряд зі схожістю, є й деякі відмінності. З цієї точки зору предметом дослідження є фундаментальний і порівняльно-типологічний аналіз ліричних жанрів азербайджанського і англійського дитячого фольклору. У статті наводиться порівняльний аналіз як азербайджанських, так і англійських дитячих пісень. Таким чином, схожість фольклорних жанрів пов'язана з людським мисленням і його ставленням до реальності. Подібність життєвих ситуацій азербайджанського та англійського народів і стереотипи, що склалися у відповідності з цими ситуаціями, усні традиції, особливо порівняння дитячих фольклорних текстів, виявили схожість із точки зору інформації. Це положення у зв'язку з життєвими умовами чітко простежується в багатьох дитячих фольклорних жанрах, а також у ліричних жанрах. Тема статті є оригінальною. Стаття присвячена жанрам, створюваним і озвученим дітьми: лічилки, дразнилки і примовки. У дитячому фольклорі лічилки є одним із жанрів, що привертають особливої уваги. Дитячі лічилки – це поетична форма, породжена первісним мисленням. Серед дітей лічилки широко поширені. В основному лічилки використовуються в період, коли діти тільки навчилися говорити, під час різних фізичних і інтелектуальних ігор. Зразки, створені азербайджанськими дітьми на основі особистих імен, щоб дразнити один одного, які висміюють недоліки, вади в характері, поведінці, діях та одязі один одного, називаються

дражнилками. Хоча в англійському фольклорі, на відміну від азербайджанського, немає дражнілок, але в ньому є деякі пісні, які вживають для демонстрації сили. В азербайджанському дитячому фольклорі в примовках, на відміну від дражнілок, імена людей відкидаються, віршик адресується певній особі, носить характер так званої словесної гри і складається зі спречань двох людей. Як в азербайджанському фольклорі, так і в англійському дитячому фольклорі можна показати як ліричні фольклорні приклади лічилки, ігри на пальцях і гру на лоскотання.

Ключові слова: дитячий фольклор, вид, жанр, лірика, дражнилки, примовки, дитячі пісні.

Nigar AGAEVA,

orcid.org/0000-0002-9547-3796

PhD Student of the Department of Contemporary Folklore
Folklore Institute of the National Academy of Sciences of Azerbaijan,
(Baku, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LYRIC GENRES PERFORMED BY CHILDREN IN AZERBAIJANI AND ENGLISH CHILDREN'S FOLKLORE

The study is devoted to a comparative analysis of the lyric genre features of Azerbaijani and English children's folklore. Although there are differences between the lyric genres of Azerbaijani and English folklore, there are also similarities in form and content. In this regard, the subject of research is a fundamental and comparative-typological analysis of the lyric genres of Azerbaijani and English children's folklore. The article provides a comparative analysis of both Azerbaijani and English children's songs. Thus, the similarity of folklore genres is associated with human thinking and its relation to reality. The analogy between Azerbaijani and English people's life condition and the stereotypes that have developed in accordance with these situations, oral traditions, especially comparisons of children's folklore texts have revealed similarities in terms of information. This situation in connection with life conditions can be clearly seen in many children's folklore genres, as well as in lyric genres. The theme of the article is original. The article is devoted to the genres created and performed by children: counting-out rhymes, teases, taunts and nursery-rhymes. In the children's folklore, counting-out rhymes are one of the genres that attract a lot of attention. Children's counting-out rhymes are poetic form generated by primitive thinking. Counting-out rhymes are widespread among children. Mostly, counting-out rhymes are used during the period when children just learned to speak and play various physical and intellectual games. Patterns created by Azerbaijani children on the basis of personal names to tease each other, ridiculing shortcomings, finding flaws in each other's characters, behavior, actions and clothes are called teases. Although there is no teases in English folklore as in Azerbaijani folklore, there are some songs in it that are used to demonstrate power. In Azerbaijani children's folklore in taunts, unlike teases, people's names are discarded, the poem is not addressed to a certain person, it is in the nature of word game and consists of two people's bickering. Counting-out rhymes, finger games and tickling games can be shown as lyric folklore samples of both Azerbaijani and English children's folklore.

Key words: children's folklore, literary genre, lyric, counting-out rhymes, teases, taunts, nursery rhymes.

Постановка проблеми. Жанрових проблем азербайджанського дитячого фольклора коснулися в своїх трудах такі учені, як Вагіф Велиєв, Паша Ефендієв, Азад Небієв, Захід Халіл, Физулі Баят, Рамазан Кафарлы, Гара Намазов, Шахін Халілі, Ельчін Асланов і др. Жанровим проблемам англійського дитячого фольклора посвящені произведения наступних англійських учених: Едварда Тейлора, Джона Ньюбери, Джеймса Орчарда Холлівела-Філіпса, Еліс Берты Гомм, Іони Опі і Пітера Опі, Ендрю Лэнга, Лавинии Едны Уолтер, В. Гэннон, Деламар Глоріи Т., Брайана Саттона-Сміта і др. Хоча в цих дослідженнях були по окремі охвачені різні проблеми азербайджанського і англійського дитячого фольклора, в них не був відображений порівняльно-типологічний аспект фольклора цих двох країн. С цієї точки зору тема статті є оригінальною.

Аналіз досліджень. В статті за основу взят теоретично-практичний досвід трудов азербайджанських і англійських учених в сфері вивчення дитячого фольклора.

Цель статьи – исследование жанров, создаваемых и озвучиваемых детьми: считалочек, дразнилок и прибауток. При исследовании жанровой специфики и идейно-художественных особенностей азербайджанского и английского дитячого фольклора был использован метод сравнительного анализа.

Изложение основного материала.
Считалочки. В детском фольклоре считалочки являются одним из жанров, привлекающих особое внимание. Детские считалочки – это поэтическая форма, порожденная первобытным мышлением. Среди детей считалки широко распространены. В основном считалки используются в период, когда дети только научились говорить, во время различных физических и интеллектуальных игр.

Азад Набієв пише про лічилки: «Лічилки є поетичними образами, створеними в своє час первобытним мышлением, байджанських і англійських учених в сфері вивчення дитячого фольклора.

Азад Набієв пише про лічилки: «Лічилки є поетичними образами, створеними в своє час первобытним мышлением,

более всего напоминающими период определения первобытными людьми числа, цвета, признаков отдельных предметов в природе. Может быть, эти образцы были созданы когда-то в процессе осознания взрослыми своей жизни. Но со временем их первоначальные особенности были забыты, и данные поэтические образцы начали использовать для организации игры во время детских игр, образования систем чисел и восстановления памяти на числа» (Набиев, 1990а: 42).

Как видно из названия, считалочки связаны со словами «число», «считать». Согласно профессору А. Набиеву, «Считать – основное свойство считалочек» (Набиев, 1990b, 42). Дети могут придать считалочкам форму, соответствующую их возрасту. Желательно восприятие в считалочках какого-либо признака, значения. В некоторых считалочках сдваивание проявляет себя следующим образом: *Bir-iki, Bildirki/ Üç-dörd, Qarını ört/ Beş-altı Daş altı/ Yeddi-səkkiz Firəngiz/ Doqquz-on, Qırmızı don* (Раз/два дай знать/ Три/четыре дверь закрой/ Пять/шесть под камнями/ Семь/восемь Фирянгиз/ Девять/десять красное платье) (Антология азербайджанского фольклора, 2004: 483).

Как видно в этом поэтическом тексте, числа представлены в парах. Первые люди могли хорошо считать, а для того чтобы легко запоминать числа, они использовали поэтические ритмичные тексты. В этой считалке символ парных чисел напрямую связан с первобытными представлениями. «Позднее все эти символические значения были забыты, но образовавшиеся поэтические образцы продолжили свое существование в детском фольклоре в качестве считалок» (Набиев, 2000а: 31). А. Набиев пишет, что понятия «*bir-iki bildirki*», «*üç-dörd qarını ört*», которые встречаются в считалке, были созданы в связи с первобытными представлениями.

У всех народов есть считалки, а в Азербайджане с древних времен и до наших дней детей учили считать с помощью считалок. Называние каждого пальца каким-нибудь именем способствовало хорошему запоминанию и пониманию системы чисел. Дети запоминают и дают жизнь именно таким считалкам – считалкам, близким их по духу.

Bura bir xərmənidi (Это было гумно)
Bura bir quş qondu. (Сюда села птичка)
Biri vurdu, (Один ударил)
Biri tutdu, (Второй поймал)
Biri pişirdi, (Третий сварил)
Biri yedi, (Четвертый съел)
Söcülüə qalmadı (Пятому ничего не осталось)
 (Фольклор Южного Азербайджана, 2015: 34).

Beş barmaq əp əsasdır, ovucun içi xarmandır. Ov vuran-baş barmaqdır, şəhadət barmaq tutur, orta barmaq bişirir, adsız barmaq yeyir, çəçələ barmaq isə hələ balacadır (Главные тут – пять пальцев, а ладонь – гумно. Большой палец зажигает, указательный ловит, средний варит, безымянный ест, а мизинец слишком мал). Это еще раз подтверждает указанную выше мысль. Такие считалки для совсем маленьких детей. Они очень помогают детям учиться считать от одного до пяти.

Умозаключения проф. Азада Набиева ценны с научной точки зрения. И сегодня широко распространенные верования «Считать – признак неудачи», «Не считай, а то уменьшится» подтверждают эту мысль. По нашему мнению, тот факт, что детей в семье не считают (например, первый, второй) является результатом этих суеверий. Известно, что никто не говорит первый, второй, третий и т.д. ребенок. Говорят: старший ребенок, средний и младший. В многодетных семьях говорят: ребенок, родившийся после старшего или до младшего.

В первобытную эпоху до того, как научиться считать, древние люди, используя возможности художественного мышления, считали предметы, встречаемые ими в природе, по пальцам. Позднее, полностью освоив систему чисел, люди после использования поэтизированных ими природных предметов или вещей в создании первоначальных чисел не останавливались на этом и старались использовать их для различных целей. Поэтизация чисел является одной из первых причин их употребления в играх, носящих ритуальный характер, и считалках. В своем сборнике, посвященном иракско-туркменскому фольклору, входящему в исторически-географический фольклорный ареал Азербайджана, Газанфар Пашаев представляет в качестве образца вариант считалки на пальцах, отличающийся от других считалок подобного типа, имеющих в общем азербайджанском фольклоре, и называющийся «Хвала пальцам».

Şah barmaq, (Палец-правитель)
Şəhadət barmaq, (Палец-свидетель)
Uzun hacı, (Длинный гаджи)
Səlb ağacı, (Кипарис)
Küçük bacı (Младшая сестра)
 (Антология азербайджанского фольклора, 2009: 366).

Люди, жившие в древности, называя число пальцев, могли отличать их друг от друга. Таким образом, наименование пальцев по их размеру сочеталось с их поэтическими названиями. Как видно из считалки, в начале эры первобытные люди научились считать от одного до пяти.

В таких считалках мы видим, что математический счет в первобытном мышлении обозначался поэтическими словами и выражениями. Наряду с ведением счета считалки обладали способностью сочетать созвучные друг другу, но не имеющие особого смысла слова.

Перечисление чисел с помощью образных выражений в считалках можно истолковать и по-другому. Это художественный прием, которым пользовались древние люди при счете своего урожая – пшеницы, неочищенного риса, скота – коров, овец и др., чтобы оградить их от сглаза, злых сил, дурного духа. По мере увеличения количества урожая такое отношение между человеком и природой являлось подсознательным плодом его воображения. Азад Набиев приводит в пример следующую считалку: «Doxsan bir – torpaqdir, doxsan iki yağraqdir, doxsan üç – addir, doxsan dörd oddur, doxsan beş baladır, doxsan altı bəladır, doxsan yeddi dünyadı, doxsan səkkiz rüyadı, doxsan doqquz səsdır, yüz bəsdır (Девяносто один – земля, девяносто два – листок, девяносто три – имя, девяносто четыре – огонь, девяносто пять – ребенок, девяносто шесть – горе, девяносто семь – мир, девяносто восемь – сон, девяносто девять – звук, сто – хватит)» (Набиев, 2000b: 32). Ученый сообщает, что считалки, образованные таким путем, носят двойной характер: «Во-первых, с древних времен люди придумывали считалки, чтобы научиться системе чисел. Для того чтобы запомнить разные системы чисел, точнее, сами числа, за этими числами добавлялись определенные предметы природы, и, таким образом, путем расширения границ человеческого мышления запоминались системы чисел» (Набиев, 2000c: 32–33).

Своеобразной особенностью считалочек является то, что они используются и в определенных играх. Когда в игре хотят сделать выбор среди детей, определить очередность или же исключить кого-то, то используются поэтично-символические считалки. На кого придется последний символ, тот и выходит из игры или же выбирается. Считалки играют большую роль в развитии детской памяти. Внутриигровая считалка также преследует цель познакомить детскую память с особенностями предметов, находящихся в природе.

Ученый-фольклорист Р. Кафарлы делит считалки на два вида: «одна часть считалок основана на количественных числительных: сначала перечисляются числа, потом вперед выдвигается определенная мысль. Числам до ста придаются значения с особым оттенком <...> Числа от одного до четырнадцати как в паре, так и по отдельности вступают в связь со словами. <...>

On bir, on iki-Basmadı (одиннадцать, двенадцать – не наступили)

On üç, on dörd-asmadı (тринадцать, четырнадцать – не повесили) <...>

Цифры от пятнадцати до ста могут вступать в связь с какими-либо событиями, делами или действиями только по отдельности. <...>

On yeddi – Qız toyudu... (Семнадцать – женская свадьба)

Во второй части считалок цифры не используются. В игривых стихах, называемых среди народа присказкой, созвучие образуется благодаря повтору разных слов, звуков и звукосочетаний:

Motal-motal, (Мотал-мотал)

Tərsə motal, (Наизнанку мотал)

Qıl atar, (Попадет в бурдюк)

Qaymaq qatar. (Превратившись в сметану)

Ağ quşum, (Белая моя птичка)

Ağarçınım. (Белая голубка)

Göy quşum, (Серая моя птичка)

Göyərçinim. (Серая голубка).

В отличие от считалок, в которых используются числа, присказки бывают более текучими и игривыми» (Кафарлы, 2013: 243).

Как видно, по сравнению со считалочками, образовавшимися в связи с числами, присказки во время детских игр строятся на ритме физических действий. Они более плавные и бойкие:

Əmim oğlu, (Мой двоюродный брат)

Üzü buğlu, (С усатым лицом)

Haldırım dedi, (Сказал, халдырым)

Huldurum dedi, (Сказал, хулдурум)

Göyə bir ağac atdı. (Кинул в небо палку)

Kərki sapı, (Ручку топора)

Gül budağı (Веточку куста)

(Антология азербайджанского фольклора, 1968a: 150).

В других считалках азербайджанского детского фольклора, образовавшихся в связи с играми, как четные, так и нечетные числа сочетаются со словами: «Biri birə, ikisi yerə, üçü üskük, dördü döşək, beşi bişək, altısı alma, yeddisi yemiş... (Один к одному, два к земле, три – наперсток, четыре – матрац, пять – варево, шесть – яблоко, семь – дыня...)» (Песни. Верования. Приветствия, 1986a: 108).

Песни, собранные как составные части английских детских песен, в играх выполняют функцию закона. Так, поэтические отрывки и песни используются для того, чтобы выстроить игру, продолжить ее в том же порядке, а в некоторых случаях – для определения победителя. Очень важно решить до начала игры, кто же начнет игру, узнать, кто будет первым прыгать через веревку,

кто – держать веревку или кто будет водящим в игре прятки, а кто будет прятаться. Это часто выясняется с помощью стихов, в которых считают цифры: песни с перечислением цифр создают удобство для тех детей, которые прячутся. Некоторые исследователи относят песни с перечислением цифр к древним временам, к ритуалам жертвоприношения. Так, во время этих религиозных обрядов люди избирались в качестве жертвы также путем счета. Таким образом, дети сознательно принимают бескорыстные песни с перечислением цифр и остаются довольны результатами.

В начале игры некоторые песни употребляются для определения правил игры. В игре в прятки после того, как водящий заканчивает считать, он произносит дополнительную ритмичную песенку «кто вокруг спрятался – победитель буду я», которая должна уведомить игроков о том, что они не должны прятаться рядом с водящим. Если водящий не произносит эти слова, значит такая ситуация не входит в правила игры.

Песенки внутри игры делятся на те, которые создают временное правило, и на те, которые определяют правило, имеющее силу до конца игры. В игре в прятки иногда можно услышать отрывки, не поддающиеся буквальному переводу. Например:

eena, meena, mona, my,

Barcelona, bona, stry.

Air, ware, frum, dy,

Araca, baraca, wee, wo, wack (Opie & Opie, I. and P., 1966: 12).

Такие поэтические отрывки и песенки в основном озвучиваются перед игрой в прятки или в догонялки. А стишки и песенки, которые расппевают в игре в резиночку, продолжают до конца игры или проигрыша игрока:

Синдерелла в желтом платье

Пошла друга целовать,

Но змею случайно поцеловала,

Сколько же докторов лечить ее будет?

1, 2, 3, 4... (Skipping-gore rhyme, 2019).

Во время игры в резиночку ритмичное расппевание таких песенок создает удобство для человека, прыгающего через веревку. Фактически, при отсутствии ритма, человек, вертящий веревку, крутит ее быстрее и быстрее, и в результате прыгающий игрок проигрывает. Также есть некоторые песни, которые имеют разную продолжительность, и когда их перестают петь, то прыгающий или крутящий веревку игрок должен поменяться с другим игроком.

Считалки и присказки – поэтические образцы детского фольклора, образованные в связи с дет-

скими играми и регулируемые определенными действиями.

«Раз, два, три, четыре, пять.

Поймал я однажды живую рыбку.

Шесть, семь, восемь, девять, десять

Отпустил ее я потом.

Почему разрешил ты ей уплыть?

Потому что укусила мой палец она.

Какой твой палец она укусила?

Мизинец на правой руке моей» (One, two, three, four, five, 2020a).

Эту песенку англичане поют детям, чтобы они научились считать и запомнили числа. Песенка не опирается ни на какое историческое событие. Иногда песенка начинается фразой «Поймал я живую рыбку». Она относится к последнему периоду и в первый раз была издана в 1888-м году.

В английских развлекательных песенках при пересчитывании детских ног тоже используются считалки. Исполнитель поет песню «Эта маленькая свинья», поочередно касается пальцев ребенка, а в конце щекочет его:

Первый поросенок пошел на рынок,

Второй куда не пошел.

Третий поросенок ест вкусный тортик,

Четвертый поел и хочет еще.

А пятый потерялся и теперь горько плачет,

Фермер его еле нашел (This Little Piggy, 2020).

В азербайджанские и английские считалки входят простые шутки, смешные мотивы, используются жесты руками для повышения настроения. Оба народа пользуются способами счета в этих песенках. Детям прививают навыки счета, не обращаясь к абстрактным математическим задачам. А это в своем роде первый шаг к абстрактному счету. И в азербайджанском, и в английском языках песенки строятся таким образом, что информация не передается в прямом значении. Они словно скрыты, и для того чтобы их осознать, ум ребенка должен потрудиться. В развлекательных песенках указывается важность труда для всех, даже для детей. По сути, считалки обладают идентичностью в фольклоре данных двух народов.

Дразнилки. Образцы, созданные азербайджанскими детьми на основе личных имен, чтобы дразнить друг друга, высмеивающие недостатки, изъяны в характере, поведении, действиях и одежде друг друга, называются дразнилками.

Fatma dalaşdı, (Фатма подралась)

Zibeydə qaşdı. (Зибейда убежала)

Varıdan aşdı. (Забор перепрыгнула)

Çarxa dolaşdı. (За колесо зацепилась)

Təndirə düşdü (И в печь упала).

(Антологія азербайджанського фольклору, 1968b: 153).

В этой дразнилке можно встретить забавные описания и сравнения, соответствующие детскому мышлению. Большинство дразнилок оканчивается фразой «Зачем он/она мне», и в них порицаются девочки, мальчики, обладающие плохими качествами: «Зибейдя на улице, ее нога в озере. Голова туманна, штаны старые, в руках метла, в волосах уксус, масло исчезло, воротник закончился. Ужасен ее конец, зачем она мне? Тукезбан спит, не девушка, а мул...» (Песни. Верования. Приветствия, 1986b: 154). В дразнилке Зибейдя благодаря своей неопрятности, а Тукезбан – лени предстают в смешном виде перед сверстниками. Дразнилки не имеют стабильной формы. В основном они создаются в малослоговом стихоразмере (четверостишие, пятистишие, семистишие) ритмичного слога.

Хотя в английском фольклоре, в отличие от азербайджанского, нет дразнилок, но в нем есть некоторые песни, использующиеся для демонстрации силы. Раздражающие песни типа «на-на-на» поются для того, чтобы разозлить, достать других игроков, и придают поощению ее ребенку особую силу. По мере взросления дети учатся все новым поэтическим образцам и песням для раздражения, разозления и обмана других детей. Ребенок, ставший жертвой хитрости, не должен знать эту песню, поэтому такие шутки применяются в основном к новопривывшим детям.

Адам, Ева и Пинкми

Решили в реке искупаться;

Адам и Ева утонули,

Кто остался? Угадайте (Adam And Eve and Pinchme, 2009).

Когда жертва шутки говорит: «Pinch me», то есть «ущипни меня», то произносящий шутку щиплет его. Есть много песен, похожих на эту. Бриан Саттон Смит в своей исследовательской работе, посвященной детскому фольклору, приводит в пример песню «Смотри вверх, смотри вниз! Посмотри на мой большой палец / Какой же ты дурак» и другой куплет этой песни:

Это мой палец,

Это мой большой палец,

Это моя рука,

И вот – она приближается... (Sutton-Smith, et al, 1999: 154).

Как отмечает и сам исследователь, как только произносится последняя строка, говорящий стих выступает вперед и ударяет рукой другого ребенка по щеке. В другой уловке используется слово «утка», которое имеет два значения в английском

языке: в то время как жертва думает, что утка – это птица, шутящий дает ему пощечину и говорит: «Я тебе сказал, быстро нагни голову».

Интересным аспектом этих физических злоупотреблений, уловок является то, что жертва осознает, что ее обманывают, и начинает борьбу. Также обманутый человек видит, что много людей наблюдает за этой уловкой и ждет его реакции. В тот момент обманутый может ничего не и не предпринять, но он собирается отомстить в ближайшем будущем, учится новым уловкам и применяет их по отношению к другим.

Прибаутки и детские песни. В азербайджанском детском фольклоре в прибаутках, в отличие от дразнилок, имена людей отбрасываются, стихок не адресуется определенному лицу, носит характер так называемой словесной игры и состоит из препирательств двоих людей. Кто во время исполнения допускает невнимательность и продолжает до конца препираться, ставит себя в смешное положение и признает, что нападает, как собака:

- Давай пойдем в сад - И я с тобой.

- И я с тобой - Если он увидит нас

- Заберемся на дерево - И я с тобой.

- И я с тобой. - Если захочет поймать

- Сорвем персики - И я с тобой.

- И я с тобой. - Напустит на нас собаку

- Заполним карманы - И я с тобой.

- И я с тобой. - Перелезем через стену

- Когда придет садовник - И я с тобой.

- И я с тобой. - Убежим, спасемся

- Убежим, спрячемся - И я с тобой (Фольклор Южного Азербайджана, 2013: 257).

Как в азербайджанском фольклоре, так и в английском детском фольклоре можно показать в качестве лирических фольклорных примеров считалочки, игры на пальцах и игры на щекотание. Они одновременно развлекают и обучают детей. Дети получают опыт, перечисляя и называя дни недели и месяцы.

«Раз, два, три, четыре, пять.

Поймал я однажды живую рыбку.

Шесть, семь, восемь, девять, десять

Отпустил ее я потом.

Почему разрешил ты ей уплыть?

Потому что укусила мой палец она.

Какой твой палец она укусила?

Мизинец на правой руке моей» (One, two, three, four, five, 2020b).

В другом примере, наряду с пальцами рук, пальцы ног малыша тоже участвуют в песне для пересчета. Между британской и американской версиями тоже имеются некоторые различия.

Английская версия:

«Ини, мини, мини, мо

Поймай малыша за пальчик.

Если он захнычет, отпусти его,

Ини, мини, мини, мо» (Eeny, meeny, miny, мое, 2020a).

Американская версия:

«Ини, мини, мини, мо

Поймай тигра за палец.

Если он закричит, отпусти его,

Ини, мини, мини, мо» (Eeny, meeny, miny, мое, 2020b).

Есть много разных версий с мелкими различиями. Стишок «Ини, мини, мини, мо» (Eeny, meeny, miny, мое), который можно прочитать в разных формах, используется для детских считалок и похожих целей. Эта песня была записана в 1850-м году и с тех пор была разработана в различных формах. И сегодня она, можно сказать, во всех странах одинакова. Так как многие считалки существовали и в древние времена, то выяснить их точное происхождение очень трудно.

У последней строки в песне есть много альтернативных версий. Во время игр со считалочками, в зависимости от версии, дети, используя слова или слоги считалочки, могут выбрать игрока или исключить его из игры.

«Ини, мини, мини, мо

Поймай тигра за палец,

Если закричит, заставь его

Каждый день пятьдесят долларов платить.

Мама мне сказала самого лучшего выбрать,

И это точно не ты с грязной тряпкой на голове» (Eeny, meeny, miny, мое, 2020c).

Песенка «Божья коровка, лети домой скорей!», которую в древности пели деревенские жители, и в современный период с удовольствием распевается детьми.

Божья коровка, лети домой скорей!

Твой домик загорелся, а там полно детей!

Все дети убежали долой от жарких стен,

Но спряталась под грелку одна малышка Энн! (Ганнон, 1902: 288).

Когда деревенские жители сжигали поля для следующего посева, то они кричали: «Божья коровка, лети домой скорей! Твой домик загорелся, а там полно детей! Все дети убежали долой от жарких стен, Но спряталась под грелку одна малышка Энн!». Так как божья коровка ест насекомых, вредящих растениям, она считалась полезной. Деревенские жители хотели уменьшить количество вредных насекомых и спасти полезных божьих коровок. В настоящее время, когда божьи коровки садятся на детей, они поют эту песенку, словно исполняют древний ритуал.

Песенная игра «Лети, божья коровка» связана с древними обычаями – верованиями в азербайджанском фольклоре. В различных областях Азербайджана дети ее с удовольствием поют. В этой песенной игре дети наблюдают, как божья коровка ползает по их руке, и просят у нее исполнить их мечты и желания. Сначала дети ищут среди травы и цветов божью коровку, находят ее и, положив ее на руку, говорят различные пожелания, а затем отпускают ее летать. Произносимые в этой веселой песенке желания в некоторых областях Азербайджана немного отличаются друг от друга: «Божья коровка, божья коровка, желтое – на ваше поле, а зеленое – на наше» (Устное народное творчество Азербайджана, 2001: 95), а в Карабахской и Муганской областях дети, которые скучают по родственникам, находящимся или живущим далеко, выражают божьей коровке свои желания и мечты словами: «Лети, коровка, лети, лети, раскрой крылья, раскрой, раскрой, принеси моего отца, принеси мою бабушку» (Антология азербайджанского фольклора, 2008: 373). В этой игре-колдовстве вместе со следами народных верований о божьей коровке находит свое отражение также обычай бабушек вязать носки. В песенной игре «Лети, божья коровка» имеется много ритуальных признаков.

В Англии слово божья коровка (ladybird) взято от католического термина «Наша леди». Это слово было предупреждением для католиков, которые открыто отказывались служить протестантам. Согласно «Акту о Равенстве» законом было запрещено называть этим словом католиков, и те, кто отказывался подчиняться этому закону, платили большой штраф, или их сажали в тюрьму, даже казнили. Американский вариант этого английского слова – Ladybug.

Выводы. Сходства между различными лирическими жанрами азербайджанского и английского детского фольклора находятся на уровне мотива и сюжета. Таким образом, благодаря всестороннему сравнительному анализу, мы приходим к выводу, что между лирическими жанрами и азербайджанского, и английского детского фольклора существует много схожих черт. Это берет начало в схожем образе жизни обоих народов, то есть со схожести периодов их исторического развития, прошлых историко-культурных связей – с близости остатков доисторического мифологического мышления и одинаковых психологических актов жизни детей.

Жизненные ситуации, прожитые азербайджанскими и английскими народами, стереотипы поведения, сформированные в этих ситуациях,

устная традиция, выражавшая реальность, новый научный взгляд и, в особенности, сравнение лирических текстов детского фольклора выявили во время исследования их схожесть. Сходство форм и азербайджанских, и английских лирических

жанров детского фольклора связано с человеческим мышлением и его отношением к реальности. Будучи связаны с условиями жизни, такие сходства явно наблюдаются во многих лирических жанрах детского фольклора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Azərbaycan folkloru antologiyası, Toplayanı və tərtib edəni Əhliman Axundov. I kitab, Bakı : Az.SSR.EA nəşriyyatı, 1968. 290 s.
2. Azərbaycan folkloru antologiyası. XVII kitab. Muğan folkloru / Toplayanı B.Hüseynov. Tərtib edəni H.İsmayılov. Bakı : Nurlan, 2008. 447 s.
3. Azərbaycan folkloru antologiyası. IX kitab (Gəncəbasar folkloru). Bakı : “Səda” nəşriyyatı, 2004. 522 s.
4. Azərbaycan folkloru antologiyası. II kitab (İraq-türkman cildi), Bakı : “Nurlan” nəşriyyatı, 2009. 436 s.
5. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı (Antologiya). İki kitabda. Birinci kitab. Tərtib edəni: Bəhlul Abdulla. XXI - Yeni Nəşrlər Evi, Bakı, 2001. 376 s.
6. Children's folklore: a source book / Brian Sutton-Smith et al. Utah State University Press Logan, Utah, 1999. 378 p.
7. Güney Azərbaycan folkloru, I kitab (Təbriz, Yekənat və Həmədan ərazilərindən toplanmış folklor örnəkləri). Bakı : “Elm və təhsil” nəşriyyatı, 2013. 456 səh.
8. Güney Azərbaycan folkloru, V kitab. Bakı : Elm və təhsil, 2015. 388 s.
9. Qafarlı Ramazan, Uşaq folklorunun janr sistemi və poetikası. Bakı : “Elm və Təhsil”, 2013. 540 s.
10. Nəbiyev Azad. Sərhəd bilməyən əlaqələr. Bakı : Azərənəşr, 1990. 88 s.
11. Nəbiyev Azad. Azərbaycan uşaq folkloru. Bakı : Elm, 2000. 77 s.
12. Nəğmələr. İnanclar. Alqışlar. Toplayıb tərtib edəni Azad Nəbiyev. Bakı, 1986, 216 s.
13. Opie & Opie I. and P. *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford University Press, Ely House, London W. 1, 1966, 544 p.
14. Gannon W. *Mother Goose's Rhymes Nursery Tales and Jingles*. New York : Hurst And Company Publishers, 1902. 418 p.
15. Adam And Eve and Pinchme. (2009). Retrieved February 12, 2020. URL: http://www.kidsnurseryrhymes.co.uk/rhymes/adam_and_eve_and_pinchme.htm
16. Eeny, meeny, miny, moe (2020, February 10). *Wikipedia*. Retrieved February 12, 2020. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Eeny,_meeny,_miny,_moe
17. One, two, three, four, five. (2020, February 9). *Wikipedia*. Retrieved February 12, 2020. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/One,_Two,_Three,_Four,_Five
18. Skipping-rope rhyme. (2019, November 7). *Wikipedia*. Retrieved February 12, 2020. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Skipping-rope_rhyme
19. This Little Piggy. (2020, February 5). *Wikipedia*. Retrieved February 12, 2020. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/This_Little_Piggy

REFERENCES

1. Azərbaycan folkloru antologiyası, Toplayanı və tərtib edəni Əhliman Axundov. [Anthology, Collection and Compilation of Azerbaijani Folklore by Ahliman Akhundov] I book, Baku, Az.SSR.EA publishing house, 1968, 290 s. (in Azerbaijani)
2. Azərbaycan folkloru antologiyası. XVII kitab. Muğan folkloru. [Anthology of Azerbaijani Folklore, XVII book. Mugan Folklore. Compilation by B.Husynov, Collection by H.Ismayılov Akhundov] Baku: Nurlan, 2008, 447 s. (in Azerbaijani)
3. Azərbaycan folkloru antologiyası. IX kitab (Gəncəbasar folkloru). [Anthology of Azerbaijani Folklore, IX book. (Ganjabasars folkloru)]. Baku, “Səda” publishing house, 2004, 522 s. (in Azerbaijani)
4. Azərbaycan folkloru antologiyası. II kitab (İraq-türkman cildi), [[Anthology of Azerbaijani Folklore, II book. (Iraq-Turkmen volumw)]. Baku, “Nurlan” publishin house, 2009, 436 s. (in Azerbaijani)
5. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı (Antologiya). İki kitabda. Birinci kitab. Tərtib edəni: Bəhlul Abdulla. [Azerbaijani Oral Literature (Anthology). In two books. The first book. Compilation by Bahlul Abdulla]. XXI – New publishing house, Baku, 2001.-376 s. (in Azerbaijani)
6. Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson, and Felicia R. McMahon. *Children's folklore: a source book*. Utah State University Press Logan, Utah, 1999. 378 p.) (in English)
7. Güney Azərbaycan folkloru, I kitab (Təbriz, Yekənat və Həmədan ərazilərindən toplanmış folklor örnəkləri). [South Azerbaijani folklore, Book I (examples of folklore collected from Tabriz, Yekənat and Hamadan)]. Baku, “Science and Education” publishing, 2013, 456 səh. (in Azerbaijani)
8. Güney Azərbaycan folkloru, V kitab. [South Azerbaijani folklore, Book V]. Baku, “Science and Education” publishing, 2015. 388 s. (in Azerbaijani)
9. Qafarlı Ramazan, Uşaq folklorunun janr sistemi və poetikası. [Genre system and poetry of children's folklore]. Baku, “Science and Education” publishing, 2013, 540 s. (in Azerbaijani)
10. Nəbiyev Azad. Sərhəd bilməyən əlaqələr.[Nonboundary relationships] Baku: Azernashr, 1990.- 88 s. (in Azerbaijani)

11. Nəbiyev Azad. Azərbaycan uşaq folkloru. [Azerbaijan Music Folklore] Baku, Science, 2000. 77 s. (in Azerbaijani)
12. Nəğmələr. İnanclar. Alqışlar. Toplayıb tərtib edəni Azad Nəbiyev. [Songs. Beliefs. Applause. Collection, completion by Azad Nəbiyev]. Baku, 1986, 216 s. (in Azerbaijani)
13. Opie & Opie, I. and P., The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes. Oxford University Press, Ely House, London W. 1, 1966, 544 p. (in English)
14. W.Gannon. Mother Goose's Rhymes Nursery Tales and Jingles. New York: Hurst And Company Publishers.1902. 418 p. (in English)
15. Adam And Eve and Pinchme. (2009). Retrieved February 12, 2020 from http://www.kidsnurseryrhymes.co.uk/rhymes/adam_and_eve_and_pinchme.htm (in English).
16. Eeny, meeny, miny, moe (2020, February 10). Wikipedia. Retrieved February 12, 2020 from https://en.wikipedia.org/wiki/Eeny,_meeny,_miny,_moe (in English).
17. One, two, three, four, five. (2020, February 9). Wikipedia. Retrieved February 12, 2020 from https://en.wikipedia.org/wiki/One,_Two,_Three,_Four,_Five (in English).
18. Skipping-rope rhyme. (2019, November 7). Wikipedia. Retrieved February 12, 2020 from https://en.wikipedia.org/wiki/Skipping-rope_rhyme (in English).
19. This Little Piggy. (2020, February 5). Wikipedia. Retrieved February 12, 2020 from https://en.wikipedia.org/wiki/This_Little_Piggy (in English).

УДК 82-1/-9; 821.512.162

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203351>**Nurlana ALIYEVA,***orcid.org/0000-0003-0345-0739**Ph.D in Philology,**Associated Professor of the Department Linguistics and Literature**Nakhchivan University**(Nakhchivan, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com*

ATTITUDE OF MUHAMMED TAGI SIDGI TO PRESS AND HIS PRESS PUBLICATIONS

It is impossible to imagine the literary activity of M.T. Sidgi, one of the prominent figures in the history of Azerbaijani literary-cultural, public opinion, without the press. The attitude of a prominent educator to the press, his work in the development of press is remarkable. M.T. wrote about the press: "Today, the first head of science and education is the newspaper". Mohammed Tagi Sidgi is one of the writers who have a high regard for the press. A number of Azerbaijani intellectuals have made valuable comments about the press and have appreciated its role in human life. Mohammed Tagi Sidgi also has some interesting ideas about the press. His article, "Qazet, yaxud qəzetə nədir?" ("What is a newspaper?") can provide enough material to clarify the writer's views on the subject. Here are some points attracting attention from the article:

- 1. Thoughts that are manifestations of regret of M.T. Sidgi in order to careless attitude to press in his life.*
- 2. Provide dictionary-level information about the newspaper.*
- 3. Summary of Mohammed Tagi Sidgi's views on the press.*

One of the remarkable points in the article is providing dictionary character information in the article "Qazet, yaxud qəzetə nədir?" (What is newspaper?). Muhammad Tagi Sidgi shows that the "Qazet" (newspaper) is a lexical unit of Greek origin and the name of a coin previously used in Greece that Five geese was one dirham, and one goose in Iran was five dinars. Mohammed Tagi Sidgi wrote this article with anxiety as a sign of protest against the conflict between the three scholars.

One of the remarkable points in the article is providing dictionary character information in the article "Qazet, yaxud qəzetə nədir?" (What is newspaper?). Muhammad Tagi Sidgi shows that the "Qazet" (newspaper) is a lexical unit of Greek origin and the name of a coin previously used in Greece that Five geese was one dirham, and one goose in Iran was five dinars. Mohamed Tagi Sidgi calls the newspaper a "good friend" and "sweet talker". He shows that the newspaper is a merciful, compassionate companion during the daytime, a devoted companion during the holidays, an experienced, world-renowned scientist who entertains with world news for long nights.

Mohammed Tagi Sidgi is a quiet, modest man, and has paid special attention to the peace of the people.

Key words: *Mohammed Tagi Sidgi, literary, intellect, newspaper, publication.*

Нурлана АЛІЄВА,*orcid.org/0000-0003-0345-0739**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри мовознавства та літератури,**Нахічеванського університету**(Нахічевань, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com*

СТАВЛЕННЯ МУХАММЕДА ТАГІ СІДГІ ДО ПРЕСИ ТА ЙОГО ПУБЛІКАЦІЇ У ПРЕСІ

Неможливо уявити літературну діяльність М. Т. Сідгі, одного з визначних діячів історії азербайджанської літературно-культурної та громадської думки, без преси. Досить примітне ставлення видатного педагога до преси, його робота з її розвитку. Мухаммед Тагі писав про пресу: «Сьогодні першим керівником науки та освіти є газета». Мухаммед Тагі Сідгі – один із письменників, які шанують пресу. Деякі представники азербайджанської інтелігенції зробили цінні коментарі щодо преси та оцінили її роль у житті людини.

У Мухаммеда Тагі Сідгі також є кілька цікавих ідей щодо преси. Його стаття «Qazet, yaxud qəzetə nədir?» («Що таке газета?») Може надати досить матеріалів для уточнення поглядів письменника на цю тему. Ось деякі моменти, що привертають увагу зі статті:

- 1. Думки, які є проявом жалю М. Т. Сідгі про небале ставлення до преси у своєму житті.*
- 2. Надайте відомості на рівні словника про газету.*
- 3. Короткий огляд поглядів Мухаммеда Тагі Сідгі на пресу.*

Одним із визначних моментів статті є надання інформації про словникові символи у статті «Qazet, yaxud qəzetə nədir?» (Що таке газета?). Мухаммед Тагі Сідгі показує, що «Казет» (газета) – це лексична одиниця

грецького походження, а назва монети, що раніше використовувалася в Греції, п'ять гусей – один дирхам, а один гусь в Ірані – п'ять динарів. Мухаммед Тагі Сідгі написав цю статтю з тривогою на знак протесту проти конфлікту між трьома вченими.

Мохамед Тагі Сідгі називає газету «добрим другом» і «солодкою балаканиною». Він показує, що газета – це милосердний супутник удень, відданий супутник у святкові дні, а також досвідчений, всесвітньо відомий вчений, який довгими ночами розважає світовими новинами. Мухаммед Тагі Сідгі – тиха, скромна людина, що особливу увагу приділяє спокою людей.

Ключові слова: Мухаммед Тагі Сідгі, література, інтелект, газета, видання.

Introduction. In the life of Muhammed Tagi Sidgi, there was no high regard for the press, and there were very few newspaper readers because of lack of awareness. This was one of the problems that concerned and disturbed the intellectuals of the time. Muhammad Tagi Sidgi wrote about this: “Are there any people who have become accustomed to reading the newspaper and have achieved it? They are also treated with a strange look. Some is called khan, some is called bek. this is servant, this is teacher...” (Sidqi, 2004a: 164). He tells that this is the reason why the population has turned away from the newspaper.

Sidgi said that there is a great contradiction between the internal and external world of those who do not react to the newspaper. So, on the one hand, they think it is offensive to read a newspaper, in the other hand, “Use newspaper clippings politely to draw the listener's attention during the conversation” (Sidqi, 2004b: 164).

Discussion. One of the remarkable points in the article is providing dictionary character information in the article “Qazet, yaxud qəzetə nədir?” (What is newspaper?). Muhammad Tagi Sidgi shows that the “Qazet” (newspaper) is a lexical unit of Greek origin and the name of a coin previously used in Greece that Five geese was one dirham, and one goose in Iran was five dinars. The writer explains how it is understood in the newspaper: “In summary, some scholars in Greece at the time, including well-known writers such as Xenophon and Priglisen, wrote their writings on leaflets made from leaves of a papyrus tree and then sent it to their followers and imitators. In the end, those pages became known as “qazet”, “qazeta” and “qazetin”. It means, a sheet for a goose price” (Sidqi, 2004c: 166). The author also states that the first newspaper was published in France in 1631.

The most disturbing aspects of Mohammed Tagi Sidgi are:

1. “God, I wonder, when will we understand the value and benefits of newspaper?”

2. “When will we fly in the air of this airplane leaflet?” (Sharif, 1957: 168).

In his article “Qazet, yaxud qəzetə nədir?”, Mohammed Tagi Sidgi put forth an urgent and never-ending view of the newspaper.

Finally, Mohamed Tagi Sidgi calls the newspaper a “good friend” and “sweet talker”. He shows that the newspaper is a merciful, compassionate companion during the daytime, a devoted companion during the holidays, an experienced, world-renowned scientist who entertains with world news for long nights.

Mohammed Tagi Sidgi writes at the end of the article “Qazet, yaxud qəzetə nədir?”: “Now, dear brothers, dear friends! It is time of manliness, opportunity. We should not be ignorant, let's love science, let's get out of ignorance...”. And the writer shows the best way to do this and repeats it three times: “... Let's read the newspaper! Let's read the newspaper! Let's read the newspaper! Let's read the newspaper! Let's read the newspaper!” (Sidqi, 2004d: 171). The end of the work is reminiscent of Jalil Mammadguluzade's publicist style. Thus, Mirza Jalil in his article “Azerbaijan” in the current issue says three times “homeland, language and nation”: “The world and the world have changed, and the meanings have changed, that is, in our language, those things which have lost their true meaning, have returned and found their origin” (Mammadguluzadeh, 2004: 4).

Mohammed Tagi Sidgi's article “Qazet, yaxud qəzetə nədir?” is still relevant. məqaləsi indi də öz əhəmiyyətini itirməmişdir. Having said that “The nation's ignorance medicine is science and education”, the writer considered press an important tool for the promotion of education.

Two articles in the publicist creations of Mohammed Tagi Sighi are highlighted. One of them is called “Regret, again regret”.

Mohammed Tagi Sidqi wrote this article with anxiety as a sign of protest against the conflict between the three scholars. For example, Kaspi newspaper editor Alimardan bay and the editor of the “Sharqi-Rus” newspaper Mohammad aga Shahtakhtli and Ahmed Agaoglu published articles against each other in the press “outside of their professions” in the words of Mohammed Tagi Sidji. In fact, the reason for these writings was the publication of the works of Muhammad Aga Shahtakht in 1903–1904, which criticized Haji Zeynalabdin Tagiyev. Alimardan bay who praised Haji Zeynalabdin Tagiyev, wrote articles against Muhammad Aga Shahtakhtli in return.

According to J. Mammadguluzadeh, in the early 1900s, cold relations between the prominent intellectuals of Azerbaijan, Mohammad aga Shahtakhtli, Alimardan

bay Topchubashov, and Ahmed Agaoglu resulted in the closure of newspaper “Sharqi-Rus”. At the same time, Topchubashov and Agaev considered pen war against Shahtakhtiasan attempt to show loyalty to H.Z. Taghiyev”. (Encyclopedia of Jalil Mamadguluzadeh, 2008: 286). The intellectuals, concerned about the cold relations and misunderstandings between the parties, commented on the matter. One of these intellectuals was Muhammad Tagi Sidqi.

The literature shows that such disputes, struggle and judgments are “absurd and unreasonable and unnatural” (Rustamova, 2004: 5). And all of this is displeasing to writers who have good conscience and who love the media world.

Mohammed Tagi Sidqi is a quiet, modest man, and has paid special attention to the peace of the people. Jalil Mammadguluzadeh wrote: “The personality of the deceased was unprecedented: patient, believing, faithful, quiet, happy, compassionate and benevolent. The beautiful features of Sidqi made him the subject of sayings in Nakhchivan. Our community has never shown that respect and love to anyone. The deceased were friends of the Mullahs, Sayyids, Khans, Asnaf and porters” (Guliyev, 2004: 3). Such features of Mohammed Tagi Sidqi also appear in his article “Təəssüf, yənə təəssüf” (Regret, again regret). The following comments of the author are exemplary: “...In today’s society where so many things are possible, the question of peace is born in society. Let’s make peace, what is the need for battle and hostility?” (Sidqi, 2004e: 172).

Mohammed Tagi Sidqi’s article “Təəssüf, yənə təəssüf” firstly refers to Mohammedaga Shahtakhtly. The author calls him a “friend of education” and lists his services. There are so many correct and objective ideas in the article that a reader who does not know about three major intellectuals mentioned above can readily identify them. For example, Muhammad Tagi Sidqi’s comments about Mohamedaga Shahtakhti can be summarized as follows:

- Master of Science and Literature;
- A man who had never gone beyond science and literature;
- A man who is always on travel, thanks to the natural inclination and passion for enlightenment and education;
- A man familiar with several Eastern and Western languages and etc.

These ideas of the author are useful for our modern age and for all time. Indeed, press pages should not be filled with articles about personal relationships.

Mohammed Tagi Sidqi in his article “Təəssüf, yənə təəssüf” lists Alimardan Topchubashov’s merits:

- A man who has been working hard for years and studying science and perfection;

- “A person who is far from any personal gain”;
- “Supporting science and education and literature lovers”;
- A man who has worked for the head of the Kaspi newspaper for many years, and responded all fake news as state person;
- The amateur of science;
- The founder of education;
- The man who sees the newspaper as a means of culture;
- A man who is involved in the organization of several Russian and Muslim schools and etc (Khudiyev, 2005: 68).

Mohammed Tagi summarizes his thoughts on Alimardan bek: “We will never forget your donations to every charitable organization. It is clear that the more Turkish-language newspapers such as “Şərqi-Rus” are published, you will be the most joyful of all” (Sidqi, 2004f: 175–176).

The third person addressed by Muhammad Tagi Sidqi is Ahmed bey Agaoglu (1869–1939). He is a well-known public figure, editor of the “Hayat” newspaper together with A. Huseynzade in 1905, one of the most active figures in the struggle for national freedom in Azerbaijan in 1905–1908, professor of Istanbul and Ankara universities, the editor-in-chief of the “Tərcümani-həqiqət”, “Gənc türk”, “Hakimiyyətimaliyyə”. Mohammed Tagi Sidqi considers the lines coming out of Ahmed bey Agaoglu’s pen as a mercy for our enlightenment. He resembles his articles to admonition mirror, his books to manliness poems and values it as a person who is leading the nation in education and culture, morals and humanity.

Apart from this article, Mohammed Tagi also mentioned the same issue in one of his letters to Mohammad aga Shahtakhtli. This letter, which is slightly larger than the other letters of the writer, was originally written in honor of the accession of the “Şərqi-Rus” newspaper to the press world. But here’s the reaction to the unfair criticism of Haji Zeynalabdin Tagiyev “In the eyes of educated people, your newspaper has nothing wrong. The newspaper is loved. But everyone is talking about your thoughts about Haji Zeynalabdin Tagiyev. No one looks at them with a good look. His generosity in writing these short words cannot be denied. Now they speak these words in Nakhchivan and then in other cities” (Sidqi, 2004h: 191). From that letter, it is clear that why do our newspapers unreasonably want to prove Taghiyev’s evil, even if the newspaper “Həblülmətin”, “Ədəb”, “Müzəffəri” have written about Haji Zeynalabdin Tagiyev’s initiatives, charity, generosity and goodness? He worries about this issue, and he wants to avoid Mohammad Aga writing articles on

the criticism of Haji Zeynalabdin Tagiyev. Because, “Mr. Taghiyev was originally generous and good”. That is why Mohammed Tagi writes in his letter to Mohammad aga Shahtakhti: “If I were with you at the time of writing criticism about Haji Zeynalabdin Tagiyev, I would beg you and not let to publish it” (Sidqi, 2004i: 192).

Conclusions. “Sidqi took part in the performance of M.F. Akhundov’s comedies in Nakhchivan in

1883 with the help of young theater lovers. At the same time, he contacted thinkers in other Azerbaijani cities, regularly received newspapers and magazines from Russia and abroad, and educated local people” (Khalilov, 2010:1).

Thus, Mohammed Tagi Sidqi has played a significant role in the education, culture and press of Azerbaijan, in the development of children’s literature in Azerbaijan.

BIBLIOGRAPHY

1. Encyclopedia of Jalil Mamadguluzadeh. Baku : Sharg-Qarb, 2008. 318 p.
2. Khalilov T. Author of the first textbook. “*Sharg gapisi*” newspaper. 4th. 2010. March. № 42 (19.956). P. 1; 5.
3. Khudiyev N. Miracle of Javad Heyat. Baku : Azarnashr, 2005. 168 p.
4. Guliyev Ch. “School-education encouraged the national behavior of children. “*Sharg gapisi*” newspaper. 2004. 5. 13 july. № 83 (17.587). P. 9.
6. Mamadguluzadeh J. M. Works, 4 volumes, 4th v. (editor acad.I.Habibbayli). Baku : Ondar, 2004.
7. Rustamova M. Education desire of Sidqi. “*Sharg gapisi*” newspaper. 2004. 13th April. № 43 (17.547). P. 5.
8. Sidqi M. T. Works (editor, collector and author of introduction is I.A.Habibbayli). Baku : Chashioğlu, 2004. 279 p.
9. Sharif Aziz. The environment of Jalil Mammadguluzadeh. “*Azerbaijan*” journal. 1957. 2. P. 184.

REFERENCES

1. Encyclopedia of Jalil Mamadguluzadeh. Baku: Sharg-Qarb, 2008, 318 p.
2. Khalilov T. Author of the first textbook / “*Sharg gapisi*” newspaper, 4th March 2010, № 42 (19.956), p.1; 5.
3. Khudiyev N. Miracle of Javad Heyat. Baku: Azarnashr, 2005, 168 p.
4. Guliyev Ch. “School-education encouraged the national behavior of children // “*Sharg gapisi*” newspaper, 5. 13 july, 2004, № 83 (17.587), p. 9.
6. Mamadguluzadeh J.M. Works, 4 volumes, 4th v. (editor acad.I.Habibbayli). Baku: Ondar, 2004.
7. Rustamova M. Education desire of Sidqi // “*Sharg gapisi*” newspaper, 13th April 2004, № 43 (17.547), p. 5.
8. Sidqi M.T. Works (editor, collector and author of introduction is I.A.Habibbayli). Baku: Chashioğlu, 2004, 279 p.
9. Sharif Aziz. The environment of Jalil Mammadguluzadeh // “*Azerbaijan*” journal, 1957, 2, p. 184.

УДК 81.37+811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203353>

Инесса АНИКИНА,

orcid.org/0000-0003-2760-8422

кандидат филологических наук,

доцент кафедры славянских языков и зарубежной литературы

Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины

(Умань, Черкасская область, Украина), *aiv_777@ukr.net*

Татьяна ПОЛЯКОВА,

orcid.org/0000-0001-5711-9967

кандидат филологических наук,

заведующий сектором русского языка отдела языков народов Украины

Института языковедения имени А. А. Потебни Национальной академии наук Украины

(Киев, Украина), *polyakovatiahajlina@ukr.net*

УКРАИНСКОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ В РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. КАК ПУТЬ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ФОНДА РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

В статье теоретически охарактеризован принцип украинского лексического заимствования в русском художественном тексте конца XIX – начала XX вв. Функционирование лексических украинизмов в произведениях В. Г. Короленко, А. И. Куприна, И. А. Бунина рассматривается как факт формирования русского литературного языка на основании общенародного или народно-разговорного языка.

Отмечено, что, отражая украинскую реальность, русские писатели прибегают к вербально-опосредованному описанию, в котором ключевым элементом (инокультурным вербальным стержнем) являются украинские культуремы (украинский лингвокультурный знак) и украинизмы. При этом наблюдается типичность выбора украинских лингвокультурных знаков в русском художественном тексте с украинской тематикой. Установлено, что украинские заимствования в наибольшей степени присутствуют в прямой речи, в той части художественного текста, где совокупность иноязычных элементов может не иметь жесткого ограничения и восприниматься естественно (изъяснение представителей иной лингвокультуры на родном языке); формальная связь авторской нейтральной речи с содержанием произведений на тему украинской жизни проявляется в использовании колоритных украинских лексем, но в меньшей мере: осязающая живописную силу украинского слова, автор «сохраняет» за традиционно-национальными объектами, явлениями их украинские наименования, позволяя адресату воспринимать предмет, состояние действующих лиц в их реалистической конкретности; наличие ряда украинских слов в русском художественном тексте связано также и с трудностями отображения инокультурных реалий посредством подбора различных типов русских номинаций: проблема заключается не столько в предметно-логических различиях межъязыковых соответствий лексем, сколько в отсутствии у них аналогичных символических функций.

Авторы статьи приходят к выводу, что свободное и системное включение украинских лексем в русское литературное употребление (в частности, в произведения с украинской тематикой) привело к обогащению русского социокультурного контекста, к стабилизации культурно-языковой нормы, которая зафиксирована в лексикографических источниках обширного среза.

Ключевые слова: русский литературный язык, художественный текст, русско-украинское межъязыковое взаимодействие, заимствование, лингвокультурема, украинизм.

Инесса АНІКІНА,

orcid.org/0000-0003-2760-8422

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *aiv_777@ukr.net*

Тетяна ПОЛЯКОВА,

orcid.org/0000-0001-5711-9967

кандидат філологічних наук,

завідувач сектору російської мови відділу мов народів України

Інституту мовознавства імені О. О. Потебні Національної академії наук України

(Київ, Україна), *polyakovatiahajlina@ukr.net*

УКРАЇНСЬКЕ ЗАПОЗИЧЕННЯ В РОСІЙСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ФОНДУ РОСІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

У статті теоретично охарактеризовано принцип українського лексичного запозичення в російському художньому тексті кінця ХІХ – початку ХХ ст. Функціонування лексичних українізмів у творах В. Г. Короленка, О. І. Купріна, І. О. Буніна розглядається як факт формування російської літературної мови на підставі загальнонародної або народно-розмовної мови.

Відзначено, що російські письменники, які відтворюють українську реальність, вдаються до вербально-опосередкованого опису, в якому ключовим елементом (інокультурним вербальним стрижнем) є українські культурними (український лінгвокультурний знак) та українізми. При цьому спостерігається типовість вибору українських лінгвокультурних знаків у російському художньому тексті з українською тематикою. Встановлено, що українські запозичення переважно представлені у прямій мові, в тій частині художнього тексту, де сукупність іншомовних елементів може не мати жорстких обмежень і сприймається природно (виклад інформації представниками іншої лінгвокультури рідною мовою); формальний зв'язок авторської нейтральної мови зі змістом творів на тему українського життя простежується у використанні колоритних українських лексем, але в меншій мірі: відчувачи мальовничу силу українського слова, автор «зберігає» за традиційно-національними об'єктами, явищами їхні українські найменування, дозволяючи адресату сприймати предмет, стан дійових осіб в їхній реалістичній конкретності; наявність низки українських слів у російському художньому тексті пов'язана також із труднощами зображення інокультурних реалій за допомогою підбору різних типів російських номінацій: проблема полягає не стільки в предметно-логічних відмінностях міжмовних відповідностей лексем, скільки у відсутності в них аналогічних символічних функцій.

Автори статті дійшли висновку, що вільне і системне залучення українських лексем у російське літературне вживання (зокрема, у твори з українською тематикою) призвело до збагачення російського соціокультурного контексту, до стабілізації культурно-мовної норми, яка зафіксована в лексикографічних джерелах значного прошарку.

Ключові слова: російська літературна мова, художній текст, російсько-українська міжмовна взаємодія, запозичення, лінгвокультура, українізм.

Inessa ANIKINA,

orcid.org/0000-0003-2760-8422

PhD in Philology,

Associate Professor at Department of Slavic Languages and Literature

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine), aiv_777@ukr.net

Tatiana POLYAKOVA,

orcid.org/0000-0001-5711-9967

PhD in Philology,

Head of the Russian Language Sector at Languages of the Ukrainian Peoples Department

Potebnia Institute of Linguistics of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kiev, Ukraine), polyakovamihajlina@ukr.net

UKRAINIAN BORROWING IN RUSSIAN LITERARY TEXT OF THE END OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES AS A WAY TO ENRICH THE LEXICAL FUND OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

The article theoretically characterizes the principle of Ukrainian lexical borrowing in Russian literary text of the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries. The functioning of a number of lexical Ukrainian lexemes in the works of V. Korolenko, A. Kuprin, I. Bunin is considered as a fact of the Russian literary language formation on the basis of a common or colloquial language.

Reflecting Ukrainian reality, Russian writers are noted to use a verbally-mediated description; there Ukrainian culture (the Ukrainian linguistic and cultural sign) and Ukrainian lexemes are the key element (foreign lingual and cultural verbal core). Accordingly, there is a typicality of the choice of Ukrainian linguistic-cultural signs in the Russian literary text with Ukrainian themes. Ukrainian borrowings are confirmed to be mostly present in direct speech, in that part of the literary text, where the number of foreign elements may not be limited and perceived naturally (an explanation of representatives of another linguistic culture in their native language); the formal connection of the author's neutral speech with the content of works on the subject of Ukrainian life is manifested in the use of colorful Ukrainian lexemes, but to a lesser extent: having a specific sense to the picturesque power of the Ukrainian word, the author "preserves" their traditional names for phenomena, allowing the addressee to perceive the subject, the state of the actors in their realistic definite place; a number of Ukrainian words in the Russian literary text is also associated with the difficulties

of displaying foreign cultural realities through the selection of various types of Russian nominations: the problem is not so much in the subject-logical differences of the interlanguage correspondences of lexemes as in the absence of similar symbolic functions.

Literary methods of Ukrainian lexemes interpretation are established; they realize the informative and cognitive, aesthetic functions of a literary text; the use of various methods of providing background knowledge of a foreign cultural sign helps the text to neutralize, state or stimulate the cultural component, the word meaning, the organization of the literary text provides an active search for foreign cultural phenomenon signs, their perception by the addressee.

The authors of the article conclude that the free and systematic inclusion of Ukrainian lexemes into Russian literary use (in particular, in the works of Ukrainian themes) led to the enrichment of the Russian sociocultural context, to the stabilization of the cultural and linguistic norm, which is recorded in lexicographic sources of an extensive section, including modern period.

Key words: *Russian literary language, literary text, Russian and Ukrainian inter lingual correlation, borrowing, lingo cultural lexeme, Ukrainian lexeme.*

Постановка проблеми. Историческое развитие лексического фонда литературного языка, межъязыковое взаимодействие и шире – межкультурные контакты являются теми научно-исследовательскими направлениями, которые получают в XXI веке наибольшую актуальность в связи с возрастающим научным интересом к принципам формирования национального менталитета, национально-языковой картины мира, национально-культурным особенностям развития отдельного языкового сообщества.

Культурно-исторические контакты соседствующих украинского и русского этносов, отражающиеся на вербальном уровне, имеют существенную лауну в аспекте изучения вектора их взаимовлияния, а именно: влияния украинской лингвокультуры на русскую. Русские лексикографические источники последних столетий фиксируют ряд украинских лексических единиц в русском словарном фонде, иллюстрация употребления того или иного украинизма в русской литературной речи нередко дается со ссылкой на авторское употребление русского литературного классика. Однако сам факт системного функционирования украинских слов в русском литературном языке изучен поверхностно. Обширные группы украинизмов, употребленные в русском художественном тексте, требуют детального исследования, необходима разносторонняя классификация украинизмов, установление причин и особенностей ввода украинского элемента в текст, что позволит теоретически описать механизмы, способствующие закреплению украинской лексики в русском словарном фонде.

Интенсивность привлечения украинизмов в различные дискурсы современного русского языка еще более актуализирует имеющуюся проблему, так как открывает перспективы сравнительного анализа разных временных срезов «устоявшихся» украинских заимствований в русском литературном языке.

Анализ исследований. Проблема заимствования украинских языковых элементов русским

литературным языком выборочно представлена в трудах отечественных лингвистов (Т. К. Черторишская (Черторишская, 1981), Г. П. Ижакевич (Ижакевич, 1985), Н. Г. Озерова (Озерова, 2009), И. А. Сеница (Сеница, 2006: 256–307) и др.) и имеет специализированный ракурс, ограниченный незначительным количеством источников выбора материала (публицистического, научного или литературного жанра). Соответственно, значительный охват литературных авторских персоналий (их литературно-художественного наследия) предполагает перспективы глубинного и системного результата, установления общих закономерностей украинско-русского языкового взаимодействия с акцентом на роли влияния украинского языка.

Целью статьи является теоретическое описание совокупности причин заимствования украинизмов в русскую литературную речь, преимуществ их употребления в сравнении с русскими номинациями, анализ системного функционирования украинских лексических элементов в трудах русских литературных классиков, установление этапов и предпосылок стабильного закрепления украинизмов в русском литературном языке.

Изложение основного материала. Одним из факторов, способствующих обогащению словарного состава национального литературного языка, является авторское словоупотребление литературных классиков. «Под пером» выдающихся писателей в определенной мере происходит стабилизация норм литературного употребления, намечается тенденция к синтезу жизнеспособных лексических элементов, независимо от их источников (см.: Лексика русского литературного языка, 1981).

Восприимчивость русских писателей к проявлениям «своего» и «чужого» в национальном аспекте впервые была отмечена в начале XX века в литературоведческих исследованиях А. А. Измайлова, П. М. Пильского, В. В. Воровского, К. И. Чуковского, С. А. Венгерова. Эта восприим-

чивость обнаруживается в широком историческом и культурном контексте художественных произведений В. Г. Короленко (1853–1921), А. И. Куприна (1870–1938), И. А. Бунина (1870–1953), в которых значительное место занимает украинская тематика.

Отражая украинскую реальность, русские писатели прибегают к вербально-опосредованному описанию, в котором ключевым элементом (инокультурным вербальным стержнем) являются украинские культуремы (украинский лингвокультурный знак), украинизмы, оригинальные вкрапления украинской песенно-поэтической или разговорной речи. При этом отмечается типичность выбора украинских лингвокультурных знаков в русском художественном тексте с украинской тематикой конца XIX – начала XX вв.

Функционирование лексических украинизмов в художественном тексте русских писателей указанного хронологического периода является одним из доказательных фактов формирования литературного языка на основании народно-разговорной лексики из общего восточнославянского фонда различной этимологии, а также на основании взаимодействия близкородственных языков. Разумеется, понятие «литературный язык» не совпадает с понятием «язык художественной литературы». Язык художественной литературы преодолевает границы непосредственно литературного языка, поскольку насыщен индивидуально-авторским словоупотреблением, диалектизмами, архаизмами, просторечием, инокультурной или ненормативной, бранной лексикой, однако такие границы (относительно кодификации литературного языка) в силу определенных причин представляются условными и шаткими (Горбачевич, 1978: 43). Составление толковых словарей национального языка, прежде всего на основе литературно-художественных источников, связано с рядом факторов, с индивидуальным подходом лексикографов. В данном аспекте исследования решающим критерием закрепления украинизма в русском литературном языке является фиксация слова многочисленными русскими лексикографическими работами, поздними и более современными.

Особенности южного ландшафта, украинский быт, люди, их нравы, реальные исторические события послужили русским писателям богатым материалом для творчества, обозначили художественную направленность произведений: это поэзия украинской природы и лесной охоты, украинские легенды, картины жизни крестьянства, военной службы украинцев в русской цар-

ской армии, мозаика городской действительности. С проницательностью истинного художника очерчены украинские образы, подмечена своеобразность в речи, характере, мировосприятии, одежде, обрядах. Украинский компонент различного статуса номинирования служит средством выражения авторских идейных замыслов и реализует художественные принципы.

Украинские заимствования в наибольшей степени присутствуют в прямой речи, в той части художественного текста, где количество иноязычных элементов может не иметь рамок ограничения и восприниматься естественно (изъяснение представителей иной лингвокультуры, и в данном случае – близкородственной, на родном языке). Повествующий персонаж-украинец активно использует единицы всех частей речи, грамматические формы, синтаксические конструкции родного языка, представляя (зачастую русскоязычному действующему лицу) свою культуру, национальный тип мышления, характерную сущность.

Диалог носителей родственных и в то же время отличных друг от друга языков отражает совпадение или различие формального облика наименований сходного понятия, а также национальные особенности восприятия жизненных реалий, воплощенные в словесном знаке. В прямой речи лексические украинизмы сближаются по функциям и способам введения в текст с вкраплениями, однако благодаря этимологической близости двух восточнославянских языков их значение в большинстве случаев остается прозрачным для русскоязычного адресата (читателя или поддерживающего диалог русскоязычного коммуниканта – персонажа романа, повести, рассказа).

Состав лексических украинизмов значителен и разнообразен по тематическим классам, грамматическим категориям и представляет интерес относительно степени знакомства русских писателей с лингвокультурой украинского народа. С позиций авторского освоения и восприятия украинского языка, отбора номинаций (очевидно, что за прямой речью персонажа находится автор), украинский языковой компонент выступает как наиболее яркий и специфичный (по формальному облику, семантическому наполнению), он служит идеальным средством художественной выразительности.

Произведения, насыщенные прямой украинской речью, различны по композиции, жанру, тематике. Классифицируя «ментальный лексикон» действующих лиц (выходцев из Украины), т. е. «совокупность лексических единиц, репрезентированных

в сознании говорящих (информация о слове на всех языковых уровнях, отражение грамматических правил и т. д.)» (Кубрякова, 2004: 381–382), можно выделить типичные по употреблению лексико-тематические группы существительных, единицы различных грамматических категорий, которые, по художественному замыслу автора, полностью погружают инокультурного адресата в украинское языковое пространство и, соответственно, в основные сферы национальной среды. Украинские языковые элементы в художественном тексте русских писателей характеризуются функционально-стилистическим расслоением.

Значительную группу используемых в прямой речи украинизмов формируют имена существительные, которые номинируют: лица (по степени родства, возрастному признаку, по социальному статусу, роду занятий, по национальности или по месту проживания), деятелей различной квалификации; понятия, характеризующие физический облик человека; предметы или детали одежды, украшения; военные принадлежности; общественно-исторические реалии; понятия, относящиеся к времяисчислению; денежные знаки; предметы украинской корчмы, продукты; заведения, бытовые объекты и предметы быта; абстрактные понятия, явления, состояния; природно-бытийные реалии, в том числе птиц, рыб, домашнюю живность.

Действенный словарь русских писателей представляет в художественном диалоге словообразовательные производные и грамматические формы исторических украинизмов, которые имеют богатый информативный объем и свидетельствуют об украинской традиции номинирования лиц по роду административно-общественных или военных обязанностей, утрачивающих к началу XX века свою актуальность.

Украинские инфинитивы и другие глагольные формы являются колоритными наименованиями действий и состояний, обладают (в сравнении с тождественными по смыслу русскими номинациями) частично или полностью отличительным формальным и звуковым обликом, дифференциальным статусом активности / периферийности, в ряде случаев дифференциальной акцентуацией при сходной внешней оболочке и сходному внутреннему наполнению; некоторым единицам присуща семантическая или стилистическая дифференциация в отношении лексем с идентичной формальной структурой в русской лингвокультуре (литературно-художественное отражение языковых явлений, обусловленных самостоятельным развитием ветвей восточнославянской группы языков).

Многочисленной является группа адъективных номинаций (в том числе диалектизм, историзмов или единиц с различным перераспределением лексико-семантических вариантов в отношении тождественных по форме русских лексем), которые служат атрибутами как русских, так и украинских литературных, разговорных и просторечных слов. Употребление украинских местоимений и наречий (в том числе разговорных или устаревших на данный момент) обеспечивает глубину украинского содержания, определяет достоверность изображения украинской действительности.

Отдельные элементы украинской речи, связанные с устно-разговорной и фольклорной стихией (образные выражения пословичного типа, стилистически выразительные образования, фразеологизмы, сравнения, устойчивые поэтические сочетания), используются в художественном тексте в качестве образцов национального словесного богатства. Как и народно-песенные строки, локальные афоризмы или украинские вводные слова, они воспроизводят образ мыслей героев (их позиционирование относительно общества и природы), экспрессивная сила украинских выражений обогащает русскую литературную речь.

Воспроизведение специфики говора в Украине связано с задачами стилизации, (речевой) характеристики персонажа, построения художественного образа. При этом русские писатели «всегда соблюдают художественный такт, избегая этнографизма в языке даже в тех произведениях, которые отражают местный колорит юга России» (Русские писатели, 1971: 389).

Украинские персонажи могут являться так называемыми «грамотными» билингвами, в сознании которых две лингвокультуры существуют параллельно, т. е. носителями русского и украинского языков в их нормированных вариантах. Находясь среди русскоязычного социума и общаясь преимущественно по-русски, подобные герои, выходцы из Украины, в эмоциональном порыве, для усиления выразительности речи употребляют родное слово. Украинские лексемы, фразеологические конструкции вкрапливаются в русскую речь представителей простонародья и интеллигенции Украины и являются тем языковым средством, которое «переводит» восприятие окружающей среды в иную национально-культурную плоскость.

Формальная связь авторской нейтральной речи с содержанием произведений на тему украинской жизни проявляется в использовании колоритных украинских культурных и лексических украинизмов.

Ощущая живописную силу украинского слова, автор «сохраняет» за традиционно-национальными объектами, явлениями их украинские наименования, позволяя адресату воспринимать предмет, состояние действующих лиц в их реалистической конкретности. Украинский быт интересует русских писателей всеми своими будничными и локальными явлениями, историческими реалиями, особенностями поведения национальных типов, их обликом, творческой деятельностью, т. е. всем, что входит в общее понятие «культура нации». Литературное воплощение объема писательских наблюдений реализуется через украинские лингвокультурные знаки, что обеспечивает впечатляющий художественный эффект.

Состав украинской лексики в авторской речи также тематически и категориально разнообразен и характеризуется различной подачей в тексте. Часть номинаций выделена графически (заклочена в кавычки), т. е. подчеркивается контекстуальное употребление лексем, их инокультурная принадлежность.

Наибольший интерес представляют те украинизмы, которые органически вплетаются в русский художественный текст и характеризуются статусом так называемой контекстуально ассимилированной лексики, зачастую нейтральной и в стилистическом плане. Использование таких номинаций осуществляется произвольно, без какой-либо акцентуации на «чужеродность» (авторского прямого толкования, визуального выделения), такое словоупотребление преобразует фразу в картинную и поэтичную.

Наличие ряда украинских слов в русском художественном тексте и непосредственно в авторской речи связано и с трудностями отображения инокультурных реалий посредством подбора различных типов русских номинаций. Проблема заключается не столько в предметно-логических различиях межъязыковых соответствий лексем, сколько в отсутствии у них аналогичных символических функций. Именно «символические функции, свойственные украинским вокабулам, делают их скрытыми или, точнее, ассоциативными реалиями, которые не имеют прямых аналогов в других европейских языках» (Чередниченко, 2007: 190).

Очевидно, что перед писателем, стремящимся максимально точно воспроизвести инокультурную среду (особенно перед тем творцом, который отлично осведомлен в расхождении двух культур, а также двух языковых картин мира), возникает задача, схожая с той, которую ставит перед собой переводчик: сохранить национальные коло-

рит и атмосферу, передать ментальные особенности мировосприятия, заложенные в инокультурный языковой знак. Доступность содержания при использовании украинского языкового знака (в том случае, когда избирается такой путь решения проблемы) обеспечивается в большей степени близкородственностью двух языков, тесными межкультурными русско-украинскими связями, в отдельных случаях – авторским толкованием, что является органической составляющей творческого процесса.

Пространственная локализация описываемых событий предполагает необходимость воспроизведения фактов влияния польской культуры на украинскую, что отражается на языковом уровне. Употребление лексических полонизмов вырисовывает историческую поликультурную панораму Запада Украины. Номинации церковных храмов, бытовых сооружений, культурно-бытовых явлений, имена лиц свидетельствуют о равноправном сосуществовании православной церкви и «католического обихода» в Украине, локализируют действие во времени, акцентируют внимание на разносторонних украинско-польских контактах.

Польское влияние как следствие общественно-экономических и культурно-политических условий прослеживается в многочисленных лексемах, которые воспринимаются как естественные элементы украинского языка. Полноценное функционирование польских лексем (или западноевропейских, заимствованных через польское посредничество) в языках восточнославянской культуры обеспечивается их адаптацией на всех языковых уровнях, в том числе и словообразовательном.

Особенности поликультурного пространства Украины и межкультурного взаимодействия подчеркиваются упоминанием еврейских бытовых реалий, для номинирования которых использовалась украинская лексика. А. Горбач определяет такие лексемы как славянизмы, имеющие признаки арготизмов. Такую функцию слову, как и многим германизмам, обеспечивал еврейский язык (точнее: еврейская речь в Украине), который являлся активатором, «распространителем» употребления слова в качестве арготизма (Горбач, 2006: 345). В авторской и прямой речи украинских персонажей еврейского происхождения фиксируются и лексические единицы, принадлежащие еврейской лингвокультуре (факт распространения в Украине инокультурных явлений с собственными инокультурными наименованиями).

Украинский языковой компонент в русском художественном тексте – это элемент поэзии

с четко освещенным значением, без понимания которого эта поэзия невозможна. Толкование инокультурного компонента (или его лексико-семантического варианта, если слово многозначно) своеобразно осуществляется в творчестве писателя и является особенностью его индивидуального стиля. Используя различные методы толкования украинизма (представляя авторское очертание родственного понятия в иной культуре, которое соответствует представлению говорящего на ином языке), русские писатели «придерживаются» классических принципов передачи внутреннего наполнения языкового знака (Потебня, 1926: 124–125, 137, 185): раскрывают новое содержание, указывая на отношение мыслимой единицы к ряду других (т. е. характеризуют предмет как часть расчлененной системы, существующей независимо от нашего знания); контекстуально намекают на внутреннюю форму номинации, усиливая эстетичность образа; подбирают русский относительный эквивалент, подчеркивая несоответствие значения, какую-либо частность предмета (также в том случае, если внешняя оболочка слов совпадает) или несходство представлений о предмете в близкородственных лингвокультурах; используют комбинации слов, картин (рожденных художественным воображением), если слово одного языка не является абсолютным соответствием слова другого языка.

В. Короленко, А. Куприн, И. Бунин (12; 13; 14) не увлекаются «техническими» приемами сухой расшифровки украинского лингвокомпонента, к которым прибегают как в прямой, так и в авторской речи. Фиксируются единичные постпозитивные пояснения в скобках и авторские сноски, в которых значение номинации раскрывается лаконично, в пределах соответствующего слова, словосочетания, реже – немногим более обширно.

Русскоязычный читатель получает более богатую информацию об украинской культуре (ее происхождении, стилистических особенностях, диалектной принадлежности), когда авторский прямой перевод (данный в сноске) сопровождается пояснением в рамках прямой или авторской речи непосредственно в тексте изложения, в самой сноске.

Литературно-художественные приемы толкования украинизмов являются методами реализации информативно-познавательной и эстетической функции художественного текста. В творчестве русских писателей они с трудом поддаются типологизации, что свидетельствует о сугубо индивидуальной писательской манере представления инокультурного языкового знака. Среди них выделяются:

– препозитивное или/и постпозитивное пояснение языковой единицы (существительного, прилагательного, глагола, наречия, устойчивого выражения) посредством подбора русского эквивалента (русского литературного по отношению к восточнославянскому диалектизму), синонимичного словосочетания в рамках прямой или/и авторской речи (последующей, предшествующей); такой прием знакомит читателя с локальными номинациями общеизвестных реалий (предметов, действий), с местными приветствиями, выражениями т. п.;

– подбор эквивалента на основе стилевой дифференциации, что отражает культурный уровень коммуникантов; в этом случае разговорная речь и кодифицированный литературный язык контрастно противопоставлены;

– подбор относительного эквивалента на основе градации понятия (привлекается восточнославянская культура или общеизвестный украинизм);

– дополнительный подбор синонима или соответствующего синонимичного словосочетания с учетом ареальной дифференциации употребления;

– поочередное использование украинизма и его относительного эквивалента на протяжении повествования в рамках отдельного произведения, что представляется неброским и оригинальным методом пояснения культуры;

– относительное толкование украинизма посредством перечисления стилистически однородных русских номинаций (словосочетаний), имеющих общий семантический компонент в своих значениях;

– препозитивное развернутое пояснение культуры в рамках прямой или авторской речи с возможным прямым указанием на ареал употребления;

– постпозитивный (с частичным препозитивным началом) буквальный перевод или толкование лексемы, фразы с возможным развернутым освещением содержания (фиксируется в авторском пересказе «услышанного»);

– толкование инокультурного компонента с элементами лингвистической характеристики (указание на фонетические особенности произношения, пути возникновения, ареал и сферу употребления);

– не прямое освещение украинской культуры в предложении, во фрагменте текста, которое содержит обширные намеки на семантику единицы, достаточные для формирования представления о предмете для русскоязычного адресата;

– толкование номинации посредством диалога, в котором коммуникантами являются представители украинской и русской лингвокультур (они передают или уточняют знания о той или иной украинской культуре).

В русском художественном тексте нередко фиксируются моменты, когда семантика украинизма становится очевидной благодаря реализации совокупности приемов.

Таким образом, смысл украинской лексемы в произведениях русских классиков уточняется с опорой на авторскую реплику, реплику персонажа, на толкование его значения одним из персонажей, на прозрачное содержание текстового фрагмента или произведения в целом. Использование различных приемов предоставления фоновых знаний об инокультурном языковом знаке способствует тому, что текст нейтрализует, констатирует или стимулирует культурный компонент, значение слова, т. е. организация художественного текста обеспечивает активный поиск признаков инокультурного явления, их восприятие со стороны адресата (Иванищева, 2003: 385), сам же текст приобретает некоторую внутреннюю силу, которая ограничивает его некоторыми рамками лингвистического знака (в нашем случае – инокультурного) и в то же время соединяет его с идеальными и материальными вещами возможной культурной вселенной (Bozhenkova N., Bozhenkova R., 2013: 479–482).

Выводы. Привлечение украинизмов в русский художественный текст, их системное авторское толкование и употребление на различных хронологических срезах как незаменимых специфических номинаций обусловили расширение лексического состава русского литературного языка, способствовали закреплению в нем значительного слоя областной или восточнославянской народно-разговорной лексики различного происхождения (*ватага, дивчина, де/и/вчата, молодица, кухарь, клуня, ветряк, криница, корчма, хата, шлях, магарыч, цигарка, шматок, квиток, панталык, кожжан, лихо, рудый*), что подтверждается рядом русских лексикографических источников (Толковый словарь русского языка, 1935–1940; Словарь современного русского литературного языка 1950–1965; Ожегов, 1984; Большой толковый словарь русского языка, 2000). Украинизмы в произведениях русских классиков, выполняя основные функции в художественном тексте – номинативную, познавательную и стилистическую (*пан, панна, панночка, панство, гетман, сердюк, чумак, хлопец, кацап, москаль, балагула, бандурист, кобзарь, вирши, думка, канты, гопак, бурса, шинок, галушки, кунтуш, плахта, бебехи, приватный, кошт, чинш, шляхетство, шляхетский, ясновельможный*), органически вошли в новый социокультурный контекст и постепенно преобразовались в культурно-языковую норму.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bozhenkova N. A., Bozhenkova R. K. Real and possible in the boundaries of the common language and cultural universe. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. Issue 4. Volume 18. P. 479–482.
2. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. 1536 с.
3. Бунин И. А. Собрание сочинений : в 9 т. Москва : Гос. изд-во худ. литературы, 1965–1967.
4. Горбач Олекса. Арго в Україні. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2006. 686 с.
5. Горбачевич К. С. Принципы нормализации языка в современной русской лексикографии. *Современность и словари*. Ленинград : Наука, 1978. С. 33–45.
6. Иванищева О. Н. Функционирование культурно-коннотативного слова в тексте. *Acta linguistica petropolitana: Труды Института лингвистических исследований*. Санкт-Петербург : Наука, 2003. Т. I. Ч. 3. С. 383–405.
7. Ижакевич Г. П. Роль украинского языкового элемента в научном и эпистолярном наследии А. А. Потебни. *Наукова спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія*. Київ : Наукова думка, 1985. С. 45–54.
8. Короленко В. Г. Собрание сочинений : в 9 т. Санкт-Петербург : Изд-е т-ва А. Ф. Маркс, 1914.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения: роль языка в познании мира. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
10. Куприн А. И. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Гос. изд-во худ. литературы, 1957–1958.
11. Лексика русского литературного языка XIX – начала XX века. Москва : Наука, 1981. 359 с.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1984. 797 с.
13. Озерова Н. Г. Українські культури в текстах Віктора Некрасова. *Мовознавство*. 2009. № 3–4. С. 112–118.
14. Потебня А. А. Мысль и язык. *Полное собрание сочинений*. Одесса : Гос. изд-во Украины, 1926. Т. I. 205 с.
15. Русские писатели: библиографический словарь. Москва : Просвещение, 1971. 728 с.
16. Синица И. А. Языковая личность ученого-гуманитария XIX века. Киев : Издательский дом Дм. Бураго, 2006. 352 с.
17. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. Москва – Ленинград : Наука, 1950–1965.
18. Толковый словарь русского языка : в 4 т. Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1935–1940.
19. Чердниченко О. І. Про мову і переклад. Київ : Либідь, 2007. 248 с.
20. Черторижская Т. К. Вплив української мови на лексико-семантичну систему російських творів Т. Г. Шевченка. *Мовознавство*. 1981. № 3. С. 25–33.

REFERENCES

1. Bolshoi tolkovyi slovar russkogo yazyka [Big Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Saint Petersburg : Norint, 2000. 1536 p. [in Russian].
2. Bozhenkova N. A., Bozhenkova R. K. Real and possible in the boundaries of the common language and cultural universe. *Middle East Journal of Scientific Research*, 2013. – Issue 4, Volume 18. P. 479–482.
3. Bunin I. A. Sobranie sochinenii: v 9 t. [Set of Works: in 9 V.] Moscow : State publishing of literature, 1965–1967 [in Russian].
4. Cherednichenko O. I. Pro movy i pereklad [On Language and Translation]. Kyiv : Lybid, 2007. 248 p. [in Ukrainian].
5. Chertoryzhskaia T. K. Vplyv ukrainskoi movy na leksyko-semantichnu system rosiiskyykh tvoriv T. H. Shevchenka [The Influence of the Ukrainian Language on the Lexical and Semantic System of T. H. Shevchenko's Russian Works]. *Linguistics*. 1981. Nr 3. P. 25–33 [in Ukrainian].
6. Gorbachevych K. S. Printsipy normalizatsii yazyka v sovremennoi russkoi leksikografii [Principals of Language Normalization in Modern Russian Lexicography]. *Sovremennost I slovari*. Leningrad : Nauka, 1978. P. 33–45 [in Russian].
7. Horbach Oleksa. Arho v Ukraini [Argo in Ukraine]. Lviv : I. Krypiakevych Institute of Ukrainian Studies on Ukrainian National Academy of Science, 2006. 686 p. [in Ukrainian].
8. Ivanischeva O. N. Functionirovanie kulturno-konnotativnogo slova v tekste [Functioning of a Cultural and Connotative Word in Text] *Acta linguistic petropolitana: the works Institute of Linguistic Investigations*. Saint Petersburg : Nauka, 2003. V. I., Part 3. P. 383–405 [in Russian].
9. Izhakevych G. P. Rol ukrainskogo yazykovogo elementa v nauchnom I epistoliiarom nasledii A. A. Potebni [The Role of the Ukrainian Linguistic Element in the Scientific and Epistolary Heritage of A. A. Potebnia]. *Scientific Heritage of A. A. Potebnia and Modern Filology*. Kyiv : Naukova Dumka, 1985. P. 45–54 [in Russian].
10. Korolenko V. G. Sobranie sochinenii: v 9 t. [Set of Works: in 9 V.]. Saint Petersburg : Publishing of A. F. Marks, 1914. [in Russian].
11. Kubriakova Y. S. Yazyk i znanie: na puti poluchenia znaniia o yazyke: chasti rechi s kognitivnoi tochki zrenia: rol yazyka v poznanii mira [Language and Knowledge: on the Way to Get Linguistic Knowledge: Parts of Speech on Cognitive Aspect: the Role of Language in the World Perceiving]. Moscow : Yazyki slavianskoi kultury, 2004. 560 p. [in Russian].
12. Kuprin A. I. Sobranie sochinenii: v 6 t. [Set of Works: in 6 V.]. Moscow : State publishing of literature, 1957–1958 [in Russian].
13. Leksika russkogo literaturnogo yazyka XIX – nachala XX veka [Vocabulary of Russian Literary Language of the 19th – the beginning of the 20th century]. Moscow : Nauka, 1981. 359 p. [in Russian].
14. Ozerova N. H. Ukrainski kulturemy v tekstakh Viktora Nekrasova [Ukrainian Culturemes in Victor Nekrasov's Works]. *Linguistics*. 2009. Nr 3–4. P. 112–118 [in Ukrainian].
15. Ozhegov S. I. Slovar russkogo yazyka [Russian Language Dictionary]. Moscow : Russkii yazyk, 1984. 797 p. [in Russian].
16. Potebnia A. A. Mysl I yazyk [Conception and Language]. *Polnoe sobranie sochinenii*. Odessa: State Publishing of Ukraine, 1926. V. I. 205 p. [in Russian].
17. Russkie pisateli: bibliograficheskii slovar [Russian Writers: Bibliographical Dictionary]. Moscow : Prosveschenie, 1971. 728 p. [in Russian].
18. Sinitsa I. A. Yazykovaia lichnost uchenogo-gumanitaria XIX veka [Linguistic Personality of a Humanities Scholar of the 19th Century]. Kyiv : Vydavnychi Dim Dm. Buraho, 2006. 352 p. [in Russian].
19. Slovar sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. [Modern Russian Literary Language Dictionary: in 17 V.] Moscow–Leningrad : Nauka, 1950–1965 [in Russian].
20. Tolkovyi slovar russkogo yazyka: v 4 t. [Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 V.]. Moscow : State publishing of foreign and native dictionaries, 1935–1940 [in Russian].

Тетяна БАНДУРА,

orcid.org/0000-0001-9999-0523

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та зарубіжної літератури

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) *tatyanabandura03@gmail.com*

МІФОПОЕТИКА В ЛІРИЦІ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ

У статті досліджується міфопоетика в ліриці Олени Теліги, з'ясовується специфіка й особливості функціонування міфологічних моделей, образів, мотивів у художніх творах, де свідомо авторська міфотворчість часто виявляється у довільному сплетінні міфологічних структур. У результаті вивчення проблеми міфопоетики в поезії авторки помічено, що символічний арсенал поезики окремо взятого тексту переростає в міфологічну структуру, що об'єднує й інші тексти письменниці. Тяглість художньої традиції окремого символу, архетипна взаємопов'язаність створюють вищий рівень надтекстового повідомлення, містять частку змісту «масштабної розповіді» всього творчого життя мисткині. Міфологічність як невід'ємна риса поезики Олени Теліги розгортається у світовідчуттєвому просторі художньої обсервації. Повернення до міфологічної свідомості, до лексичних прапервнів, до давніх архетипів, до себе, до світу – всі ці художні орієнтири окреслюють чітку філософську й художньо-естетичну позицію авторки.

Наголошується на тому, що міф у авторській свідомості О. Теліги функціонує як всеохопне інтуїтивне знання, нерозчленоване на раціональні складники, тому присутнє повсюдно в явній або ж прихованій формах. В індивідуальному стилі письменниці художньо-уявне ціле видозмінюється, поетеса, вихоплюючи знакові елементи, намагається відновити їх першоствореність у новому контексті. Нічим не обмежене буття, не закорене в жодній необхідній минулості, просочується крізь полотно тексту О. Теліги, надаючи ліричній оповіді особливого художнього «освітлення». Власне, це буття і є глибинним і всюдисущим змістом поезій авторки, стиль написання якої близький до особистісного бунту, імперативу жіночої духовної сили, безапеляційного протесту проти свавілля жорстокого життєвого «закона».

У статті виявлено й проаналізовано основні філософські шукання в поезії О. Теліги – туга за досконалістю, шукання її в уламках розчарувань, спроба реконструкції світу, боротьба за його гуманність, що витворюють ліричне поле, де розгортається багатогранний творчий світ О. Теліги, основною рисою якого є калейдоскопічна мінливість у несподіваному поєднанні розрізаних екзистенційних фрагментів.

Прикметною у віршах О. Теліги є трансформація номінативної функції поетичного слова, зміщення її в бік первісного мислення, міфопоетичного світобачення, архетипного змісту. Авторка вдається до реконструкції поетичної мови, що є засобом для осмислення дійсності, реалізацією «бажання об'єднатися зі світом» за допомогою міфу.

Ключові слова: міфопоетика, міф, архетип, авторська свідомість, екзистенція.

Tetiana BANDURA,

orcid.org/0000-0001-9999-0523

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature

of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

(Odessa, Ukraine) *tatyanabandura03@gmail.com*

MYTHOPOETICS IN THE LYRICS OF OLENA TELIGA

The article explores mythopoetics in lyrics of Olena Teliga, reveals the specifics and peculiarities of the functioning of mythological models, images, motifs in works of art, where conscious authorial mythical creativity is often manifested in an arbitrary intertwining of mythological structures. As a result of studying the problem of mythopoetics in the poetry of the author, it is noticed that the symbolic arsenal of poetry of a single text grows into a mythological structure that integrates other texts of the writer. The gravity of the artistic tradition of an individual symbol, the archetypal interconnectedness creates a higher level of textual message, contains the content of the «large-scale story» of the whole creative life of the artist. Mythology as an integral feature of Olena Teliga poetics is unfolding in the world-wide space of artistic observation. The return to mythological consciousness, to lexical preferences, to ancient archetypes, to themselves, to the world – all these artistic orientations outline a clear philosophical and artistic-aesthetic position.

It is emphasized that the myth in the author's consciousness of O. Teliga functions as a comprehensive intuitive knowledge, not individually divided into rational components, so it is present everywhere in explicit or hidden forms.

At the same time, the feeling of integrity creates a certain problem for the author: the inability to adequately merge the integrity into a word form. The holistic is fragmented, disintegrated, the poet, grabbing some elements, trying to restore their primordially in a new context. By no means is life limited, not anchored in any necessary transience, seeped through the canvas of O. Teliga text, giving a lyrical tale of special artistic «illumination». Actually, this being is the deep and ubiquitous content of the poetry of the author, whose writing style is close to personal rebellion, the imperative of women's spiritual power, a peremptory protest against the arbitrariness of the cruel «law».

The article identifies and analyzes the basic philosophical searches in O. Teliga's poetry – longing for perfection, searching for it in the fragments of disappointment, attempting to reconstruct the world, fighting for its humanity, which create the lyrical field, where O. Teliga's multifaceted creative world unfolds in kaleidoscopic variability in the unexpected combination of disparate existential fragments.

A special feature in the poetry of O. Teliga is the transformation of the nominative function of the poetic word, shifting it towards primordial thinking, mythopoetic worldview, archetypal content. The author resorts to the reconstruction of poetic language, which is a means of understanding reality, the realization of the «desire to unite with the world» by means of myth.

Key words: *mythopoetics, myth, archetype, author's consciousness, existence.*

Постановка проблеми. Значна кількість сучасних наукових праць свідчить про актуальність міфопоетичного методу дослідження в сучасному літературознавстві. За оцінкою науковців, він розширює можливості літературної критики по-новому інтерпретувати твори художньої літератури. Використання міфопоетики як інструментарію літературознавчого дослідження є не лише доцільним і вмотивованим, але й продуктивним, оскільки дає можливість установити наявність й особливості функціонування міфологічних моделей, образів, мотивів у художніх творах, де свідома авторська міфотворчість часто виявляється у довільному сплетінні міфологічних структур.

На часі герменевтичними пріоритетами маємо встановлення зв'язку між справжнім мистецьким витвором і одвічними «істинами», що не підлягають остаточному та однозначному визначенню. Ця думка не нова, але стосовно поезії Олени Теліги в контексті західноукраїнської й емігрантської поезії 30-х років ХХ століття особливо актуальна. Духовний орієнтир самопізнання й через нього – світопізнання для цієї поетеси визначальний. Самозаглиблення, що є передумовою вірності собі, уможливило стійкість творчої позиції мисткині, а також її оригінальність.

Аналіз досліджень. У 90-ті роки ХХ століття в українському літературознавстві було помічено значну зацікавленість поезією письменниці-борчині Олени Теліги. На літературно-критичну арену виходять ґрунтовні дослідження Миколи Жулинського (зокрема, його книжка «Олег Ольжич і Олена Теліга: нариси про життя і творчість», 2001), Тараса Салиги (стаття «Нескорена муза» у книзі «Імператив», Львів, 1997), Юрія Коваліва (стаття «Олена Теліга», опублікована в різних виданнях, у тому числі в журналі «Слово і час», 1991, № 6), Миколи Ільницького (розвідки «Західноукраїнська і емігрантська поезія 20–30-х років», 1992; «Від «Молодої Музи» до «Празької

школи»», 1995), Богдана Червака (біографічний нарис «Олена Теліга. Життя і творчість», 1997). Останнім часом лірика О. Теліги стала об'єктом вивчення сучасних науковців Т. Голембовської, Н. Миронець, Н. Писко, В. Просалової та ін.

Дискусійною залишається низка питань, пов'язаних із проблемою тлумачення ліричних текстів письменниці в міфопоетичному дискурсі. Не досліджено ґрунтовно її спадок у зв'язку з міфологічною традицією, також нагальною є проблема дослідження архетипів поетичного мислення О. Теліги як складової частини міфопоетики творчості поетеси.

Мета статті – дослідження міфопоетики в ліриці Олени Теліги, а також виявлення оригінальності поетичного стилю письменниці в системі архетипів авторської свідомості.

Виклад основного матеріалу. Пошук слова, яке адекватно відтворювало би «буття духу» – першорядне завдання митця. О. Потебня стверджував, що «у щирих поетів навіть, напевно, випадковий образ має глибоку основу в особистому житті» (Потебня, 1985: 272). Суголосий із цією думкою і К. Леві-Строс, який говорив про можливість дослідження «шляхом обсервації образної тканини твору. Вважаємо, що найпривабливішим тут є пошук цілісності, коли весь доробок митця прочитується як одна оповідь» (Леві-Строс, 2000: 165). Концепцію про загальну лінію розуміння світу науковець долучає до теорії міфологічності людського буття.

Досліджуючи поезію О. Теліги, помічаємо, що символічний арсенал поетики окремо взятого тексту переростає в міфологічну структуру, що об'єднує й інші тексти авторки. Це той випадок, коли «символ перетворюється у міф» (Потебня, 1985: 31). Тяглість традиції окремого символу, архетипна взаємопов'язаність створюють вищий рівень надтекстового повідомлення, містять частку змісту «масштабної розповіді» всього творчого життя письменниці.

Міфологічність як невід’ємна риса поетики Олени Теліги розгортається у світовідчуттєвому просторі художньої обсервації. Повернення до міфологічної свідомості, до лексичних прапервнів, до давніх архетипів, до себе, до світу – всі ці художні орієнтири окреслюють чітку філософську й художньо-естетичну позицію. М. Еліаде, спостерігаючи в сучасному європейському суспільстві «повернення до джерел», пов’язує це з релігією: «кожна інновація уявлялась чи сприймалась тут як певний варіант повернення до Біблії і ставила за мету оживити досвід раннього християнства, перших християнських общин» (Еліаде, 2001: 193). На думку вченого, «міфологічна поведінка оживає на наших очах», але це не пережитки первісного менталітету, а базові складники свідомості (Еліаде, 2001: 193).

«Повернення» до гармонії через есхатологію у творчості О. Теліги розщеплюється на безліч фрагментів-етапів блукання духу в пошуках досконалості. Рефлексії на межі реального та ідеального світів – важлива риса поезій авторки, в глибинних шарах яких завжди наявне «передчуття кінця». Чітко задекларований есхатологічний мотив у циклі «Подорожній», де авторка самотньо інтерпретує архетип подорожнього як такого, що блукає цим незвіданим світом. Мандрівник по життю як символ невизначеності долі в поезії О. Теліги набирає нової семантичної наповненості, пов’язаної з трагічністю буття, невмінням радіти життю, осмисленням себе як часточки Всесвіту, який може знищити:

Ось пішов собі звичайний подорожній.
Більш нічого. Навіть плакати не смію.
Тільки в душу безборонну і порожню
Сум летить непереможним, чорним змієм...
Хоч життя мого весняну, світлу повінь
Надпила – у перший раз – холодна осінь
(Теліга, 2006: 27).

Мотив самотності як кроку до смерті також є наскрізним у ліриці О. Теліги. Самотнє перебування – це особистісна «темінь»:

Ніч була розбурхана та тьмяна,
Вітер грав і рвав пом’яті струни,
Я пила самітньо аж до рана
Темну розпач – найгіркіший трунок
(«Ніч була розбурхана...») (Теліга, 2006: 31).

Символ трунку як життєвої участі продовжує своє семантичну реалізацію в наступному вірші «Моя душа й по темнім трунку...»:

Моя душа й по темнім трунку
Не хоче слухати поради
І знову радісно і струнко
Біжить під вітер і під град (Теліга, 2006: 32).

Повторюваність найбільш змістовно навантажених символів і окремих фраз у різних віршах створює ефект полілогу текстів. «Сама надмірність – повторення моделей і «надлишок інформації» – ознака міфологічного способу висловлювання» (Грабович, 1998: 33).

Міфотворчість як позачасове явище постійно присутня в авторській свідомості Теліги-поетеси. Зумовлено це насамперед відчуттям недосконалості й недовершеності життєвого «матеріалу». Міф – як порятунком, оскільки «скасовує реальність і створює натомість нову, набагато досконалішу і привабливу» (Грабович, 1998: 112). Ця нова реальність витворюється з розрізнених частин «попередньої реальності, а саме з емпіричної та надемпіричної», які, на думку О. Потебні, роз’єднані самим же ліричним героєм. Перевага раціонального чи ірраціонального мислення зумовлює однобоке, розірване пізнання дійсності, що суперечить самій природі митця, який, «будучи єдиним самим у собі, потребує жити в єдиній реальності» (Потебня, 1985: 121).

Лірична героїня поезії «Усе, лише не це...» – борчиня, яка рветься «горіти» по життю, а не «тліти» у спокої байдужості. Пошук утраченої цілісності, яка до того ж відкрита лише для інтуїтивних проникнень, а тому майже не втілюється адекватно в конкретну форму, може відбуватися лише в замкненому колі «творення – руйнування»:

Не бійся днів, заплутаних вузлом,
ночей безсонних, очманілих ранків.
Хай ріже час лице добром і злом!
Хай палять серце найдрібніші ранки (Теліга, 2006: 25).

Образ ранку, реалізований в одній строфі двічі, набуває новаторського значення: нова суть будь-чого, світле бачення, прогресивне мислення – таке градаційне вираження наповнює традиційний міфопоетичний образ. У новаторських образах вірша закодовано бажання розповісти про щось дуже сокровенне, таке, що не може вміститися в можливості людського пізнання, а тому розбито на безліч фрагментів, кожен з яких у конкретній часопросторовій площині доступний людському осягненню.

У висхідному порядку утверджується ідея активної позиції в наступній поезії «Лист»:

І в павутинні перехресних барв
Я палко мрію до самого рання,
Щоб Бог послав мені найбільший дар:
Гарячу смерть – не зимне умирання (Теліга, 2006: 50).

Яскрава образна антитеза структурно доповнює особистісне гасло ліричної героїні, продуковане

у вищому сенсі буття – життя-діяльність. Дослідниця Н. Писко справедливо стверджує про образ сильної жінки, здатної на самозречену боротьбу за національне визволення, в ліриці О. Теліги: «... коли перетинаються інтереси особисті з національними, постає проблема вибору: чи залишитись осторонь боротьби, чи активно поринути в неї. Ця жінка вибирає друге» (Писко, 2016: 156).

Туга за досконалістю, шукання її в уламках розчарувань, спроба реконструкції світу, боротьба за його гуманність витворюють ліричне поле, де розгортається багатогранний творчий світ О. Теліги, основною рисою якого є калейдоскопічна мінливість у несподіваному поєднанні розрізаних екзистенційних фрагментів. Проблема роздрібненості пізнаваного світу часто є наслідком конфлікту назви явища та його сутності. У вірші «Життя» письменниця проголошує життєстверджуючу ідею цінності осягнення полемічного неповторного життя:

Тоді заблеще сніг, зашепотіють квіти
І підповзуть як нитка провідна,
Ти приймеш знов життя і так захочеш жити!
Його пізнавши глибоко, до дна! (Теліга, 2006: 17).

Поезія О. Теліги видається спробою говорити не мовою назв, а мовою сутностей, звідси часто несподіване словопоєднання, яке руйнує узвичаєне функціонування слова й надає йому ролі обраності: слово не просто називає, воно виявляє, відтворює архетипну природу речі чи явища. Слово-знак перетворюється на слово-символ, яке стає видимою частиною невидимої сутності як констатація мінливості, неординарності життя.

Прикметною у віршах О. Теліги є трансформація номінативної функції поетичного слова, зміщення її в бік первісного мислення, міфопоетичного світобачення, архетипного змісту. Авторка вдається до реконструкції поетичної мови, що є засобом для осмислення дійсності, реалізацією «бажання об'єднатися зі світом» за допомогою міфу. У такому випадку «міф – це мова, але мова, яка працює на дуже високому рівні, де суті вдається, якщо так можна висловитися, відділитися від мовної основи, яка послужила йому опорою» (Леві-Строс, 1997: 199). Очевидним стає те, що створення нового світу, тобто повернення до його первісної досконалості, неможливе без зруйнування існуючого, спотвореного світу. Дихотомія «руйнування-творення» проектується на людське життя як «зневіра-надія»; сенс життя також мусить постійно оновлюватися шляхом повернення до початку.

У творчості О. Теліги есхатологічні мотиви наявні не лише в поетичних текстах, а й у самій

творчій настанові. Авторська мова – це переродження усталеної семантики, збагачення її образами, національними кодами, архетипами. В індивідуальному стилі письменниці превалює корінна значеннєвість, що апелює до національних першооснов буття.

Щоб, заховавши мудрий досвід
У скриньці без ключа і дна,
Знов зустрічати сірий розсвіт
З вогнем отрути чи вина... (Теліга, 2006: 32).

Авторка по-новаторськи осмислює образ скриньки як життєвого надбання. Але скринька без дна і ключа, тобто безмірна, безмежна, вільна. Міфологічність поетичного мислення полягає у вічності народної мудрості, невичерпних джерел її потенціалу. Метафора «розсвіт» доповнює зміст невизначеності буття, його загадковості. Життєвий запал у поетеси – це суперечливі субстанції, асоційовані з отрутою чи з вином – складністю вибору або задоволенням.

Осмислення дійсності як недосконалої в авторській свідомості О. Теліги близьке до потрактування в міфологічних оповідях, де вона зображена в аспекті минувшини. Остаточним кінцем ця подія є лише для «одного людства, після якого настає поява іншого роду людського» (Еліаде, 2001: 79), якому випала нагода жити в оновленому світі. Незмінним залишається осердя надії: якщо виникне новий світ, з'явиться і нова людина. Художню версію міфологічної рецепції спостерігаємо у вірші О. Теліги «Не любов, не примха, не пригода...»:

І коли твоя душа воскресла
Знову мчиться у осяйну путь –
Не питай, чиї натхненні весла
Темний берег сміли відштовхнуть (Теліга, 2006: 33).

Образ воскреслої душі осмислюється в аспекті ініціації з подальшою проекцією на міфологічне майбуття, пов'язане з появою вищої субстанції, Божеського начала. Осяйна путь – втілення досконалості. Натхненні весла – символ опори, підтримки, виходу із життєвої стихії, що несе небезпеку у вирі буття. Темний берег розпачу, безвиході, безнадії розглядається як втрата свого «я», асоційоване зі станом духовної смерті. Початок завжди пов'язується з досконалістю. Втрата досконалості означає наближення до кінця, загрозливі ознаки якого актуалізуються в авторській уяві.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що поезія Олени Теліги має евристичний характер творення поетичних візій як у плані форми, якою вона володіє досконало, так і філософського змісту. Її твори – це часопис

душі, яка частіше відчуває себе самоцінно творчим духом, це асоціативна інтелект-поезія, що сповідує послідовну концептуальність художньої іншопочуттєвості, образного афористичного мислення, що часто перегукується з міфотворчістю. У поезіях безліч міфологем, насичених пристрастним, вибуховим почуттям, яким притаманні експресивність духовного максималізму, патетичність душевних виявів, беззастережність емоційної відвертості.

Есхатологічний міф у поетичній творчості О. Теліги закоріненений у глибинах людського самовизначення. Авторка не просто використовує міфологічні сюжети й символи, а віднов-

лює їхню актуальність шляхом реконструкції та інтерпретації. Найважливіше, що міфологічні моделі, які є структуротвірним чинником віршів, не обмежують ані творчої уяви письменниці, ані злету читацького сприйняття. Олена Теліга своєю поезією засвідчує принципову авторську позицію, що міфологічний світогляд є складовою частиною як художнього мислення письменника, так і формою суспільної свідомості. Специфіка творчості поетеси полягає в різноманітні способів трансформації цієї творчої дихотомії, незмінною для ліричної мисткині залишається істина, що, втрачена колись людством, прагне оновитися в поетичному мистецтві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабович Г. Поет як міфотворець. Семантика символів у творчості Тараса Шевченка. Київ : Критика, 1998. 206 с.
2. Элиаде М. Аспекти мифа. Москва : Алетея, 2001. 240 с.
3. Леви-Строс К. Первісне мислення. Київ : Український центр духовної культури, 2000. 322 с.
4. Писко Н. Поезія Олени Теліги як художнє середовище націонацентричного сенсу. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Літературознавство*. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2016. № 44. С. 154–159.
5. Потебня О. Естетика і поетика слова. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.
6. Теліга О. О краю мій... : Твори, документи, біографічний нарис. Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2006. 496 с.

REFERENCES

1. Hrabovych H. Poet yak mifotvorets. Semantyka symboliv u tvorchosti Tarasa Shevchenka [The poet is a creator of myths. Character semantics in the work of Taras Shevchenko]. Kyiv : Krytyka, 1998. 206 p. [in Ukrainian].
2. E'liade M. Aspekti mifa [Aspects of myth]. Moskva : Aletejya, 2001. 240 p. [in Russian].
3. Levi-Stros K. Pervisne myslennia [Initial thinking]. Kyiv : Ukrainskyi tsentr dukhovnoi kultury. 2000. 322 p. [in Ukrainian].
4. Pysko N. Poeziia Oleny Telihi yak khudozhnie seredovyshche natsiotsentrychnoho sensu [Olena Teliga's poetry as an artistic medium of national-centric meaning]. *Naukovi zapysky TNPU. Serii: Literaturoznnavstvo*. Ternopil : Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. Hnatiuka. 2016. № 44. pp. 154–159 [in Ukrainian].
5. Potebnia O. Estetyka i poetyka slova [Aesthetics and poetics of the word]. Kyiv : Mystetstvo. 1985. 302 p. [in Ukrainian].
6. Teliha O. O kraiu mii... : Tvory, dokumenty, biohrafichnyi narys [Works, documents, biographical sketch]. Kyiv : Vyd-vo imeni Oleny Telihi, 2006. 496 p. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203357>**Світлана БАРАБАШ,**

orcid.org/0000-0002-9405-0839

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри україністики

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

(Київ, Україна) svitlana.barabash@gmail.com

ІДЕЙНО-ТЕМАТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ М. КОЗОРИСА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються особливості української літератури для дітей на порубіжжі XIX–XX ст., зокрема ідейно-тематичне осмислення творів для дітей М. Козоріса початку ХХ століття, письменника, який був морально і фізично знищений більшовицькою владою, який життя, розум та всю працю віддав на користь своєї Батьківщини, свого народу, готуючи «грунт до утворення української державності».

Жанрово-стильові шукання засвідчує творчість митців, які вміло поєднували традиційне (реалістичне) зображення дійсності з новими практиками художнього показу людини (дитини), її вчинків, переживань, мікро-світу; осмислення і трактування історичних фактів, постатей, подій. Ці ознаки значною мірою притаманні М. Козорісу. Поєднання романтичного та модерного бачення історії та ролі в ній особистості, ідея національного та духовного відродження, продовження народних традицій, філософія гуманізму відтворена у п'єсах для дітей («Діточе свято», 1914; «Тарас-дитина»). М. Козоріс робить акцент на постаті духовного наставника – Великого Кобзаря, формує почуття гідності, усвідомлення поняття «Україна-мати». Письменник виконував її етноохоронну, духовнотворчу місію, його слово, крім власне літературної, здійснювало просвітницьку, виховну функції, ефективно сприяючи розвитку й збереженню національної самосвідомості. Усе своє життя він ішов із глибоким «почуттям шляху», прагненням шукати, рухатися вперед, оглядаючись назад, до свого коріння, своїх начал і джерел, осмислюючи його причини і наслідки в минулому, теперішньому і майбутньому. Розгляд літературної спадщини М. Козоріса з погляду походження, художньої сутності, місця в історичному середовищі, впливу на подальший літературний розвиток і сприйняття сучасниками та нащадками набуває дедалі більшого значення в контексті дослідження її місця в літературному процесі ХХ ст.

Унікальність і непроминуца цінність творчого доробку письменника дає багатий матеріал для характеристики політики, культури і загальної суспільно-естетичної атмосфери України міжвоєнного двадцятиліття – періоду розвитку нових тенденцій перехідного характеру та її творчої постаті письменника.

Ключові слова: твори для дітей, образок, ідейно-тематичне осмислення.

Svitlana BARABASH,

orcid.org/0000-0002-9405-0839

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies

O. O. Bogomolets National Medical University

(Kyiv, Ukraine) svitlana.barabash@gmail.com

IDEOLOGICALLY-THEMATIC AWARENESS ON M. KOZORIS'S DRAMATIC WORKS FOR CHILDREN AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURE

This article presents us the features of the Ukrainian literature for children in the 19-20th centuries. In particular it shows an ideologically-thematic awareness on M. Kozoris's dramatic works for children at the beginning of the 20th century. The works of this writer were morally and physically destroyed by Bolshevik authorities. M. Kozoris was a person who devoted all his life to our Motherland and its people preparing a background for forming Ukraine as a state.

Genre-and-style searches prove an artists' creation. They combine a traditional picture of reality with new traditions of describing people and their actions, problems and micro world. Also it shows a realization and interpretation of some historical facts, figures and events. These features are specific for M. Kozoris. The plays for children («Children holidays», 1914; «Taras is a child») show the romantic and modern view of history and a role of a person in it. Moreover, the works introduce the ideas of national and spiritual revival, the following of the national traditions and the philosophy of humanism. M. Kozoris pays our attention on the figure of the spiritual mentor – Great Kobzar. The writer forms a feeling of dignity and helps us realize a fact that Ukraine is our mother. Furthermore, the writer also played an ethno-guard and spiritually creative function. Moreover, his word, except literary one, did an educational function. It effectively supported the development and saving of the national self-consciousness. All his life the writer had been living with a deep sense of way, wishing to look for something, going ahead and looking back up to his roots and

sources. In such ways he tried to realize all the reasons and consequences in the past, present and future. We can analyze M. Kozoris's literary heritage from different aspects. On the one hand, it is investigated from the point of origin, artistic essence and a place in the history. On the other hand, we perceive the works of M. Kozoris realizing their influence on the further literary development and accepting of contemporaries and posterities. It can be sure that M. Kozoris's literary heritage plays very important role in literature of the 20th century.

Unique and enduring value of the writer's creative works gives us a variety of rich materials to characterize policy, culture, and social-aesthetic atmosphere of Ukraine in the interwar 20s. This period is well-known for the development of new tendencies and a creative figure and the writer.

Key words: works for children, patterns, ideologically-thematic awareness.

Постановка проблеми. Українська література для дітей на порубіжжі XIX–XX ст. характеризується рядом специфічних рис, що пов'язані зі зміною політичних векторів, необхідністю формування нового світогляду, тогочасними вимогами до творів кола дитячого читання, видавничої справи. Відбувається становлення світоглядних позицій, переорієнтація людства «від логоцентричних моделей світу на екзистенційну перспективу «філософії життя»» (Ю. Ковалів), що зумовило потребу оновлення системи засобів художнього зображення людини і світу.

Мета статті. Наразі вважаємо актуальним дослідження творчості письменників, які формували новий світогляд, були активними учасниками суспільних процесів і які зрештою були морально і фізично знищені більшовицькою владою. Мова про діяча організації «Західна Україна» Михайла Козоріса – талановитого письменника, літературознавця, публіциста, журналіста, юриста, державно-політичного діяча, який життя, розум та всю працю віддав на користь своєї Батьківщини, свого народу, готуючи «грунт до утворення української державності» (Кушнір, 1918: 873). М. Козоріс у цій царині ще залишається недослідженим, тому вважаємо за доцільне розглянути ідейно-естетичні особливості його творів для дітей поч. XX ст.

Аналіз досліджень. Естетично вмотивовану періодизацію історії літератури для дітей та юнацтва розробила Т. Качак (Качак, 2018); зародженню і розвитку української радянської дитячої прози довоєнного періоду, еволюції в ній позитивного героя та трансформації художнього конфлікту присвячена монографія С. Іванюк (Іванюк, 1990); Г. Корнеєва здійснила дослідження української дитячої книжки Галичини (Корнеєва, 2004; Корнеєва, 2011); аналізу творів української дитячої літератури присвячено дослідження З. Торчинської (Торчинська, 2011); Н. Богданець-Білокаленко (Богданець-Білокаленко, 2012) та ін.

Г. Корнеєва, розглядаючи історію вивчення української дитячої книжки Галичини, визначає три основні хронологічні періоди: перший об'єднує дослідження, які з'явилися наприкінці XIX ст. –

пер. пол. XX ст. (до 1939 р.) в Україні, зокрема в Галичині; другий – 1946–1990 рр. – дослідження в діаспорі та СРСР; третій період 1991–2004 рр. дослідження науковців доби незалежної України (Корнеєва, 2004: 11).

Виклад основного матеріалу. Явища перехідного плану засвідчують основні тенденції розвитку літератури для дітей та юнацтва на межі XIX–XX ст. Відбулися тематичне та жанрове розширення письменства, адресованого дітям, поступовий відхід авторів від зображення соціально-побутових реалій і зосередження на внутрішньому світі дитини. Можливості художньої діяльності розширює жанрово-стильова деканонізація.

Жанрово-стильові шукання засвідчує творчість митців, які вміло поєднують традиційне (реалістичне) зображення дійсності з новими практиками художнього показу людини (дитини), її вчинків, переживань, мікросвіту; осмислення і трактування історичних фактів, постатей, подій (Качак, 2018: 87–88). Ці ознаки значною мірою притаманні М. Козорісу. Поєднання романтичного та модерного бачення історії й ролі в ній особистості, ідея національного та духовного відродження, продовження народних традицій, філософія гуманізму відтворена у п'єсах для дітей («Діточе сьвято», 1914; «Тарас-дитина» – орфографію збережено – С. Б.). Література перших десятиліть XX ст. набувала виразного національного спрямування. З'являються читанки, хрестоматії, збірники, серії книжок для дітей.

Дослідники літератури визначають особливості розвитку цих явищ. Так, Н. Дзюбишина-Мельник розробила періодизацію дитячої літератури, враховуючи історичні аспекти. I період (сер. XIX–кінець XIX ст.) пов'язаний із появою читанки Маркіяна Шашкевича на Західній Україні і букварів для недільних шкіл на Східній Україні. II період (поч. XX ст.) пов'язаний із новим баченням дитячої літератури, де письменники усвідомлюють літературу не як дидактику, а як один із видів мистецтва. Твір є джерелом естетичних, емоційних переживань, а не лише засіб виховання. III період (30-ті – 50-ті рр. XX ст.) характеризується

наступом тоталітаризму на всі сфери життя, зокрема, й літературу. IV період (60-ті – 90-ті рр. XX ст.) пов'язаний із «хрущовською відлигою».

Н. Богданець-Білоskalенко виокремлює наступний період (кінець 90-х – поч. XXI ст.) – твори стають більш урбанізованими, відповідають вимогам часу, читацькі запити задовольняються новими, сучасними персонажами. (Богданець-Білоskalенко, 2011: 4–5).

С. Іванюк у розвитку української радянської прози для дітей 1917–1941 рр. визначає два чітко розмежованих етапи, періодизація яких не просто збігається з періодизацією «дорослої» літератури. Вона зумовлена більш вагомими чинниками, надзвичайно відчутними якісними і кількісними змінами, що торкалися проблематики, стилю, композиції, педагогічної концепції, образу героя й розуміння письменниками свого адресата. Перший період (1917–1932) характеризується тим, що відбувається зародження української радянської літератури для дітей, становлення її героя, формування стилю, жанрів, перших її теоретичних засад. Тоді коли відбувалися ліквідація неписьменності, класове розшарування населення, перед письменниками постало питання започаткувати нову дитячу літературу. Творення концепції адресата ґрунтувалося на інтуїції авторів, на їхніх баченнях взірцевого читача, образ якого був ближчим до ідеалу, ніж до життя. Зазвичай він не мав індивідуальних рис характеру, був утіленням певної естетичної ідеї. Оповідь велася з просторово-часової, психологічної, фразеологічної, естетичної, класової точок зору героя. Позиції героя і адресата були досить близькими, навіть тотожними.

Колективне й індивідуальне у свідомості дитини стало наскрізною проблемою української радянської прози для дітей, де простежувалася тенденція гіперболізації можливостей дитини, протиставлення їх нібито меншим можливостям дорослих, декларація ідеалізованих особистісних, морально-психологічних якостей дітей (Іванюк, 1990: 16–17).

Другий етап розвитку української дитячої прози (1933–1941) мав свої особливості. У 30-ті рр. було прийнято ряд постанов партії та уряду, засуджено діяльність РАПП, створено Спілку радянських письменників, Спілку письменників України. У цей період здійснювалася реформа школи, реабілітація казки, розроблялася концепція дитячих письменників, яка узгоджувалася з існуючими в суспільстві педагогічними концепціями. У читацькому середовищі відбулися помітні зміни: зріс освітній рівень читача; стрімко розвивалася видавничо-поліграфічна база: випускалася

класика, переклади дитячих книжок прогресивних зарубіжних письменників.

У цей час розширюються жанрові межі дитячої літератури: з'являються роман, літературна казка, композиція творів ускладнюється, збільшується кількість дійових осіб, вони наділяються індивідуальними рисами характеру, виконують різні естетичні функції у тексті. Письменники створюють конфліктну ситуацію в дитячому колективі, через конфлікт персонажів розкривається ідея твору. Внаслідок цього спостерігається відсторонення адресата від героя, який став не тільки суб'єктом, скільки об'єктом читацької оцінки (Іванюк, 1990: 124). Література спонукає читача знаходити власні вирішення конфліктних ситуацій.

Б. Корнєєва визначає особливості розвитку дитячої літератури Галичини кін. XIX – пер. пол. XX ст., до 1939 р. Наприкінці XIX ст. зростає політична, національно-культурна активність українців Галичини, посилюється боротьба за український зміст навчання і виховання, національно-патріотичну свідомість дітей. У цей період стрімко розвивається книговидавнича справа (Корнєєва, 2004: 18).

І. Франко як один з організаторів видавничої справи в Україні, співробітник журналу «Дзвінок», автор творів для дітей у працях «Женщина-мати», «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», «Ревізія шкільних бібліотек» писав про те, якою повинна бути дитяча література, як дитина повинна читати, щоб читання стало «здоровим кормом для вуха», які жанри літератури найкраще сприймаються дітьми, про тематику й особливості викладу матеріалу, якість ілюстрацій (Корнєєва, 2011: 14).

У 1881 р. з'являється перше профільне видання для дітей Руське Товариство Педагогічне (РТП), з 1912 р. воно називається Українське Педагогічне Товариство (УТП), з 1926 р. – «Рідна Школа» (РШ). Видане українського педагогічного товариства (орфографію автора збережено – С. Б.) у друкарні наукового товариства ім. Шевченка видало книжечку для дітей із п'єсами М. Козоріса «Тарас-дитина» і «Діточе съвято», де письменник розкриває теми освіти, патріотичного виховання, ролі постаті Кобзаря на формування національної свідомості. У «підрадянській» Україні видання дитячої літератури в Галичині оцінювалися як націоналістичні, трактувалися як такі, що не формують у дітей «здорового матеріалістичного світогляду».

Жанр «Діточого съвята» М. Козоріса визначає як «сценічний образок в 2 діях» (Козоріс, 2013: 371). Дійовими особами є 12-тилітня Марійка, її молод-

ший брат Микольцьо, Володзя, Цьопа, Іринка, Андрійко – 8–12-тилітні діти. Отже, твір орієнтований на молодшого школяра. Із п'єси довідуємося, що діти читають «газетку “Дзвінок”» (Козоріс, 2013: 373–375). Цей ілюстрований художньо-педагогічний журнал для дітей і молоді виходив у 1890–1914 рр. у Львові двічі на місяць, мав підзаголовок «Письмо ілюстроване для дітей та молодіжці». Журнал сприяв естетичному, розумовому розвитку читачів, ознайомлював із кращими здобутками рідної та зарубіжної літератури, з історичною спадщиною та сучасністю рідного та інших народів, формував почуття патріотизму та любові до рідної мови.

Саме з журналу «Дзвінок» головна героїня п'єси «Діточе сьвято» Марійка ознайомлює дітей з віршем «Чи знаєш, дитино?» (Козоріс, 2013: 374–375). Через поетичні рядки перед слухачами постає образ Шевченка, який «родивсь серед неволі, тьми і праці» (Козоріс, 2013: 382), мати молилася за свого сина кріпака, і Бог «в руки хлопцеві вложив співецьку чародійну ліру» (Козоріс, 2013: 382). І той юнак, взявши кобзу, співав людям про щастя, волю, чесну боротьбу. Йдеться і про роки заслання поета, коли «Замовкла пісня на устах, Але в душі жила, брєніла, І в серці бідного співця Огнем палаючим горіла» (Козоріс, 2013: 382), про «лукаву долю» (Козоріс, 2013: 382), яка принесла «сподівану волю» (Козоріс, 2013: 382), але не було у співця сил: «Остання пісня прозвеніла – І в небо тихо піднялась Душа поета наболіла» (Козоріс, 2013: 383). Проте слово невмируще звучить як заповіт, духовний код нації: «Але живуть В серцях людей слова безсмертні І тихо по Вкраїні всій Бренять его пісні славетні» (Козоріс, 2013: 383). Актуальними й болісними є ці слова нині, у час, коли українська мова, нація повинні відстоювати право на духовне і фізичне існування; коли Незалежна Україна повинна відвоювати власні кордони. Поезія – це діалог матері й дитини про «рідну землю – Русь-Україну, Неньку хоробрих козаків» (Козоріс, 2013: 376), де М. Козоріс робить акцент на національному вихованні. Дидактичною настановою звучать слова автора через уста Влодзі: «всі українські діти повинні пильно вчити ся всього, щоби колись, як підроснуть, станули своєму народови в підмогу, вивели его з темноти, добули ему кращої долі», «Ніхто з нас не повинен стидати ся, що він є Українцем чи Українкою – нам треба нашою народністю гордити ся. І ціле жите треба і нам витривати при своїм народі і йти з ним хоч би на смерть!» (Козоріс, 2013: 377). Марійка запропонувала дітям влаштувати Шевченківське свято. Письмен-

ник від особи дівчинки розповідає про історичні особливості вшанування Кобзаря, що колись було невільно це робити, а зараз «вільно». Патріотичні настрої дітей висловлено мовними засобами, які передають емоційне ставлення: «наш Батько Тарас», «наш Кобзар», «Ми зібрали ся тут нині, щоб віддати честь нашому дорогому Кобзареві Тарасови, котрий писав такі гарні вірші і котрий терпів за Україну, бо любив Єї сильно-гарячо. І ми любимо Єї і задля Неї і Єго», «незабутній Кобзар» (Козоріс, 2013: 383–384).

Таким чином, М. Козоріс робить акцент на постаті духовного наставника – Великого Кобзаря, формує почуття гідності, усвідомлення поняття «Україна-мати». Письменник виконував й етноохоронну, духовнотворчу місію, його слово, крім власне літературної, здійснювало просвітницьку, виховну функції, ефективно сприяючи розвитку й збереженню національної самосвідомості. Усе своє життя він ішов із глибоким «почуттям шляху», прагненням шукати, рухатися вперед, оглядаючись назад, до свого коріння, своїх начал і джерел, осмислюючи його причини і наслідки в минулому, теперішньому і майбутньому. Навчаючись у польській гімназії м. Станіслава, М. Козоріс відзначався допитливістю, кмітливостю і розумом, понад усе любив літературу і музику. Запалений поступовими ідеями та вільнодумством Т. Шевченка, вступив до нелегального об'єднання. Гуртківці Станіславської гімназії виявляли інтерес до питань літературного руху, української мови, фольклору, історії України; із захопленням читали твори М. Шашкевича, І. Котляревського, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, Е. Золя, І. Тургенєва, Лессінга; студіювали вільнодумні книжки Дрепера, М. Драгоманова, влаштовували концерти, вистави, обговорювали реферати тощо. Змалечку, увібравши любов до народної пісні, М. Козоріс у цей період «записував народні пісні, а також нові пісні, які тоді молодь зачинала співати, як «Шалійте, шалійте», «Закувала та сива зозуля» «Гетьмани-гетьмани», «Крилець, крилець сокола дай», та багато інших пісень записав брат під нотами, любив їх співати, голос у нього був сильний з дуже милою душевною закраскою» (Козоріс-Баріякова М., Б/д). У п'єсі «Діточе сьвято» діти співають пісню «Ой ходила дівчинонька беріжком», «Чом? чом? земле моя, так люба ти мені?»; «Боже великий, єдиний Русь-Україну спаси!»; діти декламують поему Т. Шевченка «Іван Підкова», «Садок вишневий коло хати»; вірші на честь Великого поета України; в інтерпретації Марійки звучить народна мудрість: «Ти судиш Василя по его одежи, а не по душі.

Він хоч бідний, а може бути дуже розумний і добрий хлопець» (Козоріс, 2013: 380). По одязі стрічають, а по уму проводжають. Не суди по одязі, а суди по уму – народні прислів'я, використання яких свідчить про зв'язок з давніми духовними надбаннями, дитячу мудрість, розсудливість. Настановою для підростаючого покоління звучать слова автора вустами Марійки: «Обніміть, полубіть, українські діти, найменшого свого земляка, значить найбіднішого, найменш просвіченого. Ми повинні любити не тільки своїх, найблизших рідних, свояків і приятелів, але всіх українців, які б вони не були бідні, темні, бездольні – бо ми всі брати і сестри. А коли будемо вчити ся, коли такою великою любов'ю станемо любити ся, коли будемо дбати про найменшого брата, тоді покажемо найкраще, що любимо нашого Батька Тараса і тогди усьміхнеть ся. Утішить ся, відживе заплакана, нещаслива Ненька-Україна» (Козоріс, 2013: 384). Усвідомлюючи свої фізичні можливості, діти проголошують через нуту «Ми гайдамаки» пріоритети, завдання, своє ставлення до історії, духовних пророків, сьогодення і майбуття:

«І хоч слабі в нас сили діточі,
Хоч і нас пута вражії давлять,
Тут ми присягаєм всі Тобі, Пророче,
Ціле жите Твій заповіт сповнять»
(Козоріс, 2013: 385).

Ці слова перегукуються з Симоненковими «В океані рідного народу відкривай духовні острови!»

Тема служіння рідному народові, участі дітей у відзначенні національних свят, пошанування історичного минулого, національних героїв звучить у творах М. Козоріса.

У п'єсі (або як сам автор визначав жанр твору – «в двох сценічних образах») «Тарас-дитина» (1914), присвяченій «Своїй маленькій і чемній учениці Цьопі В.» М. Козоріс пише про «найбільшого поета» Т. Шевченка, який у творі постає в образі хлопчика того ж віку, що й читачі. У першому образку Тарас і Оксана 8-літні, а у другому образку їм уже по 12 років. Таким чином автор простежує хронологію подій, зміни в настроях та інтересах дітей, становлення їх як особистостей, будучи глибоким психологом, описує вікові особливості дітей, побут українців, фольклор. У першому образку він зображає забавки дітей: гра «Мишка бура, де ти була?» (Козоріс, 2013: 387), використовує приказки «Бодай тебе, Васильку, кури разом з вівсом з'їли» (Козоріс, 2013: 387), «Якось такої березової каші наїв ся, що раз!» (Козоріс, 2013: 387), «Перескочив, як кертичу копичку», «Перескочив, як куряче яечко»

(Козоріс, 2013: 387), «Мені так кортить грати, аж руки сверблять» (Козоріс, 2013: 389), Тарас співає жартівливу пісеньку «Курочка-журочка» (Козоріс, 2013: 390), звучать дитячі забобони «А ти не чув, що через кого перескочить ся, то не буде рости?» Діти співають козацьких пісень:

«Козаки степом женуть ся,
Від копит земля дрожить,
Перед ними ворог лютий
В крові на землі лежить...»

А гетьманський кінь вороний,
Хлопці вірні січовії,
Він вірлом біжить у бій,
Війна мати, кінь їм брат,
Стяг козацький повіває,
За Україну, за свій нарід
Коло него хлопців рій!
Кожий душу дати рад»
(Козоріс, 2013: 390).

В образі Тараса втілено риси великого поета України в дитячі роки. Дітям легше сприймати постать через близькі психологічні особливості. Він бавиться з ними, грає у ті ж ігри, через розповідь про містичну зустріч з дівчиною говорить про своє призначення – служити українському народові. Використовуючи народний колорит (особливості вбрання, рослини рідної землі), автор майстерно створив портретну характеристику нереального персонажа: «В білій одязі, перев'язане золотом стяжкою волосся ясне, а на голові вінець з колосся і барвінку. Ходить вона і плаче, а що сльоза впаде, виростають білі цвіткі. Вона топче їх, а інші виростають раз в раз...» Дівчина-віщунка, дівчина-Доля, дівчина-Україна витягла «золотий колос, що носила у віночку» (Козоріс, 2013: 392), даючи, промовила: «Сховай сей колос, Тарасе, і не показуй нікому! Стережи его добре! Як виростеш, підеш в сьвіт, будеш шукати плуга... Натерпишся ся много, але знайдеш той плуг. Тим плугом зореш українську ниву і засієш зерном з того колоса. І щезне тьма і буде ясно на Україні» (Козоріс, 2013: 392). Символічним є поняття плуга, адже це не лише назва знаряддя праці, саме таку назву мала літературна організація, в яку входив М. Козоріс («Плуг» – Спілка селянських письменників). Він орав літературну ниву і сіяв зерно правди та свободи. Пшениця – символ життя, любові до рідного народу. Саме в своє серце поклав той «золотий колос» Тарас. Вогнем Прометея горить Дар дівчини у грудях хлопця. Дівчина-Доля передрікає майбуття Пророка: «Сей нарід (показує) – се твої брати. Іди в сьвіт шукати плуга, бо час сіяти.

Зерно з того золотого колоса дасть щастє твоїм братам. Тебе запряжуть також в ярмо, але твоїм ярмом звільниш свій нарід з неволі. Ти мусиш терпіти, мусиш бідувати, бо хто має біду побороти, мусить сам її пізнати. Будь сьмілим, а ім'я твоє стане вічним. Я все буду з тобою» (Козоріс, 2013: 395); «Тебе запряжуть у ярмо, але ти своїм ярмом двигнеш свій нарід» (Козоріс, 2013: 400). Слова виявилися пророчими, Україна здобула незалежність і стала на демократичний шлях розвитку.

Висновки. Отже, характерною рисою у вивченні української дитячої книжки періоду кінця ХІХ – пер. пол. ХХ ст. (до 1939 р.) є обговорення питань, пов'язаних зі специфікою написання творів для дітей, виданням дитячої літератури. Усі публікації свідчать про розуміння українською спільнотою важливості дитячої книжки у вихованні дітей, формуванні світогляду

громадянина, розвитку творчих здібностей, орієнтації на майбуття та пам'яті історичного минулого як важливої основи передачі духовних цінностей, надбань народу.

Розгляд літературної спадщини М. Козоріса з погляду походження, художньої сутності, місця в історичному середовищі, з погляду впливу на подальший літературний розвиток, сприйняття сучасниками і нащадками набуває дедалі більшого значення в контексті дослідження її місця в літературному процесі ХХ ст.

Унікальність і непроминуца цінність творчого доробку письменника дає багатий матеріал для характеристики політики, культури і загальної суспільно-естетичної атмосфери України міжвоєнного двадцятиліття – періоду розвитку нових тенденцій перехідного характеру та творчої постаті письменника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Біографії українських письменників II половини ХІХ – початку ХХІ століття : навч. посіб. Київ, 2012. 92 с.
2. Дитяча література. Твори українських письменників II половини ХХ – початку ХХІ століть : навч. посіб. / упор. Н. І. Богданець-Білоskalенко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 480 с.
3. Іванюк С. С. Адресат – майбутнє. Герой і концепція адресата української радянської прози для дітей (1917–1941). Київ : Наук. думка, 1990. 128 с.
4. Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва : підруч. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 352 с.
5. Козоріс-Бариліякова М. Листи до юних краєзнавців. *Особистий архів П. Арсенича*. Б. д.
6. Корнеєва Г. Українська дитяча книжка Галичини (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.): Історико-книгознавчий аспект. Львів, 2004. 300 с.
7. Корнеєва Г. Українська дитяча книжка Галичини: від «Читанки» М. Шашкевича (1850–1939): Історико-краєзнавчий аспект. Львів : Світ, 2011. 280 с.
8. Кушнір М. Д. В. Маркович (з приводу ювілею). *Книгар*. 1918. Ч. 15. С. 873.
9. Михайло Козоріс. Вибране ; упор. Є. Баран, Г. Рис. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2013. 416 с.

REFERENCES

1. Bogdanets-Biloskalenko, N.I. (2012). Biografii ukrainskikh pismennikov II polovini XIX – pochatku XXI stolittya [Biographies of Ukrainian writers in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bogdanets-Biloskalenko, N.I. (Eds.). (2011). Dityacha literatura. Tvorі ukrainskikh pismennikov II polovini XX – pochatku XXI stolit [Children's literature. Works of Ukrainian writers of the second half of the XX – beginning of the XXI centuries]. Kyiv: Vidavnicliy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
3. Ivanyuk, S.S. (1990). ADRYESAT – MAYBUTNE. Geroy i konyeptsiya adresata ukrainskoї radyanskoї prozi dlya ditey (1917–1941) [ADDRESS IS FUTURE. Hero and Concept of the Destination of Ukrainian Soviet Prose for Children (1917–1941)]. Kyiv: Nauk. Dumka [in Ukrainian].
4. Kachak, T. (2018). Ukrainska literatura dlya ditey ta yunatstva [Ukrainian literature for children and young people]. Kyiv: VTs «Akademiya» [in Ukrainian].
5. Kozoris-Barilyakova, M. (Dateless). Listi do yunikh kraєznavtsiv [Letters to young local historians Letters to young local historians]. Osobistiy arkhiv P. Arsenicha – Personal archive of P. Arsenic [in Ukrainian].
6. Korneeva, G. (2004). Ukrainska dityacha knizhka Galichini (druga polovina XIX st. – 1939 r.): Istoriko-knigoznavchiy aspekt [Ukrainian Children's Book of Galicia (second half of XIX century – 1939): Historical and literary aspect]. Lviv [in Ukrainian].
7. Korneeva, G. (2011). Ukrainska dityacha knizhka Galichini: vid «Chitanki» M. Shashkevicha (1850–1939), Istoriko-kraєznavchiy aspekt [Ukrainian Children's Book of Galicia (second half of XIX century – 1939): Historical and literary aspect]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
8. Kushnir, M.D. (1918) V. Markovich (Z privodu yuvileyu) [V. Markovich (On the occasion of the anniversary)]. *Knigar – The bookseller*, 15, 873 [in Ukrainian].
9. Baran, E., Ris, G. (Eds.) (2013). Mikhaylo Kozoris. Vibrane [Michael Kozoris. Favorites]. Ivano-Frankivsk: Tipovit [in Ukrainian].

УДК 811.111'42:37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203360>**Ірина БОДНАР,***orcid.org/0000-0002-9694-8407**асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
факультету іноземних мов
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) birynka@ukr.net***Наталія РУБЕЛЬ,***orcid.org/000-0003-1924-6580**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
факультету іноземних мов
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) rub1712@ukr.net*

МОВА ПЕДАГОГІКИ Й ПЕДАГОГІКА В МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ

У статті проаналізовано сучасні підходи до дослідження навчального процесу. Оптимальним сьогодні є інтегрований підхід до навчання, який передбачає міждисциплінарні зв'язки, з перевагою лінгводидактичних методів і прийомів. Комплексний підхід до процесу передавання й отримання інформації не лише формує знання з предмета, а й підвищує загальний рівень мовної компетентності його учасників. Отримання знань є основною метою будь-якої навчальної дисципліни. Процес отримання знань передбачає залучення як дидактичних, так і комунікативних практик, інтерактивного підходу до навчання, що в сукупності формує дискурс навчального заняття (*classroom language*), або освітній дискурс (*educational discourse*).

Освітній, або навчальний процес – процес набуття знань, формування та розвиток особистості, експериментування з різними видами діяльності на заняттях. Проте вивчення будь-якого предмета неможливе без розуміння культурних концептів і когнітивних моделей. Завданням педагога є виявити, проаналізувати ці моделі, на їх основі донести необхідну інформацію зі свого предмета до цільової аудиторії. Для цього йому необхідно залучати різні комунікативні моделі і стратегії. Якщо мова навчання є для учня іноземною, то завдання вчителя ускладнюються пошуком відповідних мовних моделей для залучення їх у дидактичну практику. З останніх розвідок стає зрозумілою роль лінгвістики у вивченні інших дисциплін, зв'язок мовної та іншомовної підготовки вчителя-предметника з результативністю навчання. Це означає, що рівень володіння мовою в педагогіці є не менш важливим аспектом, ніж застосування власне дидактичних засобів, зокрема, у її вивченні.

Освітній дискурс був би неповним без залучення експресивних засобів мови, зокрема метафор. Англomовний освітній дискурс відкритий для нових концептів, а інтернет-ресурси забезпечують швидкий обмін такою інформацією.

Ключові слова: освітній дискурс, мовна особистість, мовна компетентність, когнітивна модель, процес передавання/набуття знань.

Iryna BODNAR,*orcid.org/0000-0002-9694-8407**Teacher of English of the Department of Foreign Languages for Sciences
of the Faculty of Foreign Languages
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) birynka@ukr.net***Nataliia RUBEL,***orcid.org/000-0003-1924-6580**Associate Professor of the Departments of Foreign Languages for the Faculties of Science
of the Faculty of Foreign Languages
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) rub1712@ukr.net*

THE LANGUAGE OF PEDAGOGY AND PEDAGOGY IN LANGUAGE: PECULIARITIES OF EDUCATIONAL DISCOURSE

The article analyzes modern approaches to the study of educational process. Today prevails an integrated approach to teaching which involves various disciplines into the process of studying, with a preference for linguistic and didactic methods and techniques. A comprehensive approach to the process of transmitting and receiving information not only

generates knowledge of the subject matter but also enhances the overall level of linguistic competence of its participants. Knowledge acquisition is the main goal of any discipline. The process of acquiring knowledge involves engaging both didactic and communicative practices, an interactive approach to learning, which together form the classroom language, or educational discourse.

Educational process is the process of gaining knowledge, formation and development of personality, experimenting with different types of classroom activity. However, learning any subject is impossible without understanding cognitive models and perceiving cultural concepts. The task of the teacher is to identify and analyze these models, and, taking them for basis, to convey the necessary subject information to the target audience. For this, he needs to have a good command of communicative skills and strategies. If the language of instruction is foreign to the student, then the task of the teacher is complicated by the search for appropriate language models to be applied into the teaching practice. Recent studies show that the role of linguistics and teacher's language acquisition when teaching the subject, their link with the effectiveness of educational process. This means that the level of language proficiency in pedagogy is no less important than the use of didactic tools, in particular, in the study of a language.

Currently, educational discourse is enriched by expressive means, especially metaphors. Educational discourse in English is open to new concepts, and online sources favour this process.

Key words: *classroom language, educational discourse, language personality, language competence, cognitive model, process of knowledge acquisition.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку гуманітарних наук характеризується інтегрованим підходом, який передбачає міждисциплінарні дослідження. Наприклад, соціокультурний феномен освіти став предметом науково-практичних доробок у сфері філософії, філології, педагогіки, соціології, культурології. Вивчення освітнього дискурсу (educational discourse, або classroom language) охоплює сферу досліджень лінгвістики та педагогіки.

Аналіз навчального процесу є важливим аспектом методологічних досліджень. Концептуально навчальне заняття можна вивчати з позицій методичних підходів, активності викладача, використання мовних засобів тощо. Оскільки навчальний процес є формою соціальної роботи, різносторонній підхід до вивчення освітнього дискурсу допоможе розкрити комунікативні моделі, застосовані його учасниками. Процес передавання/отримання інформації фокусується на інтерактивних моделях між його учасниками як когнітивних утвореннях, які вивчаються й із позиції дидактики, і з позиції лінгвістики. Ця стратегія імплементується через спеціальні методи привернення й утримання уваги, установлення й утримання контакту в діаді вчитель – учень, в основному всі вони – «учнецентричні» (Dubrovina, Kaziuk, 2019: 201).

Аналіз досліджень. Географія праць, присвячених вивченню засобів, залучених для підвищення ефективності навчального процесу, указує на актуальність теми. Вивчення мовних засобів, за допомогою яких відбувається вдосконалення рідної або іншомовної компетентності, є об'єктом лінгводидактичних розвідок О. Богданової, М. Лізами, Н. Пасічник, М. Росінського, Р. Хадсона й інших дослідників.

Мета статті – висвітлити проблематику формування освітнього дискурсу як предмета лінгво-

дидактичного дослідження, з'ясувати особливості формування мовної особистості в процесі передавання/набуття знань.

Виклад основного матеріалу. Освітній дискурс розглядається дослідниками як «структурована форма спілкування, організована як основна одиниця, навколо якої формуються інші дискурси» (Lizama, 2017: 15). О. Богданова виділяє такі компоненти мовного спілкування під час заняття, як типи дискурсів, соціальний контекст, комунікативні цілі та навички (Богданова, 2019: 101). Комунікація під час заняття повинна здійснюватися з дотриманням таких концептуальних вимог, як правильність і точність висловлювання, експресивність, застосування різноманітних мовних засобів, а також містити елементи поради (Dubrovina, Kaziuk, 2019: 201). Кожен із цих елементів виконує відповідну функцію в комунікативному дидактичному акті. Отже, формування освітнього дискурсу поєднує елементи лінгвістики та педагогіки. Доволі точно трактує сферу застосування освітньої лексики Н. Пасічник: «Педагогічна лексика (тобто освітній дискурс) – це сукупність лексичних засобів, які обслуговують тематично лімітовану комунікацію, що відбувається у сфері освіти й/або присвячена освітянським проблемам» (Пасічник, 2008: 65).

М. Росінські вивчає освітній дискурс через когнітивні, тобто соціокультурні, моделі, у яких відображено особливості світосприйняття людини залежно від навколишньої дійсності (Rosinsky, 2013: 43). Дослідники наголошують на взаємозв'язку рівня освіти, отримуваних знань з освітнім дискурсом (Lizama, 2017: 15; Lizama, 2017: 151; Rosinsky, 2013: 43), і це не дивно, адже знання є основою освіти як соціальної практики. Зокрема, М. Лізама наголошує на взаємозв'язку процесу передавання/отримання знань та

атмосфери, створеної на занятті, рівня комунікації між учнями й учителем, вибудованого останнім, а М. Росінський та Р. Хадсон підкреслюють, що цей процес відбувається завдяки залученню засобів мови. Тому саме мовна компетентність є основним інструментом учителя для представлення ідей, пояснення матеріалу, перевірки знань учнів. Розуміння вчителем концептуальної картини учня як сукупності когнітивних моделей відкриває шлях для аналізу освітнього дискурсу.

Розкриття мовної особистості учасників процесу навчання/набуття знань, як зазначають дослідники (М. Лізама, І. Дубровіна, Н. Пасічник), відбувається в різних типах освітнього дискурсу, залежно від мети заняття, віку учнів, рівня їхніх загальних знань і володіння предметом, рівно ж як від психологічних, культурних і соціальних факторів. Метамова навчального заняття (*classroom language*) також залежить від етапу та завдання заняття, таких як концентрація на умові завдання, підготовка завдання, оцінювання й аналіз роботи учня вчителем (Lizama, 2017: 15). Освітній дискурс будується навколо процесу виконання цих етапів заняття, залучаючи різні мовні засоби.

Досліджуючи сучасний стан освіти у Великій Британії, Р. Хадсон відзначає, що збільшення уроків англійської мови має позитивний вплив на формування свідомості (і мовної, і концептуальної) нового покоління учнів. Учений наголошує на важливості формування мовної особистості, причому не лише учнів, а й учителів, і виділяє такі її характеристики:

- уміння навчатися мови (а не намагатися її змінювати);
- набуття мовної компетентності або знань про мову;
- застосування набутих знань у науково-пізнавальних дискурсах;
- вивчення метамови для опису мовних структур і їх уживання;
- уміння проводити контрастивний аналіз на основі різних мов (Hudson, 2007: 229).

Опираючись на результати лінгводидактичних досліджень, проведених англійськими науковцями, Р. Хадсон з'ясував, що впровадження більшої кількості та специфікації предметів з мови значною мірою вплинуло на ефективність і результативність навчання особливо учнів старших класів. Упровадження такої практики мало також на меті вдосконалити мовну компетентність учителів-предметників (не-філологів) (Hudson, 2004: 105). Дослідник наголошує, що процес удосконалення мовної компетентності учасників навчального процесу призвів до змін у підходах

до навчання, тобто став рушійною силою зміни концепції шкільної підготовки й розуміння призначення школи в суспільстві.

Для розуміння англomовного освітнього дискурсу необхідно з'ясувати його концептуальну основу. Учені-лінгвісти говорять про єдність концептуального простору культурної (національної) спільноти та простору мови, якою цей етнос послуговується. Скажімо, діапазон лексики, залученої для номінування навчальних закладів у Великій Британії, є доволі широкий, пояснення різниці між ними лежить у площині не лише дидактики, а й лінгвокультурології. Як відомо, британська система освіти розвивалася протягом багатьох століть, вона має свої традиції та особливості. Наприклад, специфікою системи середньої освіти Великої Британії є поділ шкіл за типами й підходами до навчання: державні та приватні, загальні й елітні тощо. Для номінування цих типів шкіл у вокабулярі англійської мови є мовні одиниці *boarding school, comprehensive school, convent school, grammar school, parish school, independent school, mixed schools, public school, seminary school, single-sex school, summer school, Sunday school*. Розуміння різниці між цими типами шкіл свідчить про рівень оволодіння концептуальними моделями. А їх пояснення іншомовним студентам залучатиме, окрім лінгводидактичних засобів, ще й лінгвокраїнознавчий аспект. Наведемо пояснення функції деяких із цих шкіл. Граматичні школи – *grammar schools* – існують у Великій Британії з XVI століття. До них вступають учні віком 11 років за результатами іспиту (*11-plus examination*). Зараз їх налічується понад дві сотні з близько 3 000 державних закладів середньої шкільної освіти. Сучасні граматичні школи дають ґрунтовнішу академічну освіту, ніж звичайні школи, й орієнтують своїх випускників на продовження навчання у вищій школі. До закладів із великими освітніми традиціями належать так звані «паблік скулз» – *public schools* – елітні школи, які функціонують за кошти батьків або спонсорів. Найвідомішими з таких шкіл є школи Вінчестер, Вестмінстер, Ітон, Рагбі, Харроу, Чартерхауз, Шрусбері. Останнім часом такі школи все частіше називають «незалежними» – *independent schools*, оскільки вони є фінансово незалежними від держави. Спершу в *public schools* навчалися тільки хлопчики. Згодом, із кінця XIX ст., з'являються школи для дівчаток. Отже, в освіті Великої Британії спостерігається ще одна відмінність – *single-sex schools*, тобто школи для хлопчиків і школи для дівчаток, які є популярними й сьогодні, поряд зі звичними

нам «школами мішаного типу» – mixed schools. А от університети у Великій Британії часто називають *stone, redbrick* і *glass universities*, і все тому, що в різні епохи університети будували з різних матеріалів. Наведені приклади показують, що пояснення матеріалу з різної тематики відбувається із залученням загальномовних засобів, концептуальних моделей і знань з інших галузей. Отже, освітній дискурс характеризується інтегрованістю та міждисциплінарними зв'язками.

Вищевикладені факти підтверджують задекларовані тут і підтримувані авторами позиції М. Лізами та Р. Хадсона, що освітній дискурс є центральним у навчальному процесі, а реалізація навчальної мети неможлива без накладання інших дискурсів.

Варто також зазначити, що вивчення експресивних засобів метафоризації навчального процесу набуває популярності серед лінгвістів і педагогів. Останнім часом з'являється багато публікацій у спеціалізованих періодичних виданнях, авторських інтернет-блогах, присвячених освітній метафорі. Деякі автори, зокрема С. Воллес (S. Wallace), пропонують інтерактивну комунікацію між учителями, щоби постійно розширювати список цих метафор. Блогерка й педагог С. Воллес уважає, що метафори узагальнюють

певні очікування або моделі навчальних практик. Наприклад, процес навчання порівнюється з принципом роботи банків або з вирощуванням садів, а вчитель метафорично асоціюється з депозитарієм знань, садівником, який дбає про поживний ґрунт для своїх рослин. Є й інші метафори, не такі «мирні», через які передається елемент боротьби «вчитель vs учень». Зрозуміло, що в цих дискурсах учитель виходить переможцем, «ліплячи» з учнів соціально свідомих особистостей. Метафоричні засоби допомагають заглянути вглибину потреб суспільства, краще зрозуміти функцію освіти.

Висновки. Аналіз освітнього дискурсу охоплює важливі та актуальні питання лінгводидактики, такі як взаємозв'язок між рівнем мовної компетентності й рівнем передавання/отримання інформації, її якості. На формування освітнього дискурсу впливають особливості навчального процесу як суспільного явища, який, у свою чергу, невід'ємно пов'язаний з історичними, соціальними, культурними факторами розвитку країни та процесами міжкультурної комунікації. Освітній дискурс реалізовується не лише щодо вчитель – учень, а й у спілкуванні між педагогами, адже професійна комунікація відіграє важливу роль у формуванні мовної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова О. Теоретичні основи методики сприймання і розуміння іноземної мови, спрямованої на розвиток дискурсивної компетенції курсантів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Том 1. № 23. С. 100–104.
2. Пасічник Н. Дидактичний термін в англістиці (на матеріалі сучасних українських лінгвістичних досліджень). *Мандрівець*. 2008. № 5. С. 64–67.
3. Dubrovina I., Kaziuk N. Organization of pedagogical communication in the environment of the elementary school. *Humanities Sciences Current Issues*. 2019. Issue 25. P. 199–203.
4. Hudson R. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*. 2004. Vol. 40. Issue 1. P. 105–130.
5. Hudson R. How Linguistics has influenced schools in England. University of College London. *Language and Linguistics Compass*. 2007. № 1 (4). P. 227–242.
6. Lizama M. A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. *Linguistic and Education*. 2017. Vol. 39. P. 14–25.
7. Lizama M. Knowledge in your classroom: A model of analysis for specialization codes in classroom discourse. *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*. 2017. P. 149–178.
8. Rosinsky M. Cognitive Models in Educational Discourse. *Acta Philologica*. Warszawa, 2013. № 44. P. 43–51.
9. Wallace S. Education, metaphorically speaking. URL: <http://blog.oup.com/2015/02/education-metaphorically-speaking>.

REFERENCES

1. Bogdanova O. Teoretychni osnovy metodyky spryimannia i rozuminnia inozemnoji movy, spriamovanoji na rozvytok dyskursyvnioji kompetensiji kursantiv [Theoretical basis of the method of comprehension and apprehension of foreign language, determined to develop the discursive competence of cadets]. *Humanities Sciences Current Issues*. 2019. T. 1, № 23. 2019. P. 100–104 [in Ukrainian].
2. Pasichnyk N. Dydaktychnyi termin v anglistytsi (na materiali suchasnykh ukrainskykh lingvistychnykh doslidjen') [Didactic terms in English (on the material of modern Ukrainian linguistic research)]. *Mandrivets'*. 2008. № 5. P. 64–67 [in Ukrainian].
3. Dubrovina I., Kaziuk N. Organization of pedagogical communication in the environment of the elementary school. *Humanities Sciences Current Issues*. 2019. Issue 25. P. 199–203 [in English].
4. Hudson R. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*. March 2004. Vol. 40. Issue 1. P. 105–130 [in English].

5. Hudson R. How Linguistics has influenced schools in England. University of College London. *Language and Linguistics Compass*. N. 1 (4). July 2007. P. 227–242 [in English].
5. Lizama M. A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. *Linguistic and Education*. June 2017. Vol. 39. P. 14–25 [in English].
6. Lizama M. Knowledge in your classroom: A model of analysis for specialization codes in classroom discourse. *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*. 2017. P. 149–178 [in English].
8. Rosinsky M. Cognitive Models in Educational Discourse. *Acta Philologica*. Warszawa, 2013. No. 44. P. 43–51 [in English].
9. Wallace S. Education, metaphorically speaking. URL: <http://blog.oup.com/2015/02/education-metaphorically-speaking/> [in English].

УДК 821.111(71)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203361>

Марина ВОЛКОВА,
orcid.org/0000-0003-1038-7870
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) *mv12005@ukr.net*

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПЛЕКСНОГО ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ОПОВІДАННЯ МАРГАРЕТ ЕТВУД «DANCING GIRLS»

У статті досліджуються особливості творчого надбання М. Етвуд як представниці англоканадської літератури, у творах якої репрезентовано прагнення людини до особистісної й національної самоідентифікації, характерні канадські образи, концепти, подані через призму жіночого погляду. Усе це розглянуто в контексті своєрідного стану англоканадської літератури, що залишається недостатньо вивченою в сучасному вітчизняному літературознавстві. Стаття є спробою виокремити та охарактеризувати риси національної самобутності у творчості М. Етвуд, що взаємодіють із художніми тенденціями постмодерністської літератури кінця ХХ століття. Це показано на прикладі лінгвостилістичного аналізу «знакового» оповідання вказаної сучасної англоканадської письменниці Маргарет Етвуд «Dancing Girls». Охарактеризовано особливості вживання окремих лінгвостилістичних засобів і пояснення до них, що застосовує письменниця. Використання стилістичних прийомів підвищує емоційність і філософську глибину твору. Доведено, що яскравість образів досягається вживанням символів, метафор, епітетів; риторичні питання підкреслюють складність самореалізації героїв у суспільстві. Різниця думок у суспільстві та складність взаємин між людьми доводиться антитезами. Фонетичні засоби створюють або додають акустичного ефекту, що впливає на сприйняття читача, який здатний відтворити більш яскраві деталі для своєї уяви. Ономапія й алітерація допомагають у створенні атмосфери існування головної героїні оповідання. Символізм передає проблеми вибору, які постають перед героями: їхні вагання та переймання, відсутність навіть уявного світлого майбутнього, песимізм та оптимізм. Розглянуто окремі аспекти втілення проблеми мультикультуралізму.

Ключові слова: стилістичні засоби, епітет, метафора, антитеза, самобутність.

Maryna VOLKOVA,
orcid.org/0000-0003-1038-7870
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) *mv12005@ukr.net*

SOME PECULIARITIES OF LINGVO-STYLISTIC ANALYSIS OF MARGARET ATWOOD'S SHORT STORY "DANCING GIRLS"

The peculiarities of creative works by Margaret Atwood as a noticeable representative of the English-Canadian literature whose books demonstrate a person's strive to self- and national identification, peculiar Canadian symbols, concepts given through the prism of a female look. All these notions are scrutinized in the context of the peculiar English-Canadian literature state which is still considered to be scrutinized not enough in the contemporary Ukrainian literary studies. The article is an attempt to single out and characterize the traits of national originality in M. Atwood's creative works which intermingle with the artistic literary tendencies of postmodernism at the end of the XXth century. This was represented on the example of linguo-stylistic analysis of a symbolic short-story of the given writer "Dancing Girls". The peculiarities of separate singuo-stylistic devices use are their explanations used by M. Atwood are characterized in the article. The use of stylistic devices highlights emotional and philisoghic depth of the short-story. It was proved that brightness of the images is met by the use of numerous metaphors and epithets. Symbolism reflects the problems of choice that the characters meet, their hesitations and worries, absence of some idea of positive future, their pessimism and optimism. The difference of points of view in the society and complexity of people's relations are marked by antithesis. The use of stylistic means highlights emotional state and philosophic depth of the short-story. Rhetoric questions prove the complexity of the characters' self-realization in the society. The difference of ideas in society and complexity of people's relation are proved by antethesis. Phonetic means add acoustic effect that influence the reader's point of view and a literary text perception. Symbolism reflects the problems that the short-story's characters face: their hasitations, the absence of the belief in the bright future, their pessimism and optimism.

Key words: stylistic means, epithet, metaphor, antithesis, originality.

Постановка проблеми. Творчість М. Етвуд є репрезентативною в літературі Канади, утілюючи прагнення людини до особистісної й національної самоідентифікації. У її творах відбилася унікальність канадської літератури в характерних тільки для неї образах, концептах, завдяки яким її не будуть порівнювати чи плутати з іншими світовими літературами. Але риси національної самобутності в поезії й семантиці творів М. Етвуд взаємодіють і з новими художніми тенденціями, характерними для постмодерністської літератури кінця ХХ століття. Сучасна англоканадська література вважається недостатньо вивченою в сучасному літературознавстві, тому зробимо спробу виокремити особливості творчого надбання й ідеостилію М. Етвуд як однієї з найяскравіших представників цієї літератури, однієї з перших серед письменників Канади, хто розглядає явище канадської свідомості.

Аналіз досліджень. Серед літературознавців, які займаються дослідженням особливостей канадської літератури, найбільш відомими є науковці Канади: Н. Фрай, М. Етвуд, Дж. Вудкок, Д. Дж. Джоунс, в українському літературознавстві їх вивченню присвячено праці Н. Овчаренко, І. Сухенко, Ю. Жаданова й ін.

Мета статті – дослідити особливості творчого надбання М. Етвуд як представниці англоканадської літератури, у творах якої репрезентовано прагнення людини до особистісної й національної самоідентифікації, характерні канадські образи, концепти, подані через призму жіночого погляду.

Виклад основного матеріалу. Творчість письменниці належить до жіночої постмодерністичної традиції англоканадської літератури, яка вирізняється «феміністичним і націоналістичним занепокоєнням» (Забужко, 2002: 29). М. Етвуд пропонує новий тематичний шаблон канадської літератури: література півночі з виокремленим феміністичним аспектом (Atwood, 1972: 19), що літературно реалізується за рахунок мотивів божевілля, убивства, таємничого зникнення, які «не дають спокою уяві канадців» (Grace, 1980: 111).

Досліджуючи модель типу її героїні, дослідники П. Брайнс, К. Дентон, Б. Поув, К. Хермансон стикаються з проблемою творчої орієнтації М. Етвуд: причетності до ліберального фемінізму, що спростовує сама авторка. Ми поділяємо думку вчених про сприйняття М. Етвуд як послідовниці ліберального фемінізму, у чому переконують особливості її прози (гострий «жіночий погляд» на проблеми сучасної Канади, де жінка стає каталізатором змін; стосунки чоловіка і жінки; становище жінки в суспільстві; емоційне, жіноче сприйняття

світу). Але й «жіночий голос», і «жіноча історія» у творчості М. Етвуд – лише характерні прийоми метафоризації екзистенціальних проблем. Фемінізм письменниці варто розглядати як особливий світогляд, основою якого стала нова філософсько-антропологічна концепція, пов'язана з поняттям «стать», «гендер» і заснована на переосмисленні співвіднесеності понять чоловік/жінка, культура/природа, розум/тіло. Творчість М. Етвуд – «нове «читання» європейської культурної історії з погляду «іншої статі», коли, як пише О. Забужко слідом за Ж. Даррида, «маргінальне стало центральним». Принцип ретроспекції, утілений у сповіді героїні, стає концептуальним для М. Етвуд як аналог «погляду назад», повернення до джерел національної ідентичності (Забужко, 2002).

Виходячи з назви статті, предметом став лінгвостилістичний аналіз оповідання М. Етвуд «Дівчата, що танцюють» (“Dancing girls”) та інтерпретація художнього тексту, що є одними з найактуальніших питань для вивчення лінгвістами сьогодення. Особливість художнього тексту полягає в його мові, за допомогою якої автор кодує смисл художнього твору, що, у свою чергу, стає характерною особливістю індивідуального стилю автора як сукупність механізмів створення текстового простору певним письменником, які відрізняють його від інших. Він пов'язаний із системою мовностилістичних засобів, характерних для творчої манери певної мовної особистості автора. Художній текст впливає на почуття читача і збуджує реакцію естетичного характеру. Кожен автор привносить у текст власні інтонації, персональну картину світу.

Проблеми лінгвостилістичного аналізу цікавили та й досі залишаються дискусійними для представників зарубіжної (І. Гальперін, М. Бахтін, В. Звегінцев, М. Брандер, В. Винокур, Л. Щерба, І. Арнольд, М. Гореліков, Г. Степанов, Н. Болотнова, В. Виноградов, Л. Бабенко) та вітчизняної лінгвістики (Т. Єщенко, А. Кухаренко, В. Яшкіна, О. Линтвар, Л. Бабенко), які розглядають особливості стилістичного аналізу художнього твору.

Головна героїня оповідання М. Етвуд «Дівчата, що танцюють» – студентка-дизайнер Енн – орендує невеличку кімнату в будівлі, де мешкають переважно студенти. Велика кількість людей перебуває в одному місці, але між ними існують бар'єри, які вони не можуть або не хочуть подолати. Героїня існує в атмосфері самотності. Спілкуючись протягом оповідання з різними людьми, вона не здається асоціальною. Проблема лише в сприйнятті одне одного, яка стає очевидною у творі. Подана антитеза вдало описує настрій

людей у творі: “You lost sight of people quickly here, in the ever-shifting population of hopeful and despairing transients” (Atwood, 2017).

Між сусідами, які співіснують в одному просторі, має виникати хоча б мінімальна комунікація, але у творі «Дівчата, що танцюють» усе навпаки. Героїв переповнюють нав’язливі думки, вони соромляться одне одного, не бажають заважати один одному. Їх дратує необхідність чекати в душі та залишене кимось волосся. Контраст досягається використанням епітетів: “Ann used to find her beautiful long auburn hairs in the washbasin fairly regularly” (Atwood, 2017).

Описи зовнішності героїні є поодинокими та зустрічаються в порівняннях: “Her cheeks were pink and healthy, like a cheese ad” (Atwood, 2017). М. Етвуд навмисно не робить на цьому акцент, збуджуючи власне уявлення читача.

Термін «інший» неодноразово вживається героями розповіді. Місіс Нолан заради поліпшення взаємин з Енн і задля досягнення власних цілей називає Енн «не іншою». Але це лише все більше засмучує героїню: “You’re not, like, foreign. Not like most of them... Not that he has to do the work or put up with them. You never know what they’ll do” (Atwood, 2017); “Ann wanted to point out to her that she was indeed foreign, that she was just as foreign as any of the others, but she knew Mrs. Nolan would not understand” (Atwood, 2017). За допомогою анафори складається відчуття про Енн як доволі незалежну дівчину, здатну самотужки впоратися зі щоденним клопотом. З одного боку, героїня не може ні на кого розраховувати й не чекає на допомогу, а з іншого – доводить свою самостійність. Автор натякає на здатність жінок упоратися з будь-якими проблемами без допомоги чоловіків. Це не означає, що існування без чоловіків є нормальним для М. Етвуд і героїні твору, а лише доводить, що Енн «інша» для оточуючих: “She'd tried to fix her room up, she'd hung a Madras spread as a curtain in front of the cooking area, she'd put several prints, Braque still-lives of guitars and soothing Cubist fruit, and she was growing herbs on her windowsill” (Atwood, 2017).

М. Етвуд уводить в оповідання «голос автора», надаючи деталі, наводячи власні думки через дії героїв: “Lelah was quickly bored by this. She had to get back to Tolstoy, she said, putting out her cigarette in her unfinished cup of instant coffee. (Not strong enough for her, I suppose, Ann thought)” (Atwood, 2017). Завдяки анафорі, яка виражена повторенням слова *she + verb*, на початку речень досягається ефект нудності й відсутності зацікавленості однієї зі сторін у бесіді. Героїня висловлює свої переймання, а

її співбесідник немов слухає розповідь. Сигарета, яку Енн не встигає докурити через події, що її оточують, ставить крапку в певних ситуаціях, що доводить її приховану емоційність та обуреність. Наступна анафора надає зрозуміння самотності Енн: “No one wrote her letters urging her to come home, no one had picked out the perfect husband for her” (Atwood, 2017).

Градація почуттів матері, яку собі уявляла Енн після того, як вона дізнається про бажання доньки покинути навчання або одружитися, доводить переймання героїні інтересами батьків: “She could imagine her mother’s defeated look, the greying and sinking of her face, if she were to announce that she was going to quit school, trade in her ambitions for fate, and get married” (Atwood, 2017).

За допомогою метафори автор досягає більш делікатного опису почуттів між героями твору. “Cocoon of breath and skin” доводить, що палка пристрасть обгорнула пару і створила тісні взаємини. Але Енн упевнена в нетривалості стосунків. Телефонні розмови порівнюються з формою дотику між ними: “... those phone conversations that existed as a form of touch, she'd known this was not something she could get too involved in” (Atwood, 2017).

Проблеми, описані в тексті, не надто хвилюють героїню, бо вона вже знайшла вихід і не повторюватиме помилок минулого. Вона розуміє необхідність ретельного пошуку нового житла задалегідь. Пошук житла є доволі символічним в оповіданні: житло асоціюється із суспільством. Метафора *the pick of the crop* (дослівно «збір урожаю») набуває значення вибору житла або пошуку свого місця в суспільстві: “She hadn't known about the scarcity of good rooms, hadn't realized that the whole area was a student slum, that the rents would be so high, the available places so dismal. Next year would be different: she'd get here early and have the pick of the crop” (Atwood, 2017).

Розмірковуючи над власною працею, героїня припускає самокритику, що виражена риторичним питанням. Енн розуміє неправильний шлях і марність старань. Постає проблема вибору напряму, у якому вона має рухатися з метою досягти успіху в кар’єрі. Тут убачається її песимізм і невпевненість: “In high school she had planned to be an architect, but while finishing the preliminary courses at university she had realized that the buildings she wanted to design were either impossible – who could afford them? – or futile” (Atwood, 2017).

Згодом стає зрозуміло, що прагнення Енн стати архітектором і планувати міста символічне, зумовлене бажанням змінити навколишній світ.

Енн абстрагує від суворого життя завдяки уяві та бажанню бачити світ кращим. Створення архітектурних проєктів порівнюється до побудови ідеального суспільства, у якому знайшлося б місце для кожного. Але Енн вважає неможливим досягти успіху, що доводить градація: “They would be lost, smothered, ruined by all the other buildings jammed inharmoniously around them” (Atwood, 2017). Енн із легкістю уявляє собі проєкти міст, районів, споруд, складних комунікацій, але в її проєктах немає місця людям: “What she saw were spaces, beautiful green spaces, with water flowing through them, and trees. Not big golf-course lawns, though; something more winding, something with sudden turns, private niches, surprising vistas” (Atwood, 2017).

Час від часу вона впадає у відчай, але вона не бажає зрадити свої принципи та мрії: “They would turn her grass to mud, they’d nail things to her trees, their mangy dogs would shit on her ferns, they’d throw bottles and pop cans into her aqueduct...” (Atwood, 2017).

Символічною алюзією в оповіданні постає акведук – споруда, яку Енн згадує під час планування її міста, що має наповнити її місто життєвою енергією, стати живильною артерією, яка допомогла б йому розквітнути.

Яскраві епітети допомагають М. Етвуд у створенні образності й символізму. Опис одягу, у якому завжди постає місіс Нолан, деталізує образ домашньої жінки. Використання ономації (slip-slop) додає акустичного ефекту для кращого сприйняття образу.

Місіс Нолан в оповіданні стає прикладом родинних взаємин між чоловіком і жінкою для Енн, символізуючи постійні лайки та чвари з чоловіком і дітьми, яким також доставалося час від часу. Використання інверсії робить наголос на її вимаганні від дітей швидкого припинення дій: “Jimmy! Donny! Now you leave that dog alone!” (Atwood, 2017). Мешканці будинку були мимовільними свідками цих сцен. Однак, спостерігаючи за цими сценами, Енн усе одно вбачає в місіс Нолан друга. Це доводиться епітетами та порівняннями: “Although she shouted at her husband, when he was home, and especially at children, she always whispered when she was talking to Ann, a hoarse, avid whisper, as if they shared disreputable secrets” (Atwood, 2017).

Мова звичайної жінки місіс Нолан відзначена використанням сленгових виразів, наприклад, Gee – м’який варіант слова Jesus, що використовується для вираження здивування, задоволення, а також незадоволення або подразнення: “Gee, that’s great! We’d sure appreciate it!” (Atwood, 2017).

Влучні метафори в її описі додають контрасту й допомагають читачу уявити її зовнішність. Наводячи описи інших героїв, автор приводить читача до розуміння «іншості» Енн. Епітети деталізують її погляди на моду і стиль: “It and the hair and the turquoise-studded earrings Lelah wore gave her a gypsy look, a wise look that Ann, with her beige eyebrows and delicate mouth, knew she would never be able to develop, no matter how wise she got. She herself went in for “classics”, tailored skirts and Shetland sweaters; it was the only look she could carry off” (Atwood, 2017).

Яскравість і контрастність образів у творі досягаються шляхом використання метафор та епітетів. Але в деяких випадках М. Етвуд застосовує ідіоми, які влучно відображають соціокультурні аспекти та стереотипне мислення героїв. Мультикультурне суспільство не може вдало існувати, якщо його представники керуються лише помилковими стереотипами. Інколи люди використовують їх, навіть не розуміючи сенс: “Jeske laughed. She had what Ann now thought of as Dutch teeth, even and white, with quite a lot of gum showing above them and below the lip” (Atwood, 2017).

Проблема стереотипів впливає неодноразово. Енн згадує «анклав» («замкнений») студентів китайців-математиків, які мешкали в її помешканні, символічно називаючи їх «анклавом», бо, перебуваючи в іншій країні, вони тримаються разом і не пускають «чужинців» у своє коло: “You had to use the kitchen at the front of the house, which had been staked out much earlier by a small enclave of mathematicians,.. from Hong Kong” (Atwood, 2017).

Місіс Нолан як хазяйка мала звикнути до іноземців, сприймати їх толерантно, але як жертва стереотипів, які руйнують взаємини між людьми, вона й досі вважає арабське вбрання смішним: “He’s from one of them Arabian countries... I thought they wore turbans,.. He just has this funny hat, sort of like the Shriners. He don’t look much like an Arab to me. He’s got these tattoo marks on his face...” (Atwood, 2017).

Важливу роль у творі приділено національному костюму, який має кожний сусід Енн, як символу мультикультуралізму та єдності народів. Отже, помешкання студентів є своєрідним утіленням світу, у якому різні культурне та географічне походження не мають заважати успішному співіснуванню. Автор описує ситуацію, коли господиня наготувала їжі й запросила до себе всіх представників різних країн, бажаючи провести вечір разом, очікуючи на те, що всі прийдуть у своєму національному вбранні, але, окрім Енн, ніхто не

з'явився. Очевидно, що люди з інших країн не цікавилися спілкуванням з людиною, яка насміхається з їхньої культури: "... she was the only one who'd gone. "She had all this food ready, and not a single other person was there. She was really upset, and I was so embarrassed for her... The woman, who had tastefully-streaked ash-blonde hair and a livingroom filled with polished and satiny traditional surfaces, had alternately urged her to eat and stared at the door, as if expecting a parade of foreigners in their native costumes to come trooping gratefully through it" (Atwood, 2017).

Проблема мультикультуралізму посідає ключове місце у творах М. Етвуд. Переїжджаючи до іншої країни, вони втрачають свою ідентичність. Енн нібито говорить устами автора, у якій є бажання об'єднати суспільство в єдине ціле, рівноцінно співіснувати з представниками різних культур, віросповідань, рас.

Лейла – представниця іншої культури – виказує страх перед особами арабської зовнішності – ось ще один стереотип про екстремізм мусульман, який з'являються у творі: "Those men aren't going to let their wives go out by themselves at night. And the single ones are afraid to walk on the streets alone, I know I am" (Atwood, 2017). Вона натякає на причетність арабів до злочину: "Don't you know there was a girl murdered three blocks from here? Left her bathroom window unlocked. Some man climbed through it and cut her throat" (Atwood, 2017).

Стилістичний прийом літоти дає змогу стверджувати про щось через заперечення для уникнення використання негативних епітетів, метафор, порівнянь. Так, героїня намагається не ображати свою подругу навіть у думках. Тут «голос автора» повчає читача, надає приклад ставлення до людей. Енн згадує кімнату Лейли: "It was no luxury suite, certainly, and she wasn't surprised at the high rate of turnover. It had an even more direct pipeline to the sounds of the Nolan family than hers had" (Atwood, 2017).

Герої твору уникають зустрічей, але головна героїня починає цікавитися чоловіком, який нещодавно оселився в одній із кімнат. Вона лише спостерігає за ним, не намагаючись познайомитися: "... Ann checked the bathroom for signs of the new man — hairs, cosmetics — but there was nothing. She hardly ever heard him; sometimes there was that soft, barefooted pacing, the click of his lock, but there were no radio noises, no coughs, no conversations. For the first couple of weeks, apart from that one glimpse of a tall, billowing figure, she didn't even see him" (Atwood, 2017). Тут постає проблема, що є характерною для творчості М. Етвуд: проблема комуні-

кації між жінкою та чоловіком, їх співіснування в суспільстві. Майже завжди героїня його засуджує, але потім намагається зрозуміти його поведінку. Уявно Енн порівнює його з істотою без кісток: "He was curved so listlessly against the doorframe, it was almost as if he had no bones" (Atwood, 2017).

Енн припускає стереотипне мислення, коли помічає, що цей юнак не босоногий, а взутий. Опис забарвлений епітетами: "He was wearing a white shirt that was too big for him and some greenish trousers. His feet were not bare, in fact he was wearing a pair of prosaic brown shoes" (Atwood, 2017). Сленгові вирази та метафори використані задля засудження юнака: "He must've been drinking like a fish for months, and never threw out the bottles" (Atwood, 2017). Інверсії допомагають досягти й підсилити ефект забруднення кімнати невідомого сусіда: "Well, he never threw away the dirt. There it all was, in the other corner of the room" (Atwood, 2017). Завдяки ретардації досягнуто ефект розмірковування над поведінкою цього хлопця: "But this particular man ... Who was he, and what was happening to him?" (Atwood, 2017).

Не знаючи юнака, Енн виправдовує кожен його вчинок, ідеалізує його образ. Дізнаючись про його нічні «пригоди» та пияцтво, вона знову виправдовує хлопця: за допомогою ідіоми to lose nerve Енн знову вважає його людиною, яка не може впоратися з проблемами в навчанні: "He's lost his nerve... He'll fail. It was too late in the year for him ever to catch up" (Atwood, 2017). Вона не розчарувалася в ньому навіть після його пияцтва з невідомими дівчатами, яких Енн сприйняла за танцівниць: "She knew they were not real dancing girls, they were probably just some whores from Scollay Square" (Atwood, 2017). Уживаючи вульгаризм та іронію, Енн викриває себе: вона не в змозі терпіти бруд, що її оточує, ідеалізуючи людей, однак не спроможна змінити навколишній світ.

Звуконаслідувальні слова створюють акустичний фон, завдяки якому читач отримує більш яскраві деталі для своєї уяви. Одним із прикладів є використання онома-topії: "Knock, knock, knock; then a pause, soft footsteps, the sound of unlocking" (Atwood, 2017). Задля досягнення акустичного ефекту авторка також уживає порівняння: "They was jumping, it sounded like they jumped right off the bed onto the floor" (Atwood, 2017).

Використання алітерації допомагає краще сприймати атмосферу існування Енн, утомленої від постійних звуків відмикання та замикання замків: "Knock, knock, knock; then a pause, soft footsteps, the sound of unlocking... Closing and locking... Unlocking, opening..." (Atwood, 2017).

Висновки. У результаті аналізу оповідання М. Етвуд «Дівчата, що танцюють» можна дійти висновку про ключові проблеми поданого твору, які пов'язані з фемінізмом, мультикультуралізмом і є характерними для творчості письменниці. Погляд очима жінки відображає бажання та думки автора. Використання стилістичних прийомів підвищує емоційність і філософську глибину твору. Різниця думок у суспільстві та складність взаємин між людьми доводиться антитезами.

Завдяки метафорам та епітетам досягається нечувана яскравість образів, риторичні питання доводять складність самореалізації в суспільстві, яку демонструють герої. Символізм передає проблеми вибору, які постають перед героями: їхні вагання та переймання, відсутність навіть уявного світлого майбутнього, песимізм та оптимізм. Фонетичні засоби додають акустичного ефекту, який впливає на загальне враження читача і сприйняття матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Забужко О. Мова і влада. *Урок української*. 2002. № 9. С. 11–16.
2. Формирование стилистических приемов. URL: <http://www.nauchforum.ru/ru/node/1568>.
3. Atwood Margaret. Dancing Girls. URL: <https://karlahowellireg.files.wordpress.com/2017/04/dancing-girls-by-margaret-atwood.pdf>
4. Atwood M. *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*. Toronto : Anansi. 1972. 36 p.
5. Grace Sh. *Violent Duality: A study of Margaret Atwood*. Toronto : Vehicule Press, 1980. 154 p.

REFERENCES

1. Zabuzhko O. *Mova i vlada. Urok ukrainskoi*. 2002. № 9. С. 11–16. [Language and Power. A Lesson of Ukrainian], 2002, Nr 9, pp. 11–16 [In Ukrainian].
2. *Formirovanie stilisticheskikh priemov* [Elektronic resyrs] <http://www.nauchforum.ru/ru/node/1568> [Stylistic Devices Formation. Electronic Resource. <http://www.nauchforum.ru/ru/node/1568>].
3. Atwood Margaret. *Dancing Girls* [Electronic Resource]: <https://karlahowellireg.files.wordpress.com/2017/04/dancing-girls-by-margaret-atwood.pdf>.
4. Atwood M. *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*. Toronto: Anansi. 1972. 36 p.
5. Grace Sh. *Violent Duality: A study of Margaret Atwood*. Toronto: Vehicule Press, 1980. 154 p.

Khuraman HAJIZADE,

orcid.org/0000-0002-9839-1227

PhD Student of the Department Linguistics and Literature

Nakhchivan University

(Nakhchivan, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

ABOUT PHONOSEMANTICS OF THE TEXT

Phonetic colors, which are organically related to the meaning of speech fragments in the literary text, are called phonosemantic signs of speech fragments. According to A. Demirchizade, signs of meaningful speech of the parts of the speech are manifested mainly in two ways: the sound system and the sound pause. Just as it is necessary to use properly emphasis and intonation in the profession of a speaker, an actor, an announcer, and a teacher it is impossible to imagine the text without phonosemanticism. A. Demirchizade who calls meaningful voices the phonosemantic features explain that when we speak, we divide our speech into parts related to the content that we present and these sections form part of the speech flow relative to the phonetic envelope. We pause between these parts or parts of speech, thus ensuring their unification. Of course, for syllables and sounds, which are smaller parts of the speech stream, a combination of these indications is important meaning, phonetic coloring and, therefore, a characteristic interval. However, it is important to remember that the meaning of syllables and sounds, which are small fragments of the speech stream, can manifest itself in the phonetic color of the word, expression and sentence, and in this condition can be combined by a relative pause. The word stress in the Azerbaijan language can be used primarily in the following cases: a) in the definitions and attributes, b) In the case of comparisons, sometimes in words and restraints, c) in words that reinforce, complement, or meet each others. It should be noted that there is some similarity between the word stress and the emphatic stress. The similarity is that they both fall under a certain word or expression within a sentence. At the same time, there is a big difference between them. Speaking of phonosemantics of the literary text, it is also necessary to mention punctuation along with punctuation. These symbols also reflect the characteristics of the text, such as the degree of stagnation and the significance of meaning. Multiple points indicate that the speech flow is broken and fragmented without meaning, at the same time, as it expresses a more continuous interval, sometimes even after a single point break.

Key words: *word stress, emphatic stress, sentence, flow of speech, figurative text.*

Хураман ХАДЖИЗАДЕ,

orcid.org/0000-0002-9839-1227

докторант кафедри мовознавства та літератури,

Нахічеванського університету

(Нахічевань, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com

ПРО ФОНОСЕМАНТИКУ ТЕКСТУ

Фонетичні кольори, органічно пов'язані зі значенням мовних фрагментів у літературному тексті, називаються фоносемантичними ознаками фрагментів мовлення. На думку А. Демірхізаде, ознаки змістового мовлення частин мови проявляються переважно двома способами: звуковою системою та звуковою паузою. Як потрібно правильно використовувати наголос та інтонацію у професії оратора, актора, диктора й учителя, неможливо уявити текст без фонематизму. А. Демірхізаде, який називає значущі голоси фоносемантичними ознаками, пояснює, що, коли ми говоримо, ми ділимо мовлення на частини, пов'язані зі змістом, який ми представляємо, і ці розділи становлять частину мовного потоку щодо фонетичної оболонки. Ми робимо паузи між цими частинами або частинами мови, забезпечуючи так їх уніфікацію. Звичайно, для складів і звуків, які є меншими частинами мовного потоку, важливим є поєднання цих ознак, значення фонетичного забарвлення й, отже, характерний інтервал. Однак важливо пам'ятати, що значення складів і звуків, які є невеликими фрагментами мовного потоку, може проявлятися у фонетичному кольорі слова, вислові та речення, за цієї умови може поєднуватися відносною паузою. Слово «наголос» в азербайджанській мові може вживатися насамперед у таких випадках: а) в означеннях та ознаках; б) у разі порівнянь, іноді у словах та обмеженнях; в) у словах, що підкріплюють, доповнюють чи відповідають кожному. Варто зазначити, що між словом «наголос» і вираженим наголосом є деяка схожість. Подібність полягає в тому, що вони обидва підпадають під певне слово чи вираз у межах речення. Водночас між ними велика різниця. Говорячи про фоносемантику літературного тексту, необхідно також згадати пунктуацію. Ці символи також відображають такі характеристики тексту, як ступінь стагнації та значення. Кілька точок указують на те, що мовленнєвий потік порушений і фрагментований без сенсу, оскільки він виражає безперервний інтервал іноді навіть після однієї короткої паузи.

Ключові слова: *слово наголос, виражений наголос, речення, потік мовлення, образний текст.*

Introduction. Just as it is necessary to use properly emphasis and intonation in the profession of a speaker, an actor, an announcer, and a teacher it is impossible to imagine the text without phonemechanism. A. Demirchizade who calls meaningful voices the phonosemantic features explain that when we speak, we divide our speech into parts related to the content that we present and these sections form part of the speech flow relative to the phonetic envelope. We pause between these parts or parts of speech, thus ensuring their unification. According to, A. Demirchizade, not every pause can provide combination, this is one of the basic conditions requiring a little combination, both in terms of the content of the speech range and phonetic color. Of course, for syllables and sounds, which are smaller parts of the speech stream, a combination of these indications is important meaning, phonetic coloring and, therefore, a characteristic interval. However, it is important to remember that the meaning of syllables and sounds, which are small fragments of the speech stream, can manifest itself in the phonetic color of the word, expression and sentence, and in this condition can be combined by a relative pause. The scientist makes this clear such: "Each speech separated by a pause that forms the merger has a special phonetic color in the meaning of each paragraph and these, in turn, determine the amount of the pause" (Demirchizade, 2007a: 122).

Discussion. Demirchizade describes the phonetic paint as follows: "Phonetic paint is basically a phrase, word, syllable, voice, which differs from others in a certain part of speech" (Demirchizade, 2007b: 122). This means that any expression in a literary text, one word, one syllable, or one voice, depending on the content requirement, is stronger or weaker, stretched or reduced, lower, or cut, broken or interrupted often, with a whimper or whisper, and so on. different notes, such as different pronunciations, make up the phonetic color of the speech fragment. From this we can conclude that the characteristic in the literary text can be called a phonetic picture, which shows how sound is organized meaningfully. A. Demirchizade considers so that the signs of the formation of harmonic parts of the speech flow are inextricably linked with the phonetic cortex of speech.

From these we can conclude that phonetic dyes, which are organically related to the meaning of "speech fragments in the literary text, are called phonosemantic signs of speech fragments" (Aghayeva, 1975: 129).

According to A. Demirchizade, the signs of significant speech in parts of speech are manifested mainly in two ways: sound system and sound pause.

A. Demirchizade points to emphasis and intonation as types of sound equipment: "There are two main

types of sound, depending on the meaning of each fragment of the speech stream and how it sounds: 1) Stress. 2) Intonation (Demirchizade, 2007c: 123). It is impossible to create meaningful vowel phonosemantics with using all three types of stress (syllable stress, word stress and emphatic stress) in a literary text.

The word stress in the Azerbaijan language can be used primarily in the following cases: a) in the definitions and attributes, b) In the case of comparisons, sometimes in words and restraints, c) in words that reinforce, complement, or meet each other (Efendiyev, 1957: 98–99).

It should also be noted that there is some similarity between the word stress and the emphatic stress. The similarity is that they both fall under a particular word or expression in a sentence (Aliyev, 2006: 37). At the same time, there is a big difference between them. After Damirchizade's comments on both stresses, it can be concluded that the word stress is on the word, which is emphasized by the emphasis and attention of the audience to the meaning of the expression. It is designed to reduce. The scientist has written: "The word stress is on the preconceived meanings of the speaker, and with the emphasis on emotion and emotion arising in the process of conversation" (Demirchizade, 2007d: 134).

A. Akhundov, like other phonetic issues, studied the emphasis in detail. He clarified problems such as acoustic nature and accents in the Azerbaijan language, emphasis in the Azerbaijan language, secondary accent, accent vocabulary in the Azerbaijani language, emphasis in complex words, as well as the relationship and purpose of various units of the language (Akhundov, 1966: 162).

A. Akhundov likens the stress to a phoneme: "Like phonemes, accent is a means of recognizing and distinguishing words. For example, alma in the Azerbaijan language (fruit type) and alma (negative form of the verb to buy) are distinguished by stress and are perceived as different lexical-grammatical units" (Akhundov, 1984: 275).

A. Demirchizade explains the intonation as follows: "Discursive tones, that is, humor and tones, speed, that is, the speed at which speech is accelerated or at intervals, the strength of sound, that is, the intensity or weakness of breathing, sound, sound, emotion, feeling of joy, is a phenomenon that has many different aspects like change. This event is related to the sentence and is basically the movement of the voice in the sentence. That is why this phenomenon is called intonation" (Demirchizade, 2007e: 135). According to Demirchizade, not only the content of the sentence, but also the purpose of the

sentence influences how the words are pronounced in the sentence. That is, the voice is sometimes louder, sometimes even lower, sometimes elongated, sometimes shortened, and sometimes the speech flow is interrupted, sometimes in a confusing sequence and, therefore, different and different quantitative waves of sound throughout the phrase or phrase. It thus forms the rhythm and melodic flow of the speech, which is called intonation.

A. Demirchizade also added that intonation is also used in the expression of various sensory states such as joy, sadness, anger, supplication, craving, etc.

A. Demirchizade has also clarified one of the phonosemantic problems: "According to one or another category of meaning plants, speech flow is divided into different intervals. Different class intervals are also a type of significant sound that ensures smooth speech streams, that is, a type of significant sound that interferes with interruptions" (Demirchizade, 2007f: 137). In addition, from the examples given by Demirchizade, it is clear that his ideas about the place and essence of the pause grew a little between the words in the interval between the words in the sentence and the sentences that make up the complex sentence at the end of the sentence. In addition, this is a very complex process, closely related to the psychological state.

This means that phonosemantics is not only about emphasis and intonation, but also problems that play an important role in the formation of a sentence as a break.

Speaking of phonosemantics of the literary text, it is also necessary to mention punctuation along with punctuation. These symbols also reflect the characteristics of the text, such as the degree of stagnation and the significance of meaning. A. Demirchizadeh has written: "The point, the question mark, the exclamation mark signify that the largest part of the speech flow is both meaningful and sound, and that there is a long, continuous stagnation. Of course, these symbols have a different function, and these signs are used to refer to other signs of meaningful sounding, especially discomfort.

Multiple points indicate that the speech flow is broken and fragmented without meaning, at the same time, as it expresses a more continuous interval, sometimes even after a single point break.

The punctuation comma has more important role. However, these different meanings are actually

shaped by pauses, and are therefore used to indicate the presence of a slight interruption in comma speech flow.

Conclusions. The main function of punctuation marks such as colon, semicolon, hyphen is to express different types of punctuation, which is one of the great signs of meaningful speech in the flow of speech" (Demirchizade, 2007g: 138).

"O kitabı oxuyur / O, kitabı oxuyur. He reads that book/ he, reads that book

Yaxşı kitab oxu / Yaxşı, kitab oxu. Read a good book/ well, read the book

Ana vətən çağırır məni / Ana, vətən çağırır məni. Mother country calls me/ Mother, country calls me

Anacan, niyə belə ağlayırsan? Mother, why are you crying so?

Anacan, niyə belə? Ağlayırsan? Mother, why so? are you crying?

Ana! Can! Niyə belə ağlayırsan? Mother, Can! Why are you crying so?

Evimizə çağırдыңın adamlara nə verəcəksən? What will you give to the people you call our home?

Evimizə, çağırдыңın adamlara nə verəcəksən? What will you give to your house, to the people you call?

Çalış, sən də atan kimi, tənbel olma! Work, also you as your father, dont be lazy

Çalış sən də, atan kimi tənbel olma! Work also you, dont be lazy as your father

Çalış sən də atan kimi, tənbel olma! Work as your father, dont be lazy

Xatircəm ol, get, Mirzə, bəlkə Hacı gəldi, buraya başqa adamın gəlməsi qadağandır. Be confident, go, Mirza maybe Haji will come, another man's coming here is forbidden

Xatircəm ol, get, Mirzə, bəlkə Hacı gəldi buraya, başqa adamın gəlməsi qadağandır." (Demirchizade, 2007i: 139). Be confident, go, Mirza, maybe Haji will come here, another man's coming is forbidden. (Demirchizade, 2007h: 139) Demirchizadeh's examples show that the punctuation marks used in the sentences mainly serve the pauses and the meaning of the displacement, as seen in the scientist's operation on the samples. From this, we conclude that punctuation is a form of meaningful sound and is an important means of sustaining speech flow.

Thus, we can see that without phonemechanism, a chaos occurs in the text, and the expressions cannot make sense.

BIBLIOGRAPHY

1. Akhundov C. M. Ways of expressing the category of the question in the Azerbaijani language. Scientific works of APU. XI Series No. 5. 1966.
2. Akhundov A. A. Phonetics of the Azerbaijani language. Baku : Maarif, 1984. 392 p.

3. Aghayeva F. M. Syntax of oral speech. Baku, Education, 1975.
4. Demirchizade A. Modern Azerbaijani Language (Phonetics. Orthography. Orphoeiya). Baku : East-West, 2007. 256 p.
5. Aliyev Y. V. "Kitabi Dada Gorgud" and the phonological structure of the literary text. Methodical aids. Baku, 2006.
6. Efendiyev C. Logical emphasis and intonation in question sentences in the modern Azerbaijani language, "Works of the Institute of Literature and Language named after Nizami", Volume VII, 1957.

REFERENCES

1. Akhundov C.M. Ways of expressing the category of the question in the Azerbaijani language. Scientific works of APU. XI Series No. 5, 1966 (in Azerbaijani).
2. Akhundov A.A. Phonetics of the Azerbaijani language. Baku: Maarif, 1984, 392 p. (in Azerbaijani).
3. Aghayeva F.M. Syntax of oral speech. Baku, Education, 1975 (in Azerbaijani).
4. Demirchizade A. Modern Azerbaijani Language (Phonetics. Orthography. Orphoeiya). Baku: East-West, 2007, 256 p. (in Azerbaijani).
5. Aliyev Y.V. "Kitabi Dada Gorgud" and the phonological structure of the literary text. Methodical aids. Baku, 2006 (in Azerbaijani).
6. Efendiyev C. Logical emphasis and intonation in question sentences in the modern Azerbaijani language, "Works of the Institute of Literature and Language named after Nizami", Volume VII, 1957 (in Azerbaijani).

Світлана ГАЛАЗДРА,
orcid.org/0000-0002-2294-7276
викладач кафедри романської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) galazdra@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАНЦУЗЬКИХ АНТРОПОНІМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

З розвитком міжнародних політичних і культурних зв'язків поширюється міжнаціональний вплив мов і виникає потреба перекладу власних імен. Сьогодні система засобів передачі французьких імен українською мовою не є уніфікованою, що породжує низку проблем. У статті розглядається поняття антропоніма й антропоніміки, основні проблеми перекладу французьких власних імен (антропонімів) українською мовою. Антропоніми становлять основну частину ономастичної системи. Як лексичні елементи, вони несуть соціокультурну інформацію й надають тексту національного забарвлення.

Спочатку визначається, що антропонімічні першоутворення повністю належали лексично й граматично до загальнорозмовної апеллятивної сфери. Як й апеллятивна лексика, антропонімія має мовні закономірності, але вона більш залежна від позамовних чинників (географічних, історичних, культурних). Завдяки цьому вона становить той особливий пласт ономастики, той важливий матеріал, який цікавить філологів, що досліджують структуру мови, її істориків або етнографів.

Досліджується лінгвокультурологічний аспект французьких антропонімів, визначено особливості їх становлення, їх історичну своєрідність. Будучи продуктом багатовікової творчості поколінь, антропоніми відображають не тільки етапи історичного розвитку нації, а й її культурну особливість. Тому перекладач має звертати увагу на екстралінгвістичні традиції та зберігати соціокультурні характеристики антропоніма.

Зауважується, що кожне інішомовне слово, прийшовши в нове мовне оточення, тією чи іншою мірою пристосовується до фонетичної системи мови-реципієнта. Для французької мови характерна велика розбіжність між фонетичним і графічним малюнком слова. Тому під час перекладу постає проблема яскраво виражених фонетичних і графічних відмінностей, що ускладнює адекватне відтворення власних імен.

Розглянуто особливості й закономірності адаптації французьких антропонімів українською мовою, засоби їх перекладу, названо такі найпродуктивніші прийоми: транслітерацію (тобто автоматичну заміну букв запозичуваного антропоніма буквами мови-реципієнта) та практичну транскрипцію.

Ключові слова: ономастика, власні назви (антропоніми), транскрипція, транслітерація, засоби номінації, міжкультурна комунікація.

Svitlana HALAZDRA,
orcid.org/0000-0002-2294-7276
lecturer at the department of Romance philology
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) galazdra@ukr.net

THEORETICAL-LINGUISTIC FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE FRENCH ANTHROPNYMES IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

At present the system of conveying French first names is not completely unified which poses a number of problems. The article examines the ways of French proper names translation into the Ukrainian language. It investigates the lingvocultural field of French anthroponyms, the peculiarities of their evolution development. It examines the ways of French proper names adaptation in the Ukrainian language and the means of their translation.

With the development of international political and cultural links, the cross-national influence of languages has been expanding. The system of transmitting French names into the Ukrainian language has not been unified, which raises a number of problems. The article deals with the concepts of anthroponyms and anthroponymy, the main problems of translating French proper names (anthroponyms) into the Ukrainian language. Anthroponyms constitute the main part of the onomastic system. Being lexical elements, they carry socio-cultural information and give the text a national coloring.

Firstly, it is determined that the anthroponymic original formations were completely lexically and grammatically related to the common-language appellate sphere. Like appellate vocabulary, anthroponymy has linguistic patterns, but it is more dependent on extra-linguistic factors (geographical, historical, cultural). This makes it the special layer of onomastics that interests philologists who study the structure of language, as well as historians or ethnographers.

The article examines the linguocultural aspect of French anthroponyms, identifies the peculiarities of their formation, determines their historical identity. Being the product of centuries-old creativity of generations, anthroponyms reflect the stages of the historical development of a nation, as well as its cultural peculiarity. Therefore, the translator must pay attention to the extra-linguistic traditions and preserve the socio-cultural characteristics of an anthroponym.

It is also noted that each foreign word, having come into a new linguistic environment, adapts in one way or another to the phonetic system of the recipient language. The French language is characterized by a great discrepancy between the phonetic and graphic design of the word. Therefore, there is a problem of phonetic and graphic differences in translation, which complicates the proper reproduction of proper names.

The article deals with the peculiarities and regularities of French anthroponym adaptation into the Ukrainian language and means of their translation, namely, such most productive techniques as transliteration and practical transcription.

Key words: *onomastics, proper names (anthroponyms), transcription, transliteration, means of nomination, intercultural communication.*

Постановка проблеми. Власні імена завжди цікавили лінгвістів і були об'єктом їхніх досліджень. Інтерес до вивчення французьких антропонімів викликано багатьма факторами. У системі особових імен кожного народу відображаються не тільки етапи історичного розвитку нації, а і її культурна особливість.

Метою статті є опис та аналіз способів адаптації французьких власних імен українською мовою.

Відповідно до мети, визначено такі завдання: розглянути поняття антропоніма й антропоніміки, процес їх становлення й адаптації в лінгвокультурному просторі, особливості їх перекладу; виявити, у чому історична своєрідність французьких антропонімів.

Виклад основного матеріалу. Актуальність статті зумовлена значним інтересом до проблем ономастики й, зокрема, антропонімів, які посідають особливе місце в будь-якій мові.

Відомо, що назви імен, тобто антропоніми мають яскраву національну специфіку, надають тексту своєрідне забарвлення й утворюють так званій «couleur locale». Дійсно, наявність у тексті антропонімів *Майкл, Мішель, Мігель або Михайло* надає англійський, франкомовний, іспаномовний або український колорит середовища (Чередниченко, 2007: 210).

У кожній мові всі слова, що позначають предметність, тобто іменники, поділяються на дві великі групи: 1) загальні; 2) власні. Розділ мовознавства, який вивчає власні імена, історію їх виникнення, розвитку й функціонування, їх будову, системну організацію, називається ономастикою (або ономастологією) (від грец. *ονομα* – ім'я і *λογος* – слово, учення).

На думку А. Доза, майже неможливо сформулювати визначення, яке б охоплювало всі власні назви (Доза, 1951: 1). З усіх власних назв виділяють дві найбільші групи: топоніми та антропоніми.

Антропонім (від грец. *ανθρωπος* – людина й *ονομα* – ім'я, назва) – власна назва людини. Імена

людей становлять «значну частину соціокультурного контексту мови та мовної картини світу власне саме тому, що вони є власними, тобто позначають індивідуальні предмети безвідносно до їх ознак» (Ахманова, 2004: 87). Власне ім'я (*prénom*), за визначенням Ж. Поль, – це ім'я, котре вибирають зазвичай більш-менш вільно, щоб визначити остаточно того, хто входить у сім'ю під час народження, хрещення або усиновлення, щоб відрізнити його від інших членів сім'ї (Baylon, Fabre, 1982: 148).

Зустрічаємо таке визначення антропоніма у французьких довідниках: ***anthroponyme***. *Nom de personne. Les noms de personne latins, auxquels s'étaient mêlés des anthroponymes d'origine grecque, fleurirent en Gaule pendant plusieurs siècles, mais furent peu à peu éliminés par des noms d'origine germanique dont la vogue fut grandissante jusqu'aux environs de l'an mil* (антропонім, ім'я людини. Латинські імена людей, які змішувалися з антропонімами грецького походження, мали успіх в Галії протягом декілька століть, але були потрохи витіснені іменами германського походження, на які була величезна мода приблизно до тисячного року) (Centre National de ressources textuelles et lexicales)

За затвердженням А. Доза, антропоніми, на відміну від топонімів, становлять більш упорядковану систему, відображають не тільки етапи історичного розвитку нації, а і її культурну особливість (Доза, 1951: 1).

Розділ ономастики, який вивчає власні назви людей (антропоніми), називається антропоніміка. Вона досліджує особливості утворення антропонімів, основні принципи номінації людини, шляхи переходу апелятива в антропонім і навпаки, хронологічні характеристики антропонімів, їх зміни в часі, виникнення різних форм найменування людини, словотвір різних класів антропонімів, функціонування тих чи інших антропонімів у мові на різних хронологічних зрізах. Антропоніміка також розв'язує суто практичні проблеми, які

стосуються правопису антропонімів і передачі антропонімів іншою мовою (Пежинська, 2017: 30).

Саме тому на перший план виступає проблема точного перекладу антропонімів іншою мовою. Цією проблемою займалося чимало видатних лінгвістів на теренах колишнього Радянського Союзу та Франції. Антропонімічні дослідження у Франції започатковані численними працями А. Доза й М.-Т. Морле, J. Damourette й E. Pichon, R. Wagner та J. Pinchon, M. N. Gary-Prieur та інші.

Але загальні відомості про французькі власні імена (антропоніми) можна також знайти в теоретичних і практичних працях із граматики французької мови таких учених СРСР, як Н. Д. Арутюнова, Н. М. Васильєва, В. Г. Гак, Л. П. Піцкова, Е. А. Реферовська, А. В. Суперанська й багато інших. Опис деяких особливостей французьких імен надається в дисертаціях і дослідженнях вітчизняних українських лінгвістів, таких як Б. П. Бендзар, О. М. Пежинська, Я. В. Уманець та інші.

У сучасній лінгвістиці існує правило, що під час перекладу антропонімів неможливі «перекладацькі перекручення чи денационалізація власних імен» (Уманець, 2013: 210). Хоча в історії перекладу з різних мов існують випадки таких перекручень. О. І. Чередниченко наводить приклад перекладу всесвітньо відомого твору французького письменника абата Прево «Манон Леско» («Manon Lescaut»), який перекладався спочатку як «Машенька Лескова».

Отже, ми бачимо повне втрачання французького колориту як антропонімом, так і твором загалом (Чередниченко, 2007: 210).

Уважається, що власна назва немає лексичного значення. Однак відомо, що всі імена походять від загальних іменників та утворювалися способом фіксації певного апелятивного значення й закріплення цього значення у власній мові.

Отже, за словами О. М. Пежинської, в новому слові важливу роль відігравала форма, а значення, яке отримало ім'я від апелятива, часто було конотативним компонентом (Пежинська, 2017: 30). Цей факт, зазначає науковець, «демонструє асемантичну природу антропонімів, проте не заважає звертатися до значення загальної назви, яка стає внутрішньою формою антропоніма» (Пежинська, 2017: 30).

Учена підкреслює, що антропонімічна лексика «за походженням, семантикою, особливостями деривації та функціонуванням – це складна багаторівнева структура, продукт багатовікової творчості поколінь» (Пежинська, 2017: 30). Як й апелятивна лексика, вона підпорядковується мовним

закономірностям, але перебуває в більшій залежності від позамовних чинників (соціологічних, історичних, культурних, етнографічних). Тому, зазначає О. М. Пежинська, жодне дослідження антропонімії не обходиться без їх вивчення (Пежинська, 2017: 30).

Отже, якщо загальні назви здебільшого виконують номінативну функцію, то антропоніми відбивають ставлення людини до навколишнього середовища, свідчать про рівень соціального й культурного життя суспільства в певний історичний період, розкривають характер стосунків між людьми.

За словами О. М. Пежинської, під час висвітлення французької антропонімічної системи насамперед треба брати до уваги релігійний фактор, який поступово й послідовно впливав на систему номінації. Цей вплив був закріплений постановою Тридентського собору (1545–1563 pp.), за яким священники-християни слідували за тим, щоб дітям давалися лише християнські імена святого (Пежинська, 2017: 30).

Згідно з дослідженнями М.-Т. Морле, з наявних п'яти основних етимологічних джерел особових французьких імен: кельтських, латинських (або галло-романських), німецьких, давньоєврейських, грецьких – латинські імена найрозповсюдженіші (Морле; Пежинська, 2017: 32).

Латинські імена потрапили у французьку мову через імена римських завойовників, перших християн і святих. Наприклад: Fabien (faber, коваль), Victor (victor, переможець), Clement (clemens, милість). За етимологічним словником М. -Т. Морле, першою галло-римською святою вважається рабиня, яка мала ім'я латинського походження, – Blandine (blandus – пестливий). Натепер у французькій іменній системі латинські імена становлять приблизно четверту частину (Пежинська, 2017: 32).

Склалися латинські імена з трьох позначень: ім'я (prénom), родове ім'я (gentilice), прізвище (cognomen – фамільне ім'я, що приєднується до родового). Прізвища були додатковою характеристикою особи: це назви за родом діяльності, місцем проживання, походження, за зовнішнім виглядом, характером (Crassus – товстий, Maser – худий, Celsus – високий) (Пежинська, 2017: 32).

Наприкінці ж каролінгського періоду (X ст.) антропонімічна система змінилася: до прізвища почали додавати індивідуальне прізвище. Згодом для уникнення омонімів ім'я, що давалося під час хрещення (prénom de baptême), почали приєднувати до прізвища, яке виділяло людину фізично, наприклад: Répin le Bref (короткий), де прізвисько

є другим елементом. У IX ст. прізвиська відомих людей з'являються частіше: Charles le Chauve (лисий), Louis le Gros (товстий). Із початку XIII ст. імена, які давалися під час хрещення, імена за назвами професій і прізвиська почали передаватися нащадкам, тобто ставали успадкованими (Пежинська, 2017: 30).

Треба зазначити, що акти про хрещення оформлялися в церкві офіційно латиною й, безперечно, усі імена записувалися латиною або (як у випадку з германськими та давньоєврейськими іменами) латинізувалися. Наприклад: Petrus – Pierre, Paschalis – Pascal, Arnold – Arnoldus (Пежинська, 2017: 30).

Як бачимо, процес становлення антропонімічної системи французької мови був доволі тривалим. Не можна не погодитися з Фредеріком Жерсаль (Frédéric Gersal), що антропоніми допомагають нам зрозуміти історію («Les anthroponymes nous aident à comprendre l'Histoire») (Жерсаль, 2016). Тому для перекладу французьких імен фахівець повинен бути ознайомлений із загальними етапами та аспектами номінації в різні історичні періоди.

Відомим фактом є те, що власні імена у творах художньої літератури відіграють специфічну роль, допомагають автору ефективно зображувати дійсність, є додатковим матеріалом для опису. Ю. М. Тинянов стверджував, «що в художній літературі немає імен, що не говорять» (Уманець, 2013: 261), адже вдало обране ім'я стає додатковим засобом характеристики персонажа, посилює емоційний вплив від усього твору.

Досліджуючи проблему значення власних імен і їх зв'язок із носіями, Я. В. Уманець говорить, що проблеми в перекладі антропонімів виникають, коли перекладач зіштовхується з необхідністю відтворити в тексті перекладу «семантично наповнене ім'я, що має певну внутрішню, історичну та культурну образність» (Уманець, 2013: 261).

Головним чином переклад імен різних мов з однією графічною системою літер не виявляє складнощів під час передачі імен. У цьому випадку передача власних імен може здійснюватися шляхом повного збереження їх написання в оригіналі. Саме тому в усьому світі набула поширення латинська графіка. Однак для передачі українського імені французькою мовою або, навпаки, з французької українською мовою цей засіб непридатний, тому що в основі обох мов закладено різні системи літер.

Загалом виділяють такі типи перекладу: 1) транслітерація; 2) транскрибування; 3) транспозиція; 4) калькування. Більшість учених зупиняється на двох найуживаніших типах: транслі-

терації та транскрибуванні. Інколи говорять про конкурування цих двох прийомів (Уманець, 2013: 260–263; Чередниченко, 2007: 215).

Транслітерація (від лат. trans – через і litera – літера) – передача слова, записаного за допомогою однієї графічної системи засобами іншої графічної системи (Бендзар, 2000: 18). Головним завданням транслітерації є передавання графічного вигляду слова. У процесі транслітерації звучання слова не є таким важливим як у мові-джерелі, допускається введення окремих літер і діакритичних знаків і часто передача антропонімів є близькою до фонетики мови-джерела (Бендзар, 2000: 18).

Існує складність у тому, що у французькій мові багато антропонімів вимовляються не так, як пишуться. Є літери, які в словах не вимовляються, і є звуки, які в написанні відповідають двом і більше літерам, наприклад, французька [o] передається за допомогою *eau, ot, aud, ault*.

Тому коли мова-джерело далека від мови-реципієнта, то передача чужих літер своїми може призвести до нісенітниць: Дідерот (Diderot – Дідро), Вольтайре (Voltaire – Вольтер), Руссеау (Rousseau – Руссо) та інші.

Саме через цю обставину створено особливу систему знаків – транскрипцію (лат. transcriptio, від лат. transcribo – переписую), яка передбачає дослівно переписування слів і дає змогу тонко відтворювати їх звуковий склад засобами алфавіту певної мови (Бендзар, 2000: 19).

На думку Б. П. Бендзара, під час транскрибування французького антропоніма треба усвідомлювати його написання й вимову, визначити фонемний склад слова, перевести його фонему у фонему мови-реципієнта і графічно відтворити його. Тут, на думку вченого, існує проблема взаємозв'язку звуків і літер: один і той самий звук можна передати різними літерами. Наприклад, французьке «ch» у будь-якому положенні в слові передається через «ш» (Мішель – Michel, Шімен – Chimain), а перед «r» – як «к» (Крістін – Christine) (Бендзар, 2000: 20).

Прикладом адаптації французького імені в українській мові через практичну транскрипцію стала своєрідна антропонімія села Шабо Одеської області, де на початку XIX ст. за ініціативи швейцарця Фредеріка Сезара де ла Гарпа засновано французьке поселення. Є. В. Моторна досліджувала архівний матеріал, який дає змогу відтворити систему найменувань у поселенні за перші тридцять років його існування. Зазвичай за цими документами можна прослідкувати оригінальні антропонімічні формули цього періоду, які відтворюють антропонімічну систему поселення

й дають уявлення про французьку національну систему найменування загалом (Моторна).

На початку зберігається традиційна графіка імен, структура найменувань, яка передбачає наявність двох компонентів: особового імені та прізвища: Daniel Besson, Victor Campiche, David Dupertuis. Завдяки практичній транскрипції (передачі засобами орфографії й фонетики однієї мови фонетики й орфографії іншої мови) Daniel Besson стає Даніель Бессон, Samuel Gander – Самуель Гандер та інші (Моторна).

Цікаво, але цілком імовірно, що під впливом східнослов'янської моделі французькі антропоніми позбавляються кількох особових імен; найбільш часто вживаними стають імена з одним особовим іменем: Charles Auguste – Август, Jacob Samuel – Самуїл. Є. В. Моторна зазначає, що імена французів с. Шабо вже на початку та в середині ХХ ст., як і сучасні імена нащадків поселенців, мають тричленну структуру (ім'я по батькові, прізвище), цілком відповідну вимогам східнослов'янської антропонімічної формули, наприклад: Бессон Аліса Давидівна, Доні Цецілія Цезарівна, Тапі Олександр Іванович, Мієвіль Антон Михайлович та інші.

За дослідженнями Є. В. Моторної, цілком зрозуміло, що у змінах, яких зазнає французьке ім'я, простежується тенденція «до уподібнення системи найменувань невеликого мовного ареалу, що функціонує в іншомовному оточенні, до антропонімічних моделей основного мовного масиву» (Моторна).

Зрозуміло, що повністю передати фонетизм французької мови українською іноді дуже важко, а то й неможливо. Наприклад, в українській мові не має відповідника французького звука у (Юго – Hugo) (Бендзар, 2000: 22).

Інколи одне й те саме ім'я однієї й тієї самої мови передбачає різну передачу: наприклад, французьке Charles транскрибується у формі «Шарль», але коли це ім'я Карла Великого (Charlemagne), то воно транслітерується у формі «Карл» (Бендзар, 2000: 22).

Варто зауважити, що Б. П. Бендзар, Я. В. Уманець, О. І. Чередниченко та інші визначають практичну транскрипцію іншомовної назви, тобто

відтворення її звучання засобами орфографії мови-реципієнта, як засіб, найбільш ефективний у сучасній лінгвістиці. Він більшою мірою за інші засоби зберігає первинну звукову форму й надає змогу уникнути певних її перекручень і приблизно відтворити звуковий образ мови-джерела (Чередниченко, 2007: 213), тим самим зберігаючи певну національну своєрідність у словесній звуковій формі (Уманець, 2013: 262). Транскрипція широко застосовується в наукових і практичних цілях.

Як бачимо, свідчення антропоніміки безцінні для історії мови: у них зберігаються сліди зниклих слів, які без антропоніміки були б назавжди втрачені, – фонетичні, словотвірні, семантичні та інші мовні явища.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна відзначити, що власні імена є одним із важливих складників мовної та культурної картини світу. Антропоніми міцно зберігають і захищають національну ідентичність. За словами Я. В. Уманець, «правильне сприйняття, оцінювання та осмислення культури того чи іншого народу є неможливим без знання певного набору імен і їх функцій у мові й тексті» (Уманець, 2013: 260).

Отже, розглядаючи поняття антропоніма в мовній системі, визначаємо його як власне ім'я для позначення індивідуальності, тобто людини, і підкреслюємо, що з розвитком міжкультурних відносин зростає не тільки зацікавленість, а й необхідність дослідження принципів та особливостей утворення антропонімів. Особливу увагу вчені приділяють перекладу особових імен.

На зазначених прикладах можна простежити, що основними засобами перекладу є саме транслітерація і транскрибування, що допомагає передати досить точно, відповідно до фонетичних особливостей французької та української мов, імена персонажів або історичних осіб.

Зазначимо, що найсильнішим фактором, який вплинув на сучасний стан антропонімічної системи французької мови, стало прийняття християнства, завдяки чому релігійне вийшло на перший план. У цьому простежується певний зв'язок зовнішньої історії французької мови зі становлення номенклатури французьких особових імен.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 2004. С. 175.
2. Бендзар Б. П., Бобинець С. С. Українська фонографічна передача антропонімів античної, англо-, німецької і франкомовної літератур : монографія. Ужгород : Закарпаття, 2000. 176 с.
3. Моторна Є. В. Французькі імена в мовній мозаїці України. URL: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine34-15.pdf>.
4. Пежинська О. М. Лінгвокультурологічні аспекти французької антропоніміки. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. № 9. Том 2.

5. Уманець Я. В. Засоби перекладу англійських антропонімів українською (за творами Моєма). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. № 10.
6. Чередниченко О. І. Про мову і переклад. Київ : Либідь, 2007. С. 210–217.
7. Baylon Ch., Fabre P. Les noms de lieux et de personnes. Paris : Nathan : 1982, Université.
8. Dauzat A. Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France! Paris : Larousse, 1951. 620 p.
9. Gersal F. Les anthroponymes nous aident à comprendre l'Histoire. URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2016/09/21/37003-20160921ARTFIG00063-frederick-gersal-les-anthroponymes-nous-aident-a-comprendre-l-histoire.php>.
10. Morlet M.-T. Dictionnaire étymologique des noms de famille. Perrin, 1997. 1028 p.
11. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/anthroponyme> (*L'Hist. et ses méth.*, 1961, p. 706).

REFERENCES

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvistichestkih terminov [Lynhvystycheskyh termynov dictionary]. - M., 2004. – с. 175 [in Russian].
2. Bendzar B.P., Bobinec' S.S. Ukraïns'ka fonografichna peredacha antroponimiv antichnoï, anglo-, nimec'ko- i frankomovnoï literatur: Monografiya [Ukrainian phonographic transmission of anthroponymies antiquis, English-, German- et Franch literature: Monograph]. – Uzhgorod: Zakarpattya, 2000. – s. 176 [in Ukrainian].
3. Motorna Є.V. Francuz'ki imena v movnij mozaïci Ukraïni [French names in language's mosaic of Ukraine]. <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine34-15.pdf> [in Ukrainian].
4. Pezhins'ka O.M. Lingvokul'turologichni aspekti francuz'koï antroponimiki [O.M. Linguocultural peculiarities of the French anthroponymie]. *Odeskij lingvistichnij visnik*, № 9, tom 2. 2017 [in Ukrainian].
5. Umanets Ya.V. Zasobi perekladu anglijs'kih antroponimiv Ukraïns'koyu (za tvorami Moєma) [Means of translation English anthroponyms into Ukrainien (based on the Maugham s works)]. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova*, випуск № 10, 2013 [in Ukrainian].
6. Cherednichenko O.I. Pro movu i pereklad [About language and translation]. – K.: Libid', 2007. – s. 210–217 [in Ukrainian].
7. Baylon Ch., Fabre P. Les noms de lieux et de personnes. – Paris: Nathan: 1982, Université.
8. Dauzat A. Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France – Paris: Larousse, 1951 – 620 p.
9. Gersal F. Les anthroponymes nous aident à comprendre l'Histoire, <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2016/09/21/37003-20160921ARTFIG00063-frederick-gersal-les-anthroponymes-nous-aident-a-comprendre-l-histoire.php>.
10. Morlet M.-T. Dictionnaire étymologique des noms de famille. – Perrin, 1997 – 1028 p.
11. <https://www.cnrtl.fr/definition/anthroponyme> (*L'Hist. et ses méth.*, 1961, p. 706).

Оксана ГАЛАЙЧУК,
orcid.org/0000-0001-8052-6616
кандидат філологічних наук,
молодший науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури і зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) ok_halaychuk@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Фонетичний аспект під час вивчення української мови як іноземної особливо на початковому етапі є одним із найважливіших для формування комунікативних навичок. У статті розглянуто типові фонетичні помилки і труднощі, з якими зустрічаються студенти-іноземці, коли починають вивчати українську мову. Подолати ці труднощі, проаналізувати їх і запропонувати шляхи вирішення, порівнявши фонетичні системи рідної чужо-земному студентів і української мов, – завдання викладача з УМІ. Метою статті є запропонувати (як один із інструментів подолання труднощів у вимові нетипових для рідної мови іноземних студентів звуків і вдосконалення їхніх фонетичних навичок) методи і вправи, які застосовують у логопедії для формування та корегування правильної вимови звуків української мови. Наголошено, що на початковому етапі вивчення української мови для розпізнавання й диференціації незвичних або нових для себе звуків доцільно розвивати в студентів фонематичний слух. Щоб діагностувати недоліки мовлення в дітей, логопеди розробили комплекс завдань і вправ, які вказують на ці недоліки й допоможуть призначити правильну корекцію. Запропоновані логопедичні вправи можна взяти за основу й використовувати на заняттях, метою яких є розпізнавання, диференціація та закріплення в пам'яті звуків української мови. Також одними з важливих компонентів, що допоможуть сформуванню правильної вимови в студентів, які вивчають українську мову як іноземну, є артикуляційні вправи й артикуляційна гімнастика. Тому застосування логопедичних вправ для розпізнавання, диференціації та постановки звуків української мови й артикуляційної та дихальної гімнастики, необхідної для розвитку органів мовлення, можуть стати додатковим компонентом до підручників і посібників під час вивчення фонетики української мови як іноземної.

Ключові слова: фонетика, українська мова як іноземна, вимова, логопедичні вправи, артикуляційна гімнастика.

Oksana HALAICHUK,
orcid.org/0000-0001-8052-6616
Candidate of Philology,
Junior Research Fellow
of the International Institute for Education, Culture and Diaspora Relations
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) ok_halaychuk@ukr.net

APPLICATION OF LOGOPEDIC AFFAIRS WHILE STUDYING THE PHONETICS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The phonetic aspect of studying Ukrainian as a foreign language, especially at its initial stage, is one of the most important for the formation of communication skills. The article deals with the typical phonetic mistakes and difficulties that foreign students face when they start learning Ukrainian. To overcome these difficulties, to analyze them and to offer solutions, it's good to compare the phonetic systems of the native languages of the foreign students and the Ukrainian language, this is the teachers task at UMI. The purpose of our article is to offer (as one of the tools for overcoming the difficulties of sounds pronouncing that are not typical for the native language of foreign students and improving their phonetic skills) methods and exercises that are used in speech therapy to form the correct pronunciation of sounds of the Ukrainian language. It is emphasized that at the initial stage of studying the Ukrainian language for the recognition and differentiation of unusual or new sounds, it is advisable to develop phonemic hearing by students. In order to diagnose speech defects that children have, speech therapists have developed a set of tasks and exercises that will point to these deficiencies and help to assign the correction. The proposed speech therapy exercises can be taken as a basis and used in classes that aim to recognize, differentiate and fix in memory the sounds of the Ukrainian language. Also, one of the important components that will help to formulate the correct pronunciation of students who study Ukrainian as a foreign language is articulation exercises and articulation gymnastics. Therefore, the use of logopedic exercises for the recognition, differentiation and production of sounds of the Ukrainian language can become an additional component to textbooks and manuals when studying the phonetics of Ukrainian as a foreign language.

Key words: phonetics, Ukrainian as a foreign language, pronunciation, speech therapy, articulatory gymnastics.

Постановка проблеми. Правильна вимова є одним із ключових аспектів під час формування комунікативних навичок іншомовних студентів, які розпочали або продовжують вивчення української мови. У Стандартизованих вимогах до рівнів володіння українською мовою як іноземною передбачено обов'язкове володіння фонетичними навиками. Так, зміст мовної компетенції для рівня А1 передбачає такі звуковимовні вміння претендента, як вимова голосних у наголошеній і ненаголошеній позиціях (вимова ненаголошених [e], [и]), диференціація та вимова твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, а також звукосполучень *дз, дж* (Стандартизовані вимоги, 2020: 17).

Треба віддати належне тим авторам підручників і посібників з УМІ, які паралельно з іншими видами мовленнєвої діяльності значну увагу приділили фонетичному аспекту: запропонували тексти і вправи для аудіювання, підібрали наочний матеріал для постановки правильної артикуляції та формування фонематичного слуху.

На жаль, більшість сучасних підручників в основному зорієнтована на вивчення лексики і граматики, а фонетика залишається поза увагою їхніх авторів. Як слушно зауважила М. Гримич, «це може бути частково виправданим у навчальній практиці, орієнтованій на теоретичне засвоєння мови і літературне перекладацтво. Однак у курсах за комунікативною методикою це не є зовсім, а точніше зовсім не виправданим. Втрати на цьому – фонетичному – рівні знання мови нівелюють всі здобутки, отримані студентом та його вчителем у галузі граматики чи лексики. Адже через погану вимову головна мета вивчення мови (комунікація) не досягається. Власне, фонетика є ключовою, і зовсім не другорядною, складовою комунікації під час усного мовлення» (Гримич, 2014: 19).

Аналіз досліджень. Проблемним аспектам фонетики під час вивчення української як іноземної приділяли увагу такі дослідники, як Т. Донченко, М. Гримич, П. Луньо, Л. Соболев та ін.

Т. Донченко, зокрема, наголошувала, що знання фонетики – це основа навчання читання, говоріння та писання, бо в розвитку цих умінь на передній план виступає відтворення звукової форми слова за його графічною моделлю. А щоб відтворити звукову форму за літерами, необхідно добре розрізняти звукову структуру слів, тобто чути всі звуки в словах, аналізувати звуковий склад, давати якісну характеристику кожному звуку, засвоїти вимову слова тощо (Донченко, 2010: 76).

У статті викладач-практик з УМІ М. Гримич зазначала, що, «як не дивно, при викладанні укра-

їнської фонетики іноземцям надзвичайно помічний ще один навчальний ресурс – логопедичний» (Гримич, 2014: 20). Щоправда, у викладацькій практиці дослідниці довелося використовувати російськомовні логопедичні ресурси, бо лише вони були у вільному доступі.

На типові фонетичні помилки і труднощі, які виникають у чужоземних студентів під час вивчення української мови, указували Ма Яньфей, О. Качала, І. Збир та ін. Зокрема, Ма Яньфей, спираючись на власний досвід, дійшла висновку, що «для того, щоб навчити китайських студентів розмовляти українською мовою якомога правильніше, необхідно від самого початку навчання детально і адекватно пояснити їм, як працює мовний апарат при артикуляції тієї чи іншої фонемі...» (Ма Яньфей, 2009: 182).

Як для носія китайської мови, пояснює Ма Яньфей, на першому етапі навчання мови труднощі з'являлися під час засвоєння таких українських фонем, як [д'], [т'], [р], [г]. Оскільки для китайського мовлення не характерні м'які звуки, то важко самій вимовити, «упіймати» артикуляцію цих фонем. Дрижачий звук [р] узагалі відсутній у китайській мові. Під час артикуляції фонемі [г] незвичні одразу дві ознаки, такі як глотковість, що диференціює українські фонемі [г] та [х], а також дзвінкість, відсутня в китайській мові, про що часто забувають китайські студенти (Ма Яньфей, 2009: 183).

Здійснивши порівняльну характеристику звуків української та китайської мов, Ма Яньфей дійшла висновку, що під час навчання китайських студентів української мови як іноземної треба звернути увагу на м'які приголосні, пом'якшені варіанти приголосних, на специфічні фонемі української мови [р], [г], на пари глухого та дзвінкого [б] – [п]; [д] – [т]; [г] – [к], а також на африкати [дж], [дз]. Для вирішення цих питань у майбутньому дослідниця планувала розробити вправи для тренування виявлених сполучень звуків, які важкі для китайських студентів у сприйнятті й засвоєнні, і зняти кінорентгенфільм для зіставлення української та китайської артикуляцій (Ма Яньфей, 2009: 185).

С. Яремчук, указуючи на особливості викладання української мови китайським студентам, також зауважив, що на початковому етапі вивчення мови труднощі з'являються під час засвоєння м'яких українських звуків, звуків [р], [дз] і [дж] (Яремчук, 2014: 190).

Типові фонетичні помилки іспаномовних студентів під час вивчення української мови досліджував О. Качала. Учений виокремив такі три основні типи помилок: відсутність чіткого проти-

ставлення дзвінкості/глухості, відсутність чіткого протиставлення твердості/м'якості, інші фонематичні зміни. Зокрема, найчастіше іспаномовній аудиторії важко даються звуки, яких немає в їхній рідній мові: [з], [дз], [и], [ц], [ш], [ж]; іспанці плутають звуки [б] і [в], оскільки в іспанській мові немає диференціації цих звуків; не розрізняють кінцевого приголосного [м] і замінюють його традиційним для рідної мови прикінцевим [п]; не усвідомлюють різниці між звуками [и] та [і], які в українській мові виконують словорозрізнавальну функцію, а в іспанській – ні, тому сприймаються носіями іспанської мови як один звук, тощо (Качала, 2011: 104–105).

І. Збир, висвітлюючи питання фонетичної інтерференції корейських студентів у процесі вивчення української мови як іноземної, зауважила, що «важливим чинником в оптимізації вивчення правил вимови українських приголосних звуків з боку корейців і створення методично правильних підручників УМІ для корейських студентів є врахування відмінних рис української та корейської консонантних систем» (Збир, 2017: 165).

Маючи значний педагогічний досвід викладання в Корейському університеті іноземних мов Ханкук, І. Збир виділила такі типові труднощі, які виникають у корейських студентів під час вивчення української мови:

- вимова українських приголосних, яких немає в корейській фонетичній системі;
- відсутність щільної артикуляції [ф], [в], [ш], [ж], [х];
- заміщення фонем [б] і [в]. Виникає ця помилка внаслідок того, що в корейській мові не існує звука [в], тому в багатьох словах іншомовного походження на місці [v] корейці пишуть свою \equiv [p/b];
- помилки, що базуються на артикуляційній близькості таких звуків, як [с] і [з], [ш] і [ж], [з] і [ж], [дз] і [з], [дж] і [ж], [г] і [х] та [р] і [л] (особливо в закритих складах і при збігу приголосних). Цю помилку можна пояснити тим, що в корейській мові відсутні звуки [з], [ж], [дз], [х] та [р], тому корейці замінюють їх подібними в рідній мові, а також тим, що в корейській мові немає різниці між дзвінкими та глухими звуками;
- труднощі у вимові низки українських звуків, що мають корейські аналоги. Зокрема, ідеться про [т], [д] і їх пари м'яких звуків [т'], [д']; та [ц], [ц'] і [ч]. Наприклад, *гурдожиток* замість *гуртожиток* чи *викладач* замість *викладач*;
- вимова українських слів зі збігом приголосних звуків, що є абсолютно невласивим для корейської мови, становить неабиякі труднощі:

наприклад, студенти вставляють додатково голосні звуки [и] (рідше [о], [у]) між двома приголосними (*кинига* замість *книга*, замість, *присмоно* замість *присмно*), або, навпаки, пропускають один із приголосних звуків (*кіната* замість *кімната*, *спортмен* замість *спортсмен* тощо), чи одзвінчують глухі приголосні, що стоять перед сонорними (*звіт* замість *світ*, *змилівий* замість *сміливий*) (Збир, 2017: 168–169).

Метою статті є запропонувати (як один із інструментів подолання труднощів у вимові нетипових для рідної мови іноземних студентів звуків і вдосконалення їх фонетичних навичок) методи і вправи, які застосовують у логопедії для формування та корегування правильної вимови звуків української мови.

Виклад основного матеріалу. Практично розвинути фонетичні навички можна різними шляхами: слухаючи аудіофайли, аудіокниги й пісні українською мовою; постійно перебуваючи в українськомовній аудиторії й комунікуючи з носіями мови; вивчивши теорію і працюючи практично з викладачем, який укаже на помилки у вимові й професійно допоможе їх відкоригувати; читаючи тексти вголос і виконуючи фонетичні вправи тощо. Як додаткове джерело для постановки чи корекції акценту можна застосовувати логопедичні вправи.

Логопедія – наука про порушення розвитку мовлення, його подолання й запобігання йому засобами спеціального корекційного навчання та виховання (Логопедія, 2010: 3).

Беручи до уваги вказані вище типові фонетичні помилки, які виникають в іноземців під час формування усних комунікативних навичок, пропонуємо їх класифікувати, використовуючи логопедичну термінологію. Наприклад:

- гаммацизм – недолік вимови [г], [г'];
- каппацизм – недолік вимови [к], [к'];
- ламбдацизм – неправильна вимова [л], [л'];
- ротацизм – неправильна вимова звуків [р], [р'];
- сигматизм – недолік вимови свистячих і шиплячих звуків тощо (Логопедія, 2010: 364–367).

Отже, після визначення фонетичних труднощів студента наступним кроком буде застосування спеціальних корекційних методів і прийомів для кожного конкретного випадку.

На початковому етапі вивчення української мови для розпізнавання й диференціації незвичних або нових для студентів звуків доцільно розвивати в них фонематичний слух.

Фонематичний слух – це тонкий систематизований слух, що має здатність здійснювати операції розрізнення й пізнання фонем, які становлять звукову оболонку слова (Логопедія, 2010: 368).

Для діагностування недоліків мовлення в дітей логопеди розробили комплекс завдань і вправ, які вкажуть на ці недоліки та допоможуть призначити правильну корекцію. Запропоновані вправи можна взяти за основу й використовувати на заняттях, метою яких є розпізнавання, диференціація та закріплення в пам'яті звуків української мови. Наприклад:

1. Навчальна мета: відтворення складів з опозиційними звуками.

Вправа: «Уважно слухайте й повторюйте за мною: *та-да-та; па-ба-па; са-ша; ла-ра-ла; ма-мя; ли-лі; са-за; за-ца*».

2. Навчальна мета: розпізнавання звука серед низки інших звуків, складів, слів.

Вправа: «Почувши звук [с], плесніть у долоні:
– м, с, р, з, с, ц, ш, с, з, с;
– са, ша, за, ри, со, цо, ше, се, це, си, зи;
– смак, шпак, цап, захід, сік, коза, коса, мишка, миска, оса, коза».

3. Навчальна мета: повторення слів-паронімів.

Вправа: «Повторюйте за мною слова: *коза – коса; мишка – миска; цап – сап; кит – кіт; ліс – лис; рис – ріс*».

4. Навчальна мета: розпізнавання слів зі звуками, близькими за акустико-артикуляційними ознаками.

Вправа: «Розгляньте малюнки. Назвіть предмети, зображені на них. Відберіть із них лише ті, у назвах яких є звук [ц]: *циркуль, коса, заєць, яйце, сорока, змія, вода, сонце*».

5. Навчальна мета: виявлення стану сформованості фонематичних уявлень.

Вправа: «Розгляньте малюнки. Не називаючи малюнки вголос, розкладіть їх на дві купки: перша – зі звуком [с], друга – зі звуком [з]».

6. Навчальна мета: визначення спільного звука в словах.

Вправа: «Послухайте уважно слова й визначте в них спільний звук: *солома, стіл, просо, роса, ліс; коза, заєць, зозуля, козуля, віз, гніздо*».

7. Навчальна мета: визначення кількості й послідовності звуків.

Вправа: «Розгляньте малюнки. Покладіть під ними стільки фішок, скільки звуків у слові: *мак, ліс, кіт, коса, вовк, диван, пальто*».

Вправа: «Із запропонованих звуків складіть слова: *к, и, і, т; л, у, с, і*». (Логопедія, 2010: 246–247).

Для постановки й закріплення звуків української мови фахівці-логопеди пропонують різні вправи. Наприклад, для постановки дзвінких звуків (невластивих для рідної мови, а тому складних

для китайських студентів) можна скористатися такими способами, попередньо відкоригувавши їх для студентської – дорослої – аудиторії.

Спосіб I. Постановка дзвінких звуків за показом артикуляції.

1. Поясніть, що звуки української мови мають пари: у глухого звука [т] (тихого) є дзвінка пара – звук [д] (галасливий), у глухого звука [с] є дзвінка пара – звук [з] тощо.

2. Запропонуйте вимовити відповідний парний глухий звук (наприклад, звук [с]).

3. Запропонуйте вимовити цей звук із голосом. При цьому зверніть увагу на те, що органи артикуляції (губи та язик) залишаються в тому ж положенні, що й під час вимови звука [с].

4. Повідомте, що для того, щоб звук вийшов дзвінким, необхідно навчитися «гудіти горлом». Нехай студент покладе свою долоню вам на горло, а ви дайте йому відчуття, як вібрюють («дзвенять») голосові зв'язки під час вимови дзвінкого звука та як «мовчать» під час вимови глухого звука.

5. Якщо в студентів є пари звуків, які вони вимовляють правильно (наприклад, [п – б]), дайте їм відчуття вібрацію голосових зв'язок на собі: нехай покладуть свою долоню собі на горло. При цьому глухий звук потрібно вимовляти якомога тихіше, а дзвінкий – якомога голосніше.

6. Потім запропонуйте студентам дуже тихо, майже пошепки, вимовити звук [с] і показати, як повинна звучати його дзвінка пара – звук [з], включивши в роботу голосові зв'язки.

7. Після того, як студент правильно вимовить звук [з], необхідно закріпити його вимову в складах *за, зе* тощо.

8. Після того, як звук [з] буде автоматизований, необхідно провести ще один етап роботи – диференціацію глухих і дзвінких звуків (у нашому випадку звуків [с – з]).

9. Якщо ви займаєтеся постановкою м'яких дзвінких звуків, для зразка показу артикуляції обирайте м'які їх пари ([п' – б'], [ф' – в'], [с' – з']) (Постановка дзвінких приголосних звуків).

Інший спосіб, який можна застосовувати для правильної постановки дзвінких звуків, – це постановка від звука [м] (див. постановка дзвінких приголосних звуків).

Ще одним необхідним компонентом для формування правильної звуковимови в студентів, які вивчають українську мову як іноземну, особливо на початковому етапі навчання, є артикуляційні вправи й артикуляційна гімнастика. Засновниця логопедичної школи Альона Король стверджує: «Для формування правильної та чіткої звуковимови необхідно виконувати логопедичні вправи

для розвитку мовленнєвого апарату. Такі вправи сприятимуть виробленню точних, координованих рухів органів артикуляції, допоможуть попередити мовленнєві порушення або подолати ті мовленнєві вади, що вже існують» (Артикуляційна гімнастика).

Артикуляційна гімнастика поділяється на вправи для губ, нижньої щелепи та язика. Також важливим аспектом є постановка правильного дихання. Особливо ефективними є артикуляційні вправи із заплющеними очима, які необхідні для

розвитку органів мовлення: для нормалізації швидкості й відпрацювання точності, ритмічності рухів, переключення з однієї артикуляційної пози на іншу (Артикуляційна гімнастика).

Висновки. Отже, застосування логопедичних вправ для розпізнавання, диференціації й постановки звуків української мови та артикуляційної й дихальної гімнастики, необхідної для розвитку органів мовлення, можуть стати додатковим компонентом до підручників і посібників під час вивчення фонетики української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуляційна гімнастика. *LogoClub. Логопедична школа Альони Король*. URL: <https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/artikulyatsijna-gimnastika/44-artikulyatsijni-vpravi-dlya-gub> (дата звернення: 20.01.2020).
2. Гримич М. Застосування новітніх технологій у викладанні української фонетики для іноземних студентів. *Українська мова у світі* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 18–25.
3. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. Вип. 5. С. 75–81.
4. Збір І. Фонетична інтерференція корейських студентів у процесі вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. Вип. 13. С. 164–171.
5. Качала О. Типові фонетичні помилки іспаномовних студентів під час вивчення української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. Вип. 6. С. 103–110.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.; іл.
7. Лунь П. Фонетичний матеріал української мови в підручниках для іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2012. Вип. 7. С. 103–110.
8. Ма Яньфей. Порівняльна характеристика звуків українського та китайського мовлення в аспекті навчання китайських студентів української мови. *Studia Linguistica*. Вип. 3. Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2009. С. 182–185.
9. Постановка дзвінкх приголосних звуків. *LogoClub. Логопедична школа Альони Король*. URL: <https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/postanovka-zvukiv/112-postanovka-dzvinkikh-prigolosnikh-zvukiv> (дата звернення: 20.01.2020).
10. Соболев Л. Засвоєння українського алфавіту – актуальна проблема курсу «Українська мова як іноземна»: аналіз дидактичної практики і авторські пропозиції. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2015. Вип. 11. С. 113–118.
11. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник / Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
12. Яремчук С. Особливості викладання української мови китайським студентам на початковому етапі її вивчення (Рівень А1–А2). *Українська мова у світі* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 189–194.

REFERENCES

1. Artkuliatsiina himnastyka // LogoClub. Lohopedychna shkola Alony Korol. [Articulation Gymnastics // LogoClub. School of speech therapy of Alyona Korol]. URL: <https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/artikulyatsijna-gimnastika/44-artikulyatsijni-vpravi-dlya-gub> [in Ukrainian].
2. Hrymych M. Zastosuvannia novitnikh tekhnolohii u vykladanni ukrainskoi fonetyky dlia inozemnykh studentiv. [Application of the newest technologies in teaching Ukrainian phonetics for foreign students]. *Ukrainian language in the World*, Lviv, 2014, pp. 18–25 [in Ukrainian].
3. Donchenko T. Vyvchennia fonetyky ukrainskoi movy studentamy-inozemtsiamy. [Studying the phonetics of Ukrainian language by foreign students]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, Lviv, 2010, Vol. 5, pp. 75–81 [in Ukrainian].
4. Zbyr I. Fonetychna interferentsiia koreiskykh studentiv u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi. [Phonetic interference of Korean students in the process of studying Ukrainian as a foreign language]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, Lviv, 2017, Vol. 13, pp. 164–171 [in Ukrainian].
5. Kachala O. Typovi fonetychni pomylyky ispanomovnykh studentiv pid chas vyvchennia ukrainskoi movy. [Typical Phonetic Mistakes of Hispanic Students While Studying Ukrainian]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, Lviv, 2011, Vol. 6, pp. 103–110 [in Ukrainian].

6. Lohopediia: Pidruchnyk / Za red. M. K. Sheremet. [Speech therapy: Textbook]. Kyiv: Publishing house «Slovo», 2010. 376 p. [in Ukrainian].
7. Luno P. Fonetychnyi material ukrainskoi movy v pidruchnykakh dlia inozemtsiv. [Phonetic material of the Ukrainian language in textbooks for foreigners]. Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language, Lviv, 2012, Vol. 7, pp. 103–110 [in Ukrainian].
8. Ma Yanfei. Porivnialna kharakterystyka zvukiv ukrainskoho ta kytaiskoho movlennia v aspekti navchannia kytais'kykh studentiv ukrainskoi movy. [Comparative characteristics of the sounds of Ukrainian and Chinese speech in the aspect of teaching Chinese students the Ukrainian language]. Studia Linguistika, Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2009, Vol. 3, pp. 182–185. [in Ukrainian].
9. Postanovka dzvinkykh pryholosnykh zvukiv // LogoClub. Lohopedychna shkola Alony Korol. [Making ringing consonant sounds // LogoClub. School of speech therapy of Alyona Korol]. URL: <https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/postanovka-zvukiv/112-postanovka-dzvinkikh-prigolosnykh-zvukiv> [in Ukrainian].
10. Sobol L. Zasvoiennia ukrainskoho alfavitu – aktualna problema kursu «Ukrainska mova yak inozemna»: analiz dydaktychnoi praktyky i avtorski propozytsii. [Mastering the Ukrainian alphabet is a topical issue of the course "Ukrainian as a Foreign Language": analysis of didactic practice and author's suggestions]. Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language, Lviv, 2015, Vol. 11, pp. 113–118 [in Ukrainian].
11. Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1–S2. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan : posibnyk / Mazuryk D., Antoniv O., Synchak O., Boiko H. [Standardized requirements: proficiency in Ukrainian as a foreign A1-C2. Examples of certification tasks: a manual]. Kyiv: «INKOS», 2020, 186 p. [in Ukrainian].
12. Yaremchuk S. Osoblyvosti vykladannia ukrainskoi movy kytais'kym studentam na pochatkovomu etapi yii vyvchennia (Riven A1–A2). [Peculiarities of Ukrainian language teaching to Chinese students at the initial stage of its study (Levels A1 - A2)]. Ukrainian language in the World, Lviv, 2014, pp. 189–194 [in Ukrainian].

Ірина ГЕТЬМАН,
orcid.org/0000-0002-7974-8921
викладач кафедри романської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) yarino4ka@gmail.com

ТВОРЧІСТЬ АННІ ЕРНО У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ЇЇ РОЛЬ У РОЗВИТКУ ЖАНРУ АВТОБІОГРАФІЇ

У статті досліджується літературна творчість Анні Ерно, яка розглянута з позицій її гендерно маркованих рис, що відображають особистісно важливі наміри автора-жінки. Гендерні дослідження дають можливість відійти від традиційних літературознавчих і соціально-політичних трактувань, аналізувати твори з погляду уявлень про поняття «мужність» і «жіночність», які є конструктами культури та зазнають постійної еволюції в історичній перспективі. Гендерний «вимір» сприяє формуванню нового погляду на літературний твір, а його інтерпретація з урахуванням гендерної диференціації дає змогу знайти форми, що відображають символи жіночого досвіду, формуючи тим самим гендерну поетику. Під час аналізу жіночого тексту з гендерного погляду важливими видаються жіночий суб'єкт і дослідження стратегій, використовуваних жінками у зв'язку з контекстом і тематикою жіночої літератури. Отже, надзвичайно важливими є як зв'язок контексту й читача, так і розповідні, жанрові, контекстуальні особливості жіночого тексту. Вибір цієї теми зумовлений необхідністю ознайомлення з творами сучасної французької жіночої прози, яка є результатом розвитку і становлення цілого покоління митців нового типу на межі ХХ–ХХІ ст. У статті коротко представлено огляд літературної спадщини Анні Ерно, проаналізовано творчу манеру письменниці на прикладі деяких романів. В автобіографічних романах Анні Ерно розробляє новий «стиль» письма, який прагне винятковості в десингуляризації, що можна вважати спробою звести до мінімуму прояви власної індивідуальності (Boehringer, 2000). І справді, мета авторки – не просто розповісти про своє життя, а й узяти його за основу, щоб віднайти певні спільні для всіх моменти, істини. У такий спосіб Анні Ерно виходить за межі кордонів між особистим і соціальним. Вона стверджує, що її письменницький метод можна назвати автосоціобіографічним (цей неологізм вигадала сама) (Ghafouri Gharavi, 2013: 14), характеризується він, зокрема, пошуком об'єктивності й безособовості.

Ключові слова: жіноча проза, Анні Ерно, гендерний дискурс, автосоціобіографічний метод, оповідь.

Irina HETMAN,
orcid.org/0000-0002-7974-8921
Professor at the Department of Romance Philology
of Dnipro Oles Honchar National University
(Dnipro, Ukraine) yarino4ka@gmail.com

ANNI ERNO'S CREATIVITY IN THE LIGHT OF MODERN GENDER'S RESEARCHES AND HIS PART IN DEVELOPMENT OF GENRE OF AUTOBIOGRAPHY

The article examines on the research into Annie Ernaux's literary works through the prism of its gender marked peculiarities that mirror the woman writer's personal intentions. Gender studies provide an opportunity to move away from the traditional literary and socio-political interpretations, to analyse works from the point of view of ideas about the concept of "masculinity" and "femininity" are constructs of culture and subjected to constant evolution in historical perspective. The gender dimension contributes to the formation of a new perspective on a literary work and its interpretation of gender differentiation allows you to find forms that reflect the characters of the female experience, thereby forming the poetics of gender. In the analysis of women's text from a gender perspective important are the female subject and the research strategies used by women in connection with the context and theme of women's literature. Therefore, are extremely important as the relationship of context and the reader and narrative, genre, contextual features of women's text.

The topicality of the article is substantiated by the necessity to familiarize with the heritage of contemporary French women prose, the latter reflecting the result and incipency of the whole generation of artists of the new type at the turn of 19th-20th centuries. In this article, the author briefly highlights Annie Ernaux's literary heritage while special attention is paid to the writer's artistic manner as exemplified by the novels chosen for analysis. In their autobiography novels Annie Erno developing a new style of writing that seeks exclusivity in disguise that can be considered as an attempt to minimize the manifestations of his own individuality (Boehringer, 2000). Indeed, the author's goal is not just to tell about his life, but to take it as a basis to find some common moments of truth. In this way Annie Erno beyond the boundaries between the personal and the social. She claims that her writing method is known as auto-socio-biographical (this neologism was invented) (Ghafouri Gharavi, 2013: 14), and it is characterized, in particular, the search for objectivity and impersonality.

Key words: female prose, Annie Erno, gender discourse, auto-socio-biographical method, narrative.

Постановка проблеми. Сучасний стан літератури характеризується виникненням специфічної особливості – гендерної детермінованості. На тривалому шляху розвитку жанрів змінювалися погляди письменників на форми найкращого світоустрою, громадські інститути ідеальної держави, особливості побуту й повсякденного життя громадян «чудових нових світів», але постійними залишалися постать автора-чоловіка і специфічно чоловічий підхід у вирішенні розглянутих проблем. Дійсно, література протягом двох тисячоліть мала яскраво виражений маскулінний характер. Рубіж століть (кінець ХХ – початок ХХІ ст. ст.) завдав нищівного удару традиції: у літературу прийшла низка талановитих жінок-письменниць (Карін Бойе, Маргарет Етвуд, Урсула Кребер Ле Гуїн та ін.), котрі представили феміністичне трактування традиційних питань, у яких віднайдено нюанси й відтінки, що століттями вислизали від чоловічого погляду. Тож у шістдесятих роках минулого століття зародилися гендерні дослідження, що за останні десятиліття стали невід’ємною частиною сучасної науки. У літературознавстві гендерний аспект дає змогу більш тонко й точно виявити специфічні особливості творчості того чи іншого письменника, що торкається у творах проблем статі, стосунків чоловіка і жінки, дискримінації жінки (або чоловіка). Усе це повною мірою стосується творчості сучасної французької письменниці Анні Ерно.

Аналіз досліджень. Творчість Анні Ерно, що стала помітним явищем у літературному процесі сучасної Франції, осмислена в роботах зарубіжних (І. Шарпантьє, Ш. Грейс, М. Дворак, Ф. Дейві, Дж. Мосс, Б. Рігні, Дж. Хенкок) і вітчизняних (М. Воронцова А. Злобіна, В. Івашов, М. Овчаренко, І. Прохорова) літературознавців. Її літературна спадщина стала предметом багатьох досліджень: розгляду її особливої поетики (Jarry) та письменницької манери (Chytilová; Dugast-Portes); автобіографічних (Bajomé; Boehringer; Ghafouri Gharavi; Nassehi; Thomas), соціальних (Charpentier; Garaud; Nassehi) та соціологічних (Litvinašičienė) аспектів творчості. Саме завдяки останнім її творами продовжують цікавитися навіть соціологи.

Мета статті – вивчення творчості Анні Ерно у світлі сучасних гендерних досліджень, виявлення її ролі в розвитку жанру автобіографії на рубежі ХХ–ХХІ століть.

Виклад основного матеріалу. Письменниця й феміністка Анні Ерно – автор понад 30 книг художньої та документальної прози й есе, належить до найбільш відомих сучасних франкомов-

них письменників. Анні Ерно є однією з провідних фігур сучасної світової літератури, практично всі її твори перекладено двадцятьма мовами й у кожній країні користуються популярністю. Головні ролі в її творах відведені жінкам, що зумовлено її феміністичними поглядами, а головні ідеї вельми різноманітні. У творчості авторка акцентує увагу на соціальних негараздах, на незадоволенні посереднім життям, на родинному насиллі, вона показує післявоєнну Францію, ту мораль, що дісталася в спадок, а також розвінчує ілюзії, незламні зусилля щодо відновлення життя. Вона показує суспільство таким, як воно є, часто поганим.

Особливий інтерес дослідників викликає літературний герой Анні Ерно, що втілює як загальні тенденції, так і характерні риси героя сучасної французької літератури. Таким героєм у більшості творів письменниці є сильна жінка, яка прагне подолати відчуження суспільства та знайти в ньому власне місце. Герой-жінка – це особистість, здатна гостріше й емоційніше (ніж герой чоловік) відчувати навколишній світ, занурена у внутрішню боротьбу із собою, носій водночас вікових національних цінностей і символ змін сучасного французького суспільства.

Творчість Анні Ерно насичувалася марксизмом, екзистенціалізмом, феноменологією. Натхненна твором Сімони де Бовуар «Друга стаття», А. Ерно почала писати в епоху царювання Нового Роману. Вибір теми писання для неї є очевидним, у її оповіданнях спостерігається цілковитий розрив з успадкованою впевненістю. Комбінаторика, яку вона створює, дає їй змогу уникати будь-якої класифікації (Dugast-Portes, 2008: 8). Цей стиль письма цікавить багатьох критиків. Університетські колоквиуми, що розглядають сучасну літературу, включають у програму розгляд робіт Анні Ерно як таких, де з’являються «голос народу», змішення соціальних класів, повсякденне життя, голос жінки, її ставлення до сімейних цінностей, до себе, до «інтимного». Це письменництво мрійливе, поліфонічне, з використанням фотографії, перечитування та переписування.

Романи А. Ерно написані в жанрі сповідальної прози, позбавлені чіткої фабули й, можна сказати, злегка істеричні. Усі її роботи пов’язані з досить особистими, часом інтимними тематиками. Необхідність упоратися з руйнівними наслідками смертельних захворювань, прийняття або відмова змиритися з ганьбою, пов’язаною з певним соціальним становищем, важливість осмислення й розуміння складності сімейних взаємин, відчувати сексуальне бажання і справлятися

з дилемою небажаної вагітності й травми подальшого аборту – усе це лише мала частина тих проблем, які охоплює творчість письменниці.

На основі свого особистого досвіду Анні Ерно відтворює соціальну історію епохи, вона починає свою письменницьку кар'єру з автобіографічного роману «Порожні шафи», звертається до спогадів дитинства і юності у творах «Сором», «Звичайна пристрасть», «Подія», усе більше наближуючись до документальної прози в таких творах як «Роки» – масштабний твір, протяжністю якого є ціле життя, «Інша дочка» – роман-лист, адресований старшій сестрі, яка померла ще до народження письменниці. Незважаючи на все розмаїття мотивів творчості, центральне місце в прозі А. Ерно посідають автобіографічні мотиви. Цілком справедливим є твердження, що підґрунтям для творчості письменниці стали записи в її щоденнику (зокрема романи «Я не вийшла з моєї ночі» й «Подія»).

Автобіографічний роман А. Ерно «Порожні шафи» (1974) розповідає історію дитинства Деніз Лесур, автобіографічного «я» авторки. Переказ історії Деніз відбувається в маленькій університетській кімнаті в гуртожитку після незаконного й, отже, небезпечного аборту. Побоюючись, що вона може померти в результаті процедури, вона розповідає свою історію безупинно, ніби її життя швидко проходить перед її очима. Довгі речення, що складаються з безлічі компонентів, характерних для потоку свідомості, створюють враження, що спогади дитинства оповідача й роздуми, які її надихають, проходять у її психіці в гарячковому ритмі. Усе це створює ефект швидкості оповідання, складається враження, що її історія – це непереборний вилів емоцій, від якого Деніз звільняє саму себе. Цей ефект досягається частково через розповідь, яка не переривається розділами розділів.

Вона вказує, що їй довелося замовчувати все своє життя будь-які історії, пов'язані з її сім'єю та їхнім будинком. Усі історії, події, пов'язані з її власною сім'єю, заховані у свого роду «комору», «темний ящик» свідомості головної героїні, будь-яка подія, яка могла б кинути тінь на сім'ю, замовчувалося. Виникла ситуація самоцензурування, самообмеження, створення внутрішніх рамок. Цей припис самоцензури, самообмеження, відмови від свободи є повторюваною заявою в романі «Порожні шафи». У романі криза оповідача виникає через поєднання гніву і провини від почуття належності до її культури походження, а не до її придбаної культури. Це сильне почуття культурного відчуження виражається

через її сексуальність, її гендерне тіло. Оповідач відкидає обидві культури, і вигнання плоду символізує цю подвійну відмову: вагітність є наслідком її фізичної спокуси представником буржуазної культури, до якої вона прагнула, і все ж на більш глибокому психічному рівні вона зображується як неминучість, що виражає незабутній зв'язок із її походженням. У кінцевому підсумку становище вагітної й незаміжної є негативним стереотипом для молодих жінок свого класу, зумовлене страхом, втрату Деніз самої себе, неможливість знайти своє місце і свою сутність. Така ситуація розриває героїню: її бажання пішло наперекір прагненням та очікуванням батьків. Вони записали її в приватну католицьку школу й заохочували її до навчання протягом усієї юності, щоб вона могла отримати вищу освіту й мати краще життя, ніж вони. Вони не дозволяли їй працювати, щоб вона могла присвятити себе складанням іспитів з бакалавріату, необхідного для вступу до вищого закладу у Франції. І Деніз, як й А. Ерно, не потрібно, щоб її батьки мотивували її на успіх у навчанні. Але освітній досвід Деніз постійно нагадує їй, що вона поступається через соціально-економічне становище своєї сім'ї.

«Я» в мотивно-тематичному комплексі творів Анні Ерно перетворюється на «ми» й використовується для того, щоб усвідомити реальність на прикладі власного існування: «Я вдаюся до самоаналізу, щоб розкрити більш загальні, колективні явища» (Алташина, 2014: 17).

Історія під назвою «Звичайна пристрасть» – це спогади самотньої французької про її коханця, емігранта зі Східної Європи: серйозна, важка, життєва книга для читачок «жіночих романів». «Звичайна пристрасть» – характерний приклад так званої сублімативної прози, авторами якої зазвичай є особи жіночої статі. Розрахунок зроблено на те, що зорова акомодация реципієнта спрямовує його погляд на ідейно-емоційну підкладку крізь нікуди не придатне текстуальне полотно; розрахунок цей дійсно правильний стосовно читача недосвідченого, який не відразу помічає (якщо помічає взагалі) відсутність головної родової ознаки цього жанру – сюжетної інтриги. Ніщо не перериває плавну, мірну течію оповідання; періодично прослизують згадки про речі, які до любовної драми зовсім не належать (купівля нових туалетів, падіння Берлінської стіни, приїзд Горбачова до Парижу тощо). Проте подібні деталі – тільки фон, що не відволікає від пильного вивчення душевних мук героїні, що з ексгібіціоністською насолодою вдається до скрупульозного опису власних страждань (Владімірова, 2012).

Автобіографічні мотиви мають місце в більшості творів авторки, однак найбільш чітко вони окреслені в романах «Місце людини» й «Сором». Автобіографічні оповіді Анні Ерно являють собою не типову автобіографію, а повноцінне дослідження фактів і подій власного життя через застосування самоаналізу: *«Я намагаюся сказати те, чого до мене не говорили, і те, чого я не говорила сама собі. Це слова, які я видираю сама із себе. Я впевнена, що сказати потрібно саме це. (...) Не думаю, що мої книги зациклені на мені, я відштовхуюсь від власного досвіду, але не перебуваю в пошуках власного «я»* (Драненко, 2007: 56–57).

Головна героїня романів «Місце людини» та «Сором» – високоінтелектуальна жінка, якій вдається змінити соціальний статус завдяки здобуттю освіти й інтелектуальній праці. Однак переживання нею почуття відірваності між собою – викладачем університету й відомою письменницею – та своїми неосвіченими батьками, котрі тримали шинок, породжує у свідомості жінки думки, що вона зрадила суспільний клас, під впливом моральних і соціальних принципів якого формувалася її особистість. Так у мотивно-тематичному комплексі прози А. Ерно з'являються мотиви класової належності й недоліків суспільства, необхідності слідувати чітко встановленим правилам і жорстко відслідковуються соціальні стереотипи, поведінка, думки, прояви соціальних і духовних недоліків сучасного суспільства. У самій назві роману «Місце людини» відображена його основна тематика: центром життя кожної людини є певне місце – місце в суспільстві, якому притаманні певні стандарти поведінки й виконання соціальних вимог, виконання чітко окреслених ритуалів. Кожному належить знати своє місце та шанувати звичаї (точніше, ритуали) свого соціального кола. Письменниця намагається розібратися зі своїми почуттями, збагнути свої витоки, вписати власну історію в історію цілого покоління.

На думку А. Ерно, особистість формують саме соціальні відмінності. Описуючи світ, у якому їй довелося дорослішати й у якому «невідступно переслідувала думка: «Що про нас подумають (сусіди, клієнти, всі)?»» (Ernaux, 1983), автор змальовує актуальні в цьому світі правила поведінки без вербального схвалення чи осудження. Проте читач розуміє, що здебільшого ці правила здаються письменниці позбавленими логіки, дикими та неможливими.

Через сором і страх, зумовлені класовою належністю, героїня відчуває прагнення зали-

шити своє оточення. А. Ерно вводить у твір і мотиви мови та соціального статусу. На її думку, зміна соціального статусу відбувається шляхом досягнення мови. Помилки «народної мови» змушують її як викладача-філолога страждати від знову ж таки сорому за своїх батьків. Однак сьогодні, коли всі страждання перетворилися в неординарний і глибоко соціальний роман, вона усвідомлює, що соромиться свого сорому за батьків.

Критики підкреслюють, що, обираючи мотиви творів, А. Ерно «намагається здійснити акт транс-субстанціації, тобто досягти того, щоб читач отримав таке саме відчуття, яке вона здобула сама під час написання» (Драненко, 2007: 60). А. Ерно зізнається, що не сприймає літератури заради літератури, наявність у творі думки, ідеї, здатної «змінити світ», для неї доконечна.

Висновки. Підводячи підсумки проведеного дослідження, варто наголосити, що Анні Ерно привносить до жанру автобіографії, що іноді розглядається як бідний родич літератури, немало доблесних рядків. Із моменту виходу її першого роману «Порожні Шафи» в 1974 році письменниця безперервно говорить про своє життя, про себе саму, особливо про свої хвилювання. Її часто звинувачували в непристойності, яку вона цілком заперечує, пояснюючи, що ексгібіціоніст ховається, боячись бути узятим на місці злочину. Анні Ерно, яка нічого не приховує, виправдовується простим – «це сталося». Така відвертість становить частину стилю її книг, у яких немає місця банальному «прикрашенню», на зміну йому приходять правда звичайного життя. Не для того, щоб виділитися, але щоб виразити внутрішню боротьбу, труднощі подолання прірви між своїми витоками й літературними пристрастями, пристрастними і складними стосунками з чоловіками і Любов'ю загалом.

Тож у перспективі можна проаналізувати інші твори письменниці в компаративному аспекті на предмет реалізації в них відстороненої позиції авторки-оповідачки. Загалом проза для Анні Ерно – це спосіб поглянути на себе та власне життя з іншої перспективи: демонструючи те, що завдавало страждання, вона намагається позбутися цього, її творчість скерована відвертістю передусім перед собою, а не перед читачем. Отже, можна сказати, що мета створення прози письменниці – здобути істину, а отже, щастя. Творчість Анні Ерно турбує, дратує, зачаровує, не підкоряючись ніколи указам бізнесу, який панує над законами літературного ринку. Вона справжня жінка і справжній письменник.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алташина В. Д. Autofiction в современной французской литературе: легио из эго. *Известия Южного федерального университета. Серия «Филологические науки»*. 2014. № 3. С. 12–20.
2. Владімірова М. С. Жіноча проза як історико-літературне явище. *Філологічні науки. Мова та мовна комунікація ДНУ імені Олесь Гончара*. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/7_120652.doc.htm.
3. Драненко Г. Етнологічні дослідження в романах Анні Ерно. *Іноземна філологія*. Львів, 2007. Вип. 118. С. 55–61.
4. Эйдис А. Неизменность моего существа. *Gazeta.ru*. 1999. URL: http://gazeta.lenta.ru/culture/28-05-1999_arno.htm.
5. Bajomée D., Dor J. Annie Ernaux, se perdre dans l'écriture de soi. Paris : Klincksieck, 2011. 168 p.
6. Boehringer M. Paroles d'autrui, paroles de soi: Journal du dehors d'Annie Ernaux. *Études françaises*. 2000. № 36 (2). P. 131–148.
7. Charpentier I. Réceptions «ordinaires» d'une écriture de la honte sociale: les lecteurs d'Annie Ernaux. *Idées économiques et sociales*. 2009/1. № 155. P. 19–25.
8. Chytilová L. «L'écriture plate» dans les œuvres La Place, Une Femme et La Honte d'Annie Ernaux. URL: <http://docplayer.fr/175298-L-ecriture-plate-dans-les-oeuvres-laplace-une-femme-et-la-honte-d-annie-ernaux.html>.
9. Dugast-Portes F. Annie Ernaux: Étude de l'œuvre. P. : Bordas, 2008. 176 p.
10. Ernaux A. La Place. P. : Gallimard, 1983. 114 p.
11. Garaud C. Écrire la différence sociale: registres de vie et registres de langue dans La place d'Annie Ernaux. *French forum*. Mai 1994. № 19 (2). P. 195–214.
12. Ghafouri Gharavi L., Tabrizi Moeini S. Le «je» autobiographique dans La Place d'Annie Ernaux. *La Revue de Téhéran*. 2013. № 94. URL: <http://www.teheran.ir/spip.php?article1785#gsc.tab=0>.
13. Jarry J. Une femme au cœur de l'écriture. *Nuit blanche, le magazine du livre*. 2000. № 80. P. 14–17.
14. Leyris R. Quelques mots d'Annie Ernaux. URL: http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/quelques-mots-d-annie-ernaux_4503063_3260.html.
15. Litviničienė I. Les aspects sociologiques dans l'œuvre d'Annie Ernaux. *LITERATŪRA*. 2007. № 49 (5). P. 164–171.
16. Nassehi Z. Intimité et vécu social dans l'œuvre d'Annie Ernaux. Mashhad, 2006. 327 p.
17. Nassehi Z. L'Autofiction ou la recherche d'une autobiographie objective. De l'évolution de l'écriture de soi dans la littérature française contemporaine, le cas d'Annie Ernaux. *Autofiction dans la littérature française extrême contemporaine: Colloque, Université de Téhéran*. Téhéran, 2011. P. 159–171.
18. Thomas L. Annie Ernaux, à la première personne. P. : Stock, 1999. 315 p.

REFERENCES

1. Altashina V. D. Autofiction v sovremennoy frantsuzskoy literature [Autofiction in Contemporary French Literature]: Lego from the Ego. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2014. № 3. P. 12–20 [in Russian].
2. Vladimirova M. S. Zhinocha proza yak Istoriko-literaturne yavische [Women's prose as a historical and literary phenomenon]. *Filologichni nauki. Mova ta movna komunikatsiya DNU Imeni Olesya Gonchara*. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/7_120652.doc.htm [in Ukrainian].
3. Dranenko G. Etnologichni doslidzhennya v romanah Anni Erno [Ethnological studies in the novels of Anna Erno]. *Inozemna filologiya*. Lviv, 2007. Vol. 118. P. 55–61 [in Ukrainian].
4. Eidis A. Neizmennost moego suschestva [The immutability of my being]. *Gazeta.ru*. 1999. URL: http://gazeta.lenta.ru/culture/28-05-1999_arno.htm [in Russian].
5. Bajomée D., Dor J. Annie Ernaux, se perdre dans l'écriture de soi / Danielle Bajomée, Juliette Dor. – Paris: Klincksieck, 2011. – 168 p.
6. Boehringer M. Paroles d'autrui, paroles de soi: Journal du dehors d'Annie Ernaux / Monika Boehringer // *Études françaises*. – 2000. – 36 (2). – P. 131–148.
7. Charpentier I. Réceptions «ordinaires» d'une écriture de la honte sociale: les lecteurs d'Annie Ernaux / Isabelle Charpentier // *Idées économiques et sociales*. – 2009/1. – No. 155. – P. 19–25.
8. Chytilová L. «L'écriture plate» dans les œuvres La Place, Une Femme et La Honte d'Annie Ernaux / Lucie Chytilová. URL: <http://docplayer.fr/175298-L-ecriture-plate-dans-les-oeuvres-laplace-une-femme-et-la-honte-d-annie-ernaux.html>.
9. Dugast-Portes F. Annie Ernaux: Étude de l'œuvre / Francine Dugast-Portes. – P.: Bordas, 2008. – 176 p.
10. Ernaux A. La Place. / A. Ernaux – P.: Gallimard, 1983. – 114 p.
11. Garaud C. Écrire la différence sociale: registres de vie et registres de langue dans La place d'Annie Ernaux / Christian Garaud // *French forum*. – Mai 1994. – 19 (2). – P. 195–214.
12. Ghafouri Gharavi L., Tabrizi Moeini S. Le «je» autobiographique dans La Place d'Annie Ernaux (Електронний ресурс) / Leylâ Ghafouri Gharavi, Sanâz Tabrizi Moeini // *La Revue de Téhéran*. – 2013. – No. 94. URL: <http://www.teheran.ir/spip.php?article1785#gsc.tab=0>.
13. Jarry J. Une femme au cœur de l'écriture / Johanne Jarry // *Nuit blanche, le magazine du livre*. – 2000. – No. 80. – P. 14–17.
14. Leyris R. Quelques mots d'Annie Ernaux / Raphaëlle Leyris. URL: http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/quelques-mots-d-annie-ernaux_4503063_3260.html.
15. Litviničienė I. Les aspects sociologiques dans l'œuvre d'Annie Ernaux / Inga Litviničienė // *LITERATŪRA*. – 2007. – No. 49 (5). – P. 164–171.
16. Nassehi Z. Intimité et vécu social dans l'œuvre d'Annie Ernaux / Zohreh Nassehi. – Mashhad, 2006. – 327 p.
17. Nassehi Z. L'Autofiction ou la recherche d'une autobiographie objective. De l'évolution de l'écriture de soi dans la littérature française contemporaine, le cas d'Annie Ernaux / Zohreh Nassehi // *Autofiction dans la littérature française extrême contemporaine: Colloque, Université de Téhéran*. – Téhéran, 2011. – P. 159–171.
18. Thomas L. Annie Ernaux, à la première personne / Lyn Thomas. – P.: Stock, 1999. – 315 p.

UDC 811.111:276.6:656.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203373>**Nataliia GLUSHANYTSIA,***orcid.org/0000-0002-8511-0844**Candidate of Pedagogical Sciences,**Assistant Professor at the Department of Foreign Languages and Applied Linguistics**of Kyiv National Aviation University**(Kyiv, Ukraine) nat4848@ukr.net***RADIOTELEPHONY DISCOURSE ANALYSIS: THE CASE OF AVIATION ENGLISH**

This article deals with the issues of holistic study of syntactic units in radio exchange texts and the peculiarities of syntactic and structural-semantic organization of the English professional discourse of air traffic controllers. The features of dialogically structured English professional communication between a pilot and an air traffic controller were revealed by disclosing its structural and syntactic characteristics for the development of an effective system of professionally oriented communicative exercises and tasks. For the purpose of the data collection, we used on-line interviews and correspondence with the air traffic controllers of the Boryspil airport, representatives of the Training and Certification Centre of the Ukrainian State Air Traffic Service (NSS UkSATSE), observation, individual and group discussions, analysis of records of radio exchange texts carried out on board aircraft. The present study has a number of pedagogical implications for language training of air traffic controllers. The theoretical positions and results of scientific research provide a potential ground for a new concept, standards, ways and approaches to the development of educational programs for language training of future air traffic controllers. We have developed and tested a system of communicative tasks that maximally simulate the conditions of future air traffic controllers' operational activity and are aimed at the development of forecasting skills, speech-aural endurance, skills in grammatical, syntactic, lexical normativity, developed on the basis of a constructivist approach, the practical implementation of which is presented as an experiential learning. Experimental testing of the developed system of tasks in the process of students' language training made it possible to trace the positive dynamics of development of the future air traffic controllers' ability to successfully make foreign dialogue-structured professional communication which contributes to flight safety. The real texts of radio exchange have been analysed to determine the specifics of language and subject mistakes.

Key words: *dialogically structured English professional communication, aviation radiotelephony discourse, air traffic controller, language system, subject mistakes, language mistakes, verbal interaction.*

Наталія ГЛУШАНИЦЯ,*orcid.org/0000-0002-8511-0844**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики**Національного авіаційного університету**(Київ, Україна) nat4848@ukr.net***АНАЛІЗ ДИСКУРСУ АВІАЦІЙНОЇ РАДІОТЕЛЕФОНІЇ:
АВІАЦІЙНА АНГЛІЙСЬКА**

У статті розглянуто питання цілісного вивчення синтаксичних одиниць у текстах радіообміну й особливості синтаксичної та структурно-семантичної організації англійського професійного дискурсу диспетчерів управління повітряним рухом. Особливості діалогічно структурованого англійського професійного спілкування між пілотом і диспетчером управління повітряним рухом розкрито шляхом визначення його структурних і синтаксичних характеристик з метою розроблення ефективної системи професійно орієнтованих комунікативних вправ і завдань. Для збирання даних використовувалися он-лайн інтерв'ю та листування з диспетчерами повітряного руху аеропорту «Бориспіль», представниками Центру навчання та сертифікації Державної служби повітряного руху України, методи спостереження, індивідуальної та групової дискусії, аналіз записів текстів радіообміну, здійснених на борту літальних апаратів. Це дослідження є значущим для мовної підготовки диспетчерів управління повітряним рухом. Теоретичні положення й результати наукових досліджень слугують потенційним підґрунтям для нової концепції, стандартів, способів і підходів до розроблення навчальних програм мовної підготовки майбутніх диспетчерів повітряного руху. Розроблено й експериментально перевірено систему комунікативних завдань, які максимально імітують умови оперативної діяльності майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом і спрямовані на розвиток навичок прогнозування, мовленнєво-слухової витривалості, навичок граматичної, синтаксичної, лексичної нормативності. Система комунікативних завдань розроблена на основі конструктивістського підходу, практичним застосуванням якого є експериментальне навчання. Експериментальне тестування розробленої системи завдань у процесі мовної підготовки студентів дало змогу

прослідити позитивну динаміку розвитку іншомовних професійно комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом успішно здійснювати іншомовне діалогічно структуроване професійне спілкування, що забезпечує безпеку польоту. Здійснено аналіз реальних текстів радіообміну для визначення специфіки мовних і предметних помилок.

Ключові слова: діалогічно структуроване професійне спілкування, англійський авіаційний радіотелефонний дискурс, диспетчер управління повітряним рухом, мовна система, предметні помилки, мовні помилки, словесна взаємодія.

Introduction. In the context of the globalization of the global economy, civil aviation becomes an important element of Ukraine's integration into the modern system of international economic relations. Ukraine is a part of the international air transport community and a member of the International Civil Aviation Organization (ICAO), the European Civil Aviation Conference (ECAC), the European Organization for the Safety of Air Navigation (EUROCONTROL). One of the requirements of international aviation organizations (ICAO, EUROCONTROL) is the quality of the basic language training of aviation specialists, including air traffic controllers (ATCOs). The air traffic controllers' communication competence is of great importance because the proportion of aircraft incidents and accidents caused by radiotelephony communication errors is from 12% to 22% of total flight incidents and accidents (Huang, 2005). The method of solving this problem is in the plane of language education of aviation specialists, whose preparation is currently in the stage of modernization.

The problem of English-language communication of future air traffic controllers is represented by research of a number of scholars whose achievements can be considered as the starting point of our study. The scientists (Bogush, Kovtun, 2014: 74) considering the professional communication of future pilots and air traffic controllers as a component of their professional reliability, emphasize the significance of disciplines integration that provide Ukrainian and foreign language training of future aviators in the educational process of the universities. According to the authors, such integration should be based on the necessity of using interlingual comparison in the educational process for students to understand the essence of differences in multilingual linguistic material, facilitating the transposition of knowledge, skills and abilities and preventing interference. We agree that the integrative approach to language training of air traffic controllers in air traffic control simulator is a combination of two components of English communicative competency: oral speech skills (listening comprehension and speaking) and language of radiotelephony communication (radiotelephony phraseology and plain English in aviation context) (Petrashchuk, 2014; 84). L. Baranovska (2018) on

the example of professional training of students of different specialties of higher aviation educational institution proves the importance of its linguistic component. T. Tarnavska (2008) developed a methodology for linguistic training of future ATC dispatchers in extreme situations on international air routes based on the method of analysis of materials from aviation accident research.

It is advisable to focus on the research which studies the communicative orientation of the aviation specialists' training. The author represents professionally-oriented listening as one of the main channels of getting information in the process of professional activity of aviation specialists whose communicative skills include auditory competence, that is, the ability and readiness to perceive and meaningfully rethink a foreign language audit message implemented by such mechanisms as perception of the speech stream, memory, imagination and logical thinking (Tsaryova, 2017: 222).

However, the scientific studies devoted to the problem of English-language aviation professional discourse do not represent a holistic concept that would ensure optimization of the process of foreign-language communicative orientation of the training of air traffic controllers. In particular, there were some important issues out of the attention of the scientists. They are: the problem of holistic study of syntactic units in radio exchange texts, the peculiarities of syntactic and structural-semantic organization of the English professional discourse of air traffic controllers, namely the development of a system of exercises and tasks that would consider all aspects of their foreign professional communication. This problem remains unresolved and requires a comprehensive comprehension, a thorough development of the methodology to ensure a high-quality foreign language training of specialists of the specified profile.

The aim of this article is to reveal the features of dialogically structured English professional communication between a pilot and an air traffic controller by disclosing its structural and syntactic characteristics for the development of an effective system of professionally oriented communicative exercises and tasks. The practical value of the expected scientific results is in the possibility of

applying the scientific provisions and conclusions of the study in the practical activity of formation the system of foreign language training of future air traffic controllers. The material of the research can be used to develop the content of curriculum of professionally oriented disciplines of the above-mentioned specialty, in preparation of practical classes, writing textbooks and methodical manuals on the problem of language training of future air traffic controllers, planning of students' independent work.

The theoretical positions and results of scientific research provide a potential ground for a new concept, standards, ways and approaches to the development of educational programs for language training of future air traffic controllers in the conditions of the educational environment of aviation higher educational establishment.

Methods. Methods of research: theoretical: theoretical and critical analysis of linguistic, pedagogical scientific literature, official documents on the subject of research, content analysis of the content of current curriculum, programs for preparation of future air traffic controllers; systematization, classification, comparison and generalization in order to identify the initial provisions and scientific approaches that make up the theoretical basis of the research; empirical: on-line interviews and correspondence with the air traffic controllers of the Boryspil airport, representatives of the Training and Certification Centre of the Ukrainian State Air Traffic Service (NSS UkSATSE), observation, surveys, individual and group discussions, analysis of records of radio exchange texts carried out on board aircraft to provide a comprehensive linguistic analysis of foreign language professional communication of air traffic controllers and find out its features.

Results and discussion. In our opinion, the English professional aviation radiotelephone discourse compiles English aviation texts, in particular radio texts. We find Malkovskaya's (2004) interpretation of the concept of the language of radio exchange crucial for our research. She explains it as a set of phonetic, grammatical and lexical units of speech, used in dialogues between the participants of the air traffic (air traffic controller and pilot) during the flight.

Based on this definition we believe that knowledge of the language system (lexical, grammatical, syntactic, morphological, orthoepic normativity) and ability to apply it in practice provide successful verbal speech interaction "pilot-air traffic controller". Therefore, the system of communicative tasks and exercises was developed on the basis of modelling of real situations of professional activity of the air traffic controller, aimed at formation of the above-mentioned

types of normativities. Such learning environment encourages students to improve the fluency and accuracy of English air-ground communication which results in flight safety.

In the process of communicative language teaching the teacher's main task is to create a conversational environment and encourage students to interact with each other (Larsen-Freeman, Anderson, 2011).

The primary purpose is to enable future air traffic controllers and pilots to communicate in the target language (Celce-Murcia, Brinton, Snow, 2014). The principles of availability, which mean the use of real radio exchange texts determine the structure of each task. We check exercises in accordance with the international requirements for the language of the radio exchange (ICAO, 2010).

The process of formation and development of a communicatively competent personality of the future air traffic controller is subordinated to a constructivist approach, the value of which is to create conditions for speech activity, based on the knowledge of the language system and the ability to communicate by means of native and foreign languages. The practical implementation of the constructivist approach in the process of teaching English and English for professional purposes is represented by experiential learning. That is, the educational process of language learning is organized as a process of continuous simulation of the situations relevant to the future professional air traffic controller's activity by means of foreign language, aimed at forming their foreign-language professional and communicative competence. We assume that it is efficiently to use multilateral English communication, where the dialogue between the student and other subjects of the educational environment is the core unit. We consider dialogue-structured foreign communication in a professional context as a methodological principle, method and way of organizing educational activities and self-realization of future air traffic controller. We use learner-centered teaching as it involves a lot of teaching methods which make the teacher a learning facilitator but not an information provider (Blumberg, Weimer, 2012).

Developing a system of professionally oriented communicative exercises and tasks, we considered the characteristics of aviation radiotelephone communication and the linguistic characteristics of standard phraseology, since this group of factors may cause a non-standard situation in the process of foreign verbal interaction "pilot-air traffic controller". Therefore, the proposed system of exercises, aimed at the formation of psychophysiological and communicative readiness of future air traffic

controllers for the effective radio exchange process. Radiotelephone procedure is clearly regulated by legal and regulatory acts, in particular by the Order of the Ministry of Transport of Ukraine of 10.06.2004 No. 486 and the standard documents of ICAO (International Civil Aviation Organization

It's crucial to consider a number of characteristics of air radiotelephone communication, which must be considered to determine the content of language training of future air traffic controllers: the priority of speaking and listening skills, as well as the ability to perform all types of communication activity (perception, production, interaction, mediation) for air traffic controllers and pilots; the lack of visual contact, which makes it impossible to use nonverbal means of communication, giving the correct speech a decisive meaning for an adequate understanding of messages; the lack of opportunity to interpret the message for the effective control of the mutual understanding, since only one of the interlocutors can simultaneously transmit the message; exchanging a large amount of information between the air traffic controller and the pilot; loss of information caused by radio interference, background noise (operational noise in the cockpit, electrostatic obstruction), inadequate equipment.

In order to develop the system of English professionally oriented communication exercises aimed at formation of the ability to effectively carry out the radiotelephony communication, it is necessary to consider the specifics of the operational activity of the air traffic controller. 85% of the information is received by the air traffic controller visually. The task of the air traffic controller is to recognize on the radar screen the total number of aircraft in their sector, their position, coordinates, and speed.

Therefore, it is advisable to develop professionally-oriented communication situations as close as possible to the real conditions of their professional activity. We have considered that the memory and attention of the air traffic controller is reduced after 30 minutes of medium- medium-intensity activity. Therefore, the language training of future specialists should result in formation of high-level speech and auditory endurance. The air traffic controller's ability to predict the situation, to quickly make adequate decisions in the conditions of time shortage and high level of emotional and informational tension is significant, especially at big airports at rush hours, the loss of radar contact with the aircraft, the radar system failure. These factors were considered to plan and organize the language learning process of future air traffic controllers. Thus, we suggest developing listening exercises which include low-

quality communications. The low quality of these messages can be caused by the radio interference, the individual features of the communicant (accent, rate of speech, peculiarities of diction, language errors in standard phraseology and spoken language, violation of radiotelephone procedure, simultaneous use of two languages, and the factor of unexpectedness). According to the requirements of ICAO, the oral, dialogical language of the radio exchange should be concise and unambiguous. It is full of numerals, terminology, abbreviations, rigidly structured, characterized by the use of a code method of information transmission, high recursion (ICAO, 2001; Werner, 1988: 684; CAP, 413).

Hierarchically organized speech acts "pilot – air traffic controller" are combined into dialogically structured statements. They are characterized by the absence of the verb "to be", articles, question sentences, modal verbs, limited use of pronouns, synonyms, and the avoidance of slang vocabulary, but this does not affect the effectiveness of communication. At the same time, in spite of the shortness tendency, the language of radiotelephone communication is oversaturated by duplicate elements, namely lexical, syntactic and lexico-syntactic repetitions, which are necessary for reaching mutual understanding between the participants of the verbal interaction, for example:

Controller: ... **maintain** present level 200.

Pilot: ... **maintaining** 200 (Live ATC.net, 2018).

As we can see from the above example, in the absence of a visual link the air traffic controller uses repetition of a grammatical form. He controls the pilot's actions listening to his confirmation of the performed action. However, the use of repetitions is necessary because they duplicate the information for the purpose of its proper transmission and decoding, establish and check the communication between the communicators during air negotiations.

Controller – ... **turn left on the outer** taxiway to holding point **27R**.

Pilot – Roger, **left on the outer** for **27R** (CAP 413, 2018).

Thus, having highlighted a number of factors that directly affects the quality of dialogically structured English communication between a pilot and an air traffic controller and systematized the necessary skills for the successful communication, we have proposed a system of communicative tasks that maximally simulate the conditions of their operational activity. It is advisable to carry out this training on the basis of the dispatcher training simulator, which enables the visualization of aircraft on the screen with the simultaneous development of skills of English professional dialogical communication in conditions

that are as close as possible to the real ones. It should be noted that the formation and development of the ability to efficiently conduct radio exchange is based on the integrative approach in the study of the course “English (Plain English proficiency)”, “Professional (aviation) English (English for specific purposes)”, “Radiotelephone” and practical training on dispatcher training simulators (Aiguo, 2008; Emery, 2000; Kukovec, 2008).

The selection and organization of educational lexical-grammatical material used by us in the development of the system of exercises and tasks were carried out on the basis of analysis of real texts of radio exchange and the specifics of language and subject errors that were made by students in the process of teaching foreign language professional communication.

There are language (mistakes in speaking and listening) and subject mistakes. Language mistakes: incorrect reading of numbers (heading one-eighty (correct: one-eight-zero); incorrect use of words with related meanings (holding point/holding pattern, course/heading); inappropriate use of spoken language instead of the language of the radio phraseology (Report in what weather conditions you are flying right now (correct: Report flight conditions); incorrect word order (Air France 1053, foreign object on the runway - stop immediately (correct: Stop immediately, Air France 1053, stop immediately, foreign object on the runway); use of pseudo-international words (pompage (correct: engine stall); incorrect use of prepositions (Expect departure in 55 (correct: at 55); use of the wrong parts of speech (What assistant do you need? (correct: help); use of wrong verb tense (Runway covered snow, I do not sure); incorrect use of the plural and singular noun (Confirm failure of both engine (correct: engines); listening errors, in particular in numbers, letters (Golf/Oskar, 650/6500); misunderstanding the message (Pilot: We do need a tug. The dispatcher heard: We do not need a tug). Subject mistakes are the result of getting the wrong knowledge: The inlet ducts have the same forms. Consequently, the listed mistakes can lead to a communicative misunderstanding that can be avoided by questioning or clarifying. However, in conditions of time shortage or in a non-standard situation, such a communicative failure can result in an emergency.

The suggested system of communicative tasks is oriented on the formation of auditory, terminological, communicative competence of the future air traffic controllers by updating the system of the acquired professional knowledge. Since, listening skills of air traffic controller are crucial, the first set of exercises is aimed at the formation and development of listening

and speaking skills. The examples of tasks include various strategies of verbal interaction (information, inquiry, control) and speech acts, namely: quests (requests, refinements), constants (dispatcher’s recommendations, confirmation of information received, unregulated forms), directives (commands, orders), performances (performance report), which are presented by question, narrative, and inductive sentences.

1. Listen to the fragment of the text of the radio exchange in a stressful situation and determine the ways of implementing the psychological component: interrogation, repeating, exclamations, the tone of communication.

A) Cleveland Centre Controller: **What's that?**

Cleveland Centre Controller 2: I just sayin' it looks like he descended there.

Cleveland Centre Controller: I don't think so. United 93, verify three five zero.

Cleveland Centre Controller 2: United 93,

Cleveland Cleveland Centre: Go ahead (indistinct).

Cleveland Centre Controller 2: **Do you have** United 93 south of Chardon?

Cleveland Centre: We hear some funny noises we're trying to get him. **Do you have him?** Cleveland Centre Controller 2: No.

Cleveland Centre: Thank You. United 93, Cleveland.

Cleveland Centre Controller: United 1523 **did you hear** your company, ah, **did you hear**, ah, some interference on the frequency, ah, couple a minutes ago, screaming?

United 1523: Yes I did seven ninety seven and, ah, we couldn't tell what it was either. Cleveland Centre Controller: Ok. United 93, Cleveland, **if you hear** the centre, ident.

AA1060: American 1060. Ditto on the other transmissions.

Cleveland Centre Controller: American 1060, you heard that also?

AA1060: Yes sir, twice.

Cleveland Centre Controller: Roger, **we heard that also**, thanks, just wanted to confirm it wasn't some interference.

Ziad Jarrah: (Indistinct) please sit down and remain sitting. We have a bomb on board, so (indistinct).

Cleveland Centre: Ah, calling Cleveland Centre, you are unreadable, **say again slowly** (9/11 air traffic recordings-audio, 2011).

2. Watch the fragment of the video to recognize the structural components of the message, answer questions, fill in the gaps, and define the keywords.

3. Communication tasks aimed at development of forecasting skills. For example: 1) Complete the

conversation between the pilot and controller and act out the dialogue:

P.: Mayday, Mayday. London Control, Clipper 420, Boeing 707, 200 passengers, severe cabin fire and smoke. Request emergency landing.

2) What would you do in the following situations?

– Controllers want to reroute planes around a thunderstorm, they have to contact each plane by radio to relay instructions individually (Lowy, 2016).

– You are an approach controller in a busy airport. An incoming English-speaking pilot has requested a priority landing for a heavy aircraft. He has repeated the request but you cannot understand the reason.

4. Communication tasks, oriented on the formation and development of skills of dialogically structured communication in a professional context. For example: 1) ATC-pilot communication is difficult. Try to establish the contact; 2) Warn the pilot about the presented snow on the runway and broaden the warning and caution.

5. Tasks focused on the formation and development of reading and speaking skills. For example: read the text and group the messages relating to (a) the problem of technical failure of the engine, and (b) the problems associated with the malfunction of the aircraft system. Collectively analyse and suggest ways to eliminate them.

– Hot air is getting inside the passenger compartment.

– Unable to extend flaps.

– Engine seizure and overheating.

6. The task aimed at formation of skills in lexical normativity. For example: 1) Give the definitions for the abbreviations: EMERG, UNL, DETRESFA, DEV, BKN, ALT. 2) Practice your spelling and pronunciation of the Phonetic Alphabet.

7. Tasks aimed at the formation and development skills in grammatical normativity. For example: Read the dialogues, explain the meaning of the underlined words. Fill in the correct verb forms. Act out the dialogues.

1. C. - The **receipt** (to acknowledge)?

P. – My reception of **frequency** 118.7 MHz (to brake) down.

We presented only a small number of examples of exercises and tasks that demonstrate the possible ways of forming and developing the foreign professional and communicative competence of the air traffic controller, which provides the basis for the further searching of the methods and ways of effective

formation of skills for the successful dialogically-structured foreign interaction “pilot-dispatcher” in the professional field.

Conclusions. The peculiarities of the English professional-communicative interaction between the pilot and the air traffic controller have been defined by revealing its structural and syntactic characteristics. The features of the language of air radiotelephone communication, which must be considered to determine the content of language professional training of future dispatchers, have been observed. The specifics of the operational activity of the dispatcher have been revealed. The real texts of radio exchange have been analysed to determine the specifics of language and subject mistakes, which were considered in the selection and organization of educational lexical-grammar material for the development of a system of communicative tasks. The system of professionally oriented communicative exercises and tasks aimed at the development of forecasting skills, speech-aural endurance, skills in grammatical, syntactic, lexical normativity, developed on the basis of a constructivist approach, the practical implementation of which is represented by experiential learning, has been worked out.

Experimental testing of the developed system of tasks in the process of students’ language training at the National Aviation University and at English language courses from 2018 to 2019 has shown that it enables the formation of persistent skills of future specialists to make foreign communication in a professional context. The effectiveness of this system of communicative tasks was tested by comparing academic success of the students of experimental and control groups before and after the experiment, which made it possible to trace the positive dynamics of development of the future dispatcher's ability to successfully make foreign dialogue-structured professional communication.

Based on the analysis of the data obtained, we can state that the number of students with a perfect and sufficient level of formation of foreign professionally communicative competence, especially in experimental groups, has increased significantly. Thus, in the experimental group, 15.22% of students reached the perfect level, sufficient – 54.35%, while in the control group this figure was 4.08% for the perfect and 28.57% for a sufficient level. The positive fact is that there are no students with an inadequate level of formation of foreign professionally communicative competence in the experimental group.

BIBLIOGRAPHY

1. Aiguo W. Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes. *Iberica*, 2008. № 15. C. 151–164.

2. Air traffic recordings-audio. URL: <http://www.theguardian.com/world/audio/2011/sep/09/9-11-air-traffic-control-recordings-audio>.
3. Барановська Л. В. Лінгвістична складова професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Науковий вісник Львівської академії*. 2018. № 3. С. 298–303.
4. Blumberg P., Weimer M. *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons, 2012. 352 p.
5. Богущ А. М., Ковтун О. В. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів. *Вісник НТУУ «КПІ»*. 2014. № 4. С. 66–74.
6. CAP 413 (Radiotelephony manual). Retrieved March 5, 2018. URL: <http://caa.co.uk>.
7. Celce-Murcia M., Brinton M. D., Snow A. M. *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). Boston, MA : Sherrise Roehr, 2014.
8. Emery H. Plane English. *English Teaching Professional*. 2008. № 56. P. 46–47.
9. Huang D., Wu T. Analysis of miscommunication in civil aviation English. *Journal of Civil Aviation University of China*. 2005. № 1. P. 45–48.
10. ICAO Annex 10 Aeronautical Telecommunications. *Communication Procedures*. 2001. Vol. 2. Retrieved March 5, 2018. URL: <http://civilavia.info/documents/c8cac0ce.html>.
11. International Civil Aviation Organization (ICAO). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements (2nd ed.)* (Doc. 9835). 2010. Montreal, Canada : ICAO.
12. Kukovec A. Teaching aviation English and radiotelephony communication in the line with the newly established International Civil Aviation Organization language proficiency requirements for pilots. *Inter Alia*. 2008. № 1. P. 127–137.
13. Larsen-Freeman D., & Anderson M. *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). 2011. New York, NY : Oxford University Press.
14. Live ATC.net, 2018. Retrieved March 29, 2018. URL: <https://www.liveatc.net/>.
15. Lowy J. Pilots, air traffic controllers shifting to text messaging, 2016. Retrieved March 29, 2018. URL: <https://phys.org/news/2016-09-air-traffic-shifting-text-messaging.html#jCp>.
16. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Москва, 2004. 163 с.
17. Петрашук О. П. Інтегративний підхід до мовної підготовки авіадиспетчерів. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2014. Т. 58. № 1. С. 84–89.
18. Тарнавская Т. В. Методика обучения будущих диспетчеров управлению воздушным движением в экстремальных ситуациях на международных воздушных трассах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02, Москва, 2008. 240 с.
19. Парьова Л. Комунікативна спрямованість підготовки авіаційного спеціаліста. *Науковий вісник Львівської академії*. 2017. № 1. С. 218–222.
20. Werner A. *Terminologie zur neueren Linguistik*. Tübingen : Niemeyer, Bd. 2. 1988. P. 684–685.

REFERENCES

1. Aiguo W. Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes, 2008, *Iberica*, 15, pp. 151–164.
2. Air traffic recordings-audio, (2011). Retrieved March 5, 2018, from <https://www.theguardian.com/world/audio/2011/sep/09/9-11-air-traffic-control-recordings-audio>.
3. Baranovska L. V. Lingvistichna skladova profesijnoi pidgotovki majbutnih fahivciv aviacijnoi galuzi [The linguistic component of the professional training of future aviation professionals]. *Naukovij visnik L'otnoi akademii*, 2018, Nr 3, pp. 298–303 [in Ukrainian].
4. Blumberg P., Weimer M. *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. 2012, San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
5. Bogush A., Kovtun O. (2014). Teoretichni i praktichni aspekti formuvannja movnoi kompetentnosti majbutnih pilotiv i aviadispetcheriv [Theoretical and practical aspects of linguistic competence formation of future pilots and air traffic controllers]. *Visnik Nacional'nogo tehnicnogo universitetu Ukraïni "Kiïvs'kij politehnicnij institut"*, Nr 4, pp. 66–74 [in Ukrainian].
6. CAP 413 (Radiotelephony manual). Retrieved March 5, 2018, from <http://caa.co.uk>.
7. Celce-Murcia M., Brinton M. D., Snow A. M. *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). 2014, Boston, MA: Sherrise Roehr.
8. Emery H. Plane English. *English Teaching Professional*, 2008, Nr 56, pp. 46–47.
9. Huang D., Wu T. Analysis of miscommunication in civil aviation English. *Journal of Civil Aviation University of China*, 2005, Nr 1, pp. 45–48.
10. ICAO Annex 10 Aeronautical Telecommunications. (2001). *Communication Procedures Vol. 2*. Retrieved March 5, 2018, from <http://civilavia.info/documents/c8cac0ce.html>
11. International Civil Aviation Organization (ICAO). (2010). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements (2nd ed.)* (Doc. 9835). Montreal, Canada: ICAO.
12. Kukovec A. Teaching aviation English and radiotelephony communication in the line with the newly established International Civil Aviation Organization language proficiency requirements for pilots. *Inter Alia*, 2008, Nr 1, pp. 127–137.
13. Larsen-Freeman D., & Anderson M. *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). 2011, New York, NY: Oxford University Press.

14. Live ATC.net, (2018). Retrieved March 29, 2018, from <https://www.liveatc.net/>.
15. Lowy J. Pilots, air traffic controllers shifting to text messaging, 2016. Retrieved March 29, 2018, from <https://phys.org/news/2016-09-air-traffic-shifting-text-messaging.html#jCp>.
16. Malkovskaya T. Anglo-russkie sootvetstviya vjazykovej strukture radioobmena v rezhime obshhenija pilot-aviadispetcher [English-Russian Language Equivalents in Radio Communication Structure (In Pilot-Controller Communication)]. Extended abstract of PhD dissertation, 2004, Pyatigorsk, Russia [in Russian].
17. Petrashchuk O. Integrativnij pidhid do movnoï pidgotovki aviadispetcheriv [Integrative Approach to Language Training of Air Traffic Controllers]. Visnik Nacional'nogo Aviacijnogo Universitetu, 2014, Nr 1, pp. 84–89 [in Ukrainian].
18. Tarnavskaya T. V. Metodika obuchenija budushhijh dispetcherov upravlennju vozdušnym dvizheniem v jekstremal'nyh situacijah na mezhdunarodnyh vozdušnyh trassah [Methods of training future air traffic controllers in extreme situations on international air routes]. Extended abstract of PhD dissertation, 2008, Kharkov, Ukraine [in Russian].
19. Tsaryova L. Komunikativna sprjamovanist' pidgotovki aviacijnogo specialista [Communicative approach to aviation specialist's training]. Naukovij visnik l'otnoï akademii, 2017, Nr 1, pp. 218–222 [in Ukrainian].
20. Werner A. Terminologie zur neueren Linguistik [Terminology of modern linguistics]. Tubingen: Niemeyer, Bd. 2. 1988, S. 684–685.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091.12-054.164:81'221.24'25]:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203375>

Наталія АДАМЮК,
orcid.org/0000-0002-4927-6257
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) natbor07@gmail.com

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСВІТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

У статті перераховано низку міжнародних і національних документів, після яких розпочалася докорінна зміна освітньої політики щодо соціального захисту та мовних прав Глухих. Зазначено, що до останніх входять особи з порушеннями слуху, для яких жести мови є основним або одним з основних засобів спілкування. Підкреслено, що єдиним правильним терміном, визаним Всесвітньою федерацією глухих та Всесвітньою асоціацією перекладачів жестової мови щодо фахівця у сфері жести-словесного перекладу, є «перекладач жестової мови», інші терміни є хибними.

Акцентовано увагу на виокремленні освітніх перекладачів жестової мови з-поміж інших груп фахівців з перекладу з жестової мови на словесну, і навпаки – унаслідок професійної діяльності в освітній сфері. Зазначено, що в Україні підготовкою освітніх перекладачів жестової мови займається лише громадська організація «Українське товариство глухих». Розкрито суть поняття «освітній перекладач жестової мови» і «глухий студент». Висвітлено кількісну характеристику спеціальних шкіл для глухих.

Надано роз'яснення, що фахову компетентність освітнього перекладача жестової мови визначають різні чинники, з-поміж яких виділяється рівень жести-мовної комунікативної компетентності.

Стисло розглянуто поняття «українська жести мови», розкрито її складники. Підкреслено роль рецептивних та репродуктивних навичок, які є фундаментальними для жести-мовного перекладу, та звернено увагу на дактилювання, що є додатковим елементом жести-мовного мовлення; побіжно вказано на відмінності дактилювання перекладачів жестової мови та носіїв цієї мови. Наведено приклади розрізнення української жести мови та калькованого жести-мовного мовлення. Висвітлено унікальні особливості української жести мови; вказано наявність властивої їй артикуляції.

Перераховано слабкі сторони освітніх перекладачів жестової мови та підкреслено важливість застосування ними немануального компоненту в навчальному процесі. Підкреслено умову визнання себе спільнотою Глухих – це бути її членом та визнавати і сприймати культуру Глухих, що є запорукою фахового зростання.

Ключові слова: вища школа, глухий студент, жести мови, компетентність, перекладач.

Nataliia ADAMIUK,
orcid.org/0000-0002-4927-6257
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher at the Department of Sign Language Education
Institute of Special Pedagogics and Psychology after Mykola Yarmachenko
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) natbor07@gmail.com

PROFESSIONAL COMPETENCE OF EDUCATIONAL SIGN LANGUAGE TRANSLATORS

This article lists a number of international and national documents, after which the change in the educational policy on social protection and the language rights of the Deaf began. It is noted that the latter include persons with hearing impairment, for whom sign language is the main means of communication. It is emphasized that the only correct term recognized by the World Federation of the Deaf and the World Association of Sign Language Interpreters for a specialist in the field of Sign Language Translation is «Sign Language Translator». Other terms are wrong.

Emphasis is placed on the separation of sign language educational translators from among other groups of specialists in translation from sign language to verbal and vice versa as a result of professional activity in the educational field.

It is noted that in Ukraine only the Ukrainian Society of the Deaf public organization is engaged in the preparation of sign language interpreters. The essence of the concept of «educational sign language translator» and «deaf student» is revealed. The quantitative characteristics of special schools for the deaf are highlighted.

It is explained that the professional competence of the sign language translator is determined by various factors, among which is the level of gestural communicative competence.

The concept of "Ukrainian Sign Language" is briefly discussed, its components are revealed. Examples of differences between the Ukrainian sign language and tracing of sign language are given. The role of receptive and reproductive skills, which are fundamental to gesture translation, is emphasized. Attention is paid to the manual alphabet, which is an additional element of sign language. The focus is on the difference between the finger alphabet of sign language translators and the native speaker of sign language. The unique features of sign language are highlighted. Indicated on the presence of articulation, which is inherent only to her.

The weaknesses of translators are listed and the importance of using facial expressions in the educational process is emphasized. The importance of recognizing and perceiving the culture of the deaf is emphasized.

Key words: high school, deaf student, sign language, competence, translator.

Постановка проблеми. 70-і роки минулого століття знаменують початок зміни освітньої політики стосовно глухих осіб у питанні отримання ними вищої освіти. Це стало можливим унаслідок переосмислення освітніх можливостей глухих осіб; отже, в Україні починають відкриватися спеціальні групи глухих студентів; першими ВНЗ, які надали таку можливість, стали Київський технікум легкої промисловості (нині – Київський державний коледж легкої промисловості) та Херсонське медичне училище (нині – Херсонський державний медичний коледж) (Адамюк, 2018: 197).

Докорінна зміна освітньої політики припадає на кінець минулого та початок нового століття. Резолюції Європейського парламенту щодо жестових мов (1988, 1998), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН (1993), Конвенція ООН «Про права інвалідів (2006), Брюсельська декларація щодо жестових мов Європейського Союзу (2010), Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2013) та низка міжнародних і національних законодавчих документів стали можливими внаслідок демократичної політики ООН щодо захисту і збереження мови кожної меншини, зокрема і лінгвальних прав Глухих, що означає гарантування глухим особам права на вільне використання і всебічний розвиток жестових мов (далі – ЖМ), носіями яких вони є. Разом із тим декларується їхнє право на повний з іншими доступ до інформації і до всіх сфер життєдіяльності людини, серед іншого – і шляхом використання послуг професійних перекладачів ЖМ. У Брюсельській декларації щодо ЖМ Європейського Союзу зазначається: «...глухі і слабкочуючі Європи є користувачами і хранителями багатьох місцевих національних жестових мов і є громадянами з особливими потребами, наділеними рівними правами нарівні з іншими лінгвістичними і культурними меншинами» (Брюсельська декларація, 2010: 1). Тому ЖМ Глухих є

їхньою рідною мовою, і вони мають повне право користуватися нею у своєму житті.

Аналіз досліджень. Дослідженнями зарубіжних науковців встановлено, що ЖМ є повноцінними мовами з їхніми граматикою і синтаксисом, так само як і звукові (тобто словесні, далі – СМ) мови (Stokoe W., Casterline D, Croneberg C., (1965), Boyes Bray D., Sutton-Spence R., Woll B. (1999), Scott K. Liddell (2003 p.), Papaspiro T. (2008 p.). Питанню жестового перекладу, підготовці перекладачів ЖМ увагу надавали Crasborn O., Bloem T. (2009), Dean R., Pollard R. (2005), Hermans D., Dijk R. Van, Christoffels I. (2007), Janzen T., Korpiniski D. (2005), Napier J., Barker R. (2004), Stratiy A. (2005), Wit M. de (2012).

Мета статті – розкрити фахові компетентності освітнього перекладача ЖМ у спілкуванні з підопічними – глухими студентами спеціальної групи ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У законопроект України «Про українську жестову мову» (Адамюк, 2017: 12) його авторами внесено єдиний термін на позначення особи, яка здійснює/надає жестовий переклад, з метою привернення всіх працівників державних та комунальних установ щодо правильного застосування терміна та хибності таких з них, як «сурдоперекладач», «перекладач-дактилолог». Єдиний і правильний термін, визнаний Всесвітньою федерацією глухих (WFD) та Всесвітньою асоціацією перекладачів ЖМ (WASLI), це «перекладач жестової мови» – фахівець у сфері перекладу між ЖМ і СМ (Адамюк, 2017: 13). Переклад перекладачем ЖМ надається двом сторонам: він перекладає жестове мовлення глухої особи для особи з нормальним слухом усним мовленням, і навпаки – усне мовлення останньої транслює в жестове для глухої жестомовної особи.

В Україні розпочався процес диференціації зазначених фахівців відповідно до місця їхньої роботи; чітко визначене коло перекладачів ЖМ,

які працюють у регіональних організаціях ВГОІ «Українське товариство глухих»; формується стихійно, на основі звернення самих Глухих до перекладачів ЖМ, група фахівців із жестового перекладу, які його здійснюють у правових установах (суд, нотаріат, поліція); так само формується група перекладачів ЖМ, які обслуговують Глухих у посольствах/консульствах та центрах візової допомоги. Також чітко проведена межа від інших для освітніх перекладачів ЖМ: вони жестовий переклад для жестомовних осіб здійснюють у вищій школі (у дошкільних та шкільних закладах вони відсутні). Підготовка та підвищення кваліфікації всіх перекладачів ЖМ здійснюється УТОГ та тими ВНЗ України, які мають ліцензію МОН України на проведення такої діяльності. Навчання перекладачів ЖМ здійснюється за методиками та програмами, затвердженими МОН України (Адамюк, 2019: 13).

Що стосується терміну «глухий студент», то це – за медичними показниками особа з повною втраченою слуху (глуха особа) чи частковою його втраченою (слабкочуюча особа). У недалекому минулому згадані особи були випускниками спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями слуху і мали середній чи високий рівень володіння української жестової мови УЖМ. Мережа спеціальних загальноосвітніх шкіл для зазначеної категорії дітей була досить розгалуженою і містила 58 спеціальних шкільних закладів (наразі функціонують 54 такі заклади, і відчутно існує тенденція скорочення шкіл у зв'язку з т.зв. оптимізацією, пов'язаною з фінансовою спроможністю місцевої влади). Щодо усного мовлення колишніх учнів зазначених шкіл, то воно варіюється від зрозумілого мовлення з чіткою дикцією та фразовою мовою до малозрозумілого і незрозумілого усного мовлення (Адамюк, 2016: 8).

Наразі з'являються студенти з порушеннями слуху, які здобули повну середню освіту в загальноосвітніх школах шляхом інклюзивного навчання. Вони можуть не знати УЖМ взагалі, оскільки спираються на отримання інформації завдяки потужним і високоякісним слуховим апаратам та кохлеарним імплантам. Зазвичай вказані глухі студенти можуть навчатися у ВНЗ інклюзивно, втім, в останні роки фіксується прагнення батьків влаштувати «інклюзивних» дітей у спеціальні групи глухих студентів, в яких другою ключовою фігурою навчального процесу, крім викладача, є освітній перекладач ЖМ. Слід підкреслити, що для жестомовних студентів існують чинники привабливості освітнього перекладача ЖМ, до яких відносяться стать; вік; освіченість перекла-

дача; його життєвий досвід та активна життєва позиція; сучасний погляд на речі й сучасні шляхи розв'язання різних питань, пов'язаних з освітою; дотримання принципів рівності та ділового партнерства, позитивні риси тощо. Втім, усі зазначені чинники можуть стати не актуальними, якщо жестомовна комунікативна компетентність освітнього перекладача ЖМ як чинник привабливості матиме високу оцінку жестомовних студентів.

Фахова компетентність освітнього перекладача ЖМ включає в себе знання про: а) УЖМ, її складники та основні мовознавчі розділи; б) основні правила дактилювання; в) відмінності між УЖМ та калькованим жестовим мовленням (КЖМ); г) граматико-синтаксичні особливості рідної мови Глухих; д) артикуляцію, властиву лише УЖМ; е) немануальний компонент мови; є) ознаки самобутньої культури Глухих. Окрім того, важливими показниками фахової майстерності та компетентності освітнього перекладача ЖМ є рецептивні та репродуктивні його навички.

Кожний перекладач ЖМ має знати, що українська жестова мова – природна візуально-жестова мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалась еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України. Вона складається з двох рівнозначних за важливістю складників: мануального і немануального. Якщо зняттям мануального компоненту є руки, то зняттям немануального компоненту є вираз обличчя, міміка. І якщо перекладач ЖМ достатньо добре володіє мануальним компонентом (конфігурація, рух, позиція жестової одиниці; типи і види жестів тощо), то опанування немануального компоненту дається складно, саме цей складник ЖМ становить межу розрізнення між перекладачами ЖМ і Глухими, між високопрофесійними перекладачами ЖМ і перекладачами ЖМ нижчого рівня фаховості.

Що стосується дактилювання, специфічного пальцевого мовлення, засобом якого інформація передається за допомогою дактилем (положення пальця/пальців на позначення певної букви), то фахова компетентність освітнього перекладача ЖМ полягає у відтворенні знаків, характерних для Глухих. Часто положення окремої дактилеми від інших відрізняється від положення (розташування в просторі) у мовному суцільному потоці; дактилювання глухою особою здійснюється на місці, без руху в бік; вона ж у процесі дактилювання лише паузами різної тривалості позначає

розділові знаки; більшість перекладачів ЖМ цього не дотримується з різних причин.

Якщо УЖМ – це мовна система зі своїми нормами, то КЖм – це не мова, а мовлення, і підтвердженням цьому є мала літера *м* в аббревіатурі. КЖм – вторинна знакова система, що засвоюється на основі і в процесі вивчення глухою особою словесної мови (СМ), в якій жести є еквівалентами слів СМ, а порядок їхньої послідовності відповідає послідовності слів СМ. Іншими словами, КЖм – це прообраз СМ і з УЖМ воно запозичило лише засіб передачі – жести. Проблемою для перекладачів становить система норм УЖМ і дотримання мовних норм; жестові одиниці, які властиві лише УЖМ і не властиві КЖм; побудова речення за правилами УЖМ. Наведемо два приклади граматико-синтаксичних особливостей УЖМ, щоб зрозуміти сутність «каменів спотикання» під час жестового перекладу освітніми перекладачами ЖМ: 1) порядок жестосполучення відмінний словесному, н-д: у СМ прикметник здебільшого передує іменнику (*довгі штани, зелений ліс*), в УЖМ чітко діє інше правило: жест на позначення предмету відтворюється першим, за ним йде жест на позначення ознаки предмета (ШТАНИ ДОВГІ, ЛІС ЗЕЛЕНИЙ); 2) словесне речення *Після багатьох років судової тяганини йому поталанило виграти суд*, перекладене КЖм, виглядатиме так: ПІСЛЯ / БАГАТО / РІК / СУД / ТЯГНУТИ / ВІН / ЩАСТЯ / ВИГРАТИ / СУД (нами для читабельності обрано спрощену подачу прикладу, де прописні літери означають застосування жестових одиниць). Подане речення СМ у перекладі на УЖМ читатиметься так: СУД / ТЯГНУТИ / ТЯГНУТИ / ЧОЛОВІК / ПОЩАСТИТИ / ВДАТИСЯ / ВИГРАТИ / СУД. Завважимо різну кількість мовних одиниць у двох реченнях, різну синтаксичну побудову речень, також мовна одиниця *виграти* у двох реченнях має іншу жестову картину (Адамюк, Чепчина, 2008: 175).

Втім, в освітньому перекладачу варто мати високий рівень як УЖМ, так і КЖм, оскільки для задоволення комунікативних потреб студентів усієї групи перевага надається КЖм під час лекцій викладача, при зворотньому перекладі, тобто жестово-словесного, освітній перекладач ЖМ працює над перекладом власне УЖМ.

Прийнято вважати, що артикуляція (рухи губ, що супроводжують звук) наявна за усного мовлення, насправді ж, вона властива і жестовому мовленню. В Україні вперше над цим питанням почали працювати наукові співробітники відділу навчання ЖМ Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Яремченка, оскільки було помі-

чено, що за рухами губ під час відтворення, наприклад, лексичної одиниці ОДНАКОВО читається *an*, тобто зміст промовляння губ і зміст поняття жестової одиниці не збігаються. Освітні перекладачі, маючи досвід роботи з Глухими, повинні володіти і даною компетентністю зчитування артикуляції з губ глухого співрозмовника.

Під лексичною одиницею УЖМ виступають: жест, стале жестосполучення, речення. Їх набір, котрий необхідний для вирішення комунікативних потреб глухих студентів, зумовлений контекстом діяльності освітнього перекладача ЖМ у взаємодії з ними. І лексична навичка – це синтезована дія на вибір лексичної одиниці УЖМ відповідно задуму і її правильного сполучення з іншими одиницями. Ця дія є однією з умов виконання мовленнєвої діяльності користувача ЖМ. Якщо навичка має всі необхідні якості (якщо сформовані всі механізми, на яких вона заснована), то вона здатна включатися в мовленнєву діяльність і слугує умовою для її успішного здійснення. Таким чином, усі лексичні навички УЖМ – умови функціонування показу, відтворення. Ми визначаємо репродуктивні та рецептивні лексичні навички. Репродуктивні лексичні навички – правильне вживання активного мінімуму у відтворенні жестів, тобто жестовому мовленні, згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації. Рецептивні лексичні навички – розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного жестівника під час сприймання і відтворення. Таким чином, навички освітнього перекладача ЖМ, рецептивні й репродуктивні, є запорукою фахової компетентності (Адамюк, 2012: 68)

Як ми зазначали, розуміння і володіння немануальним компонентом, який має такі види: міміка обличчя (рухи очей, рухи брів, артикуляція, рухи щік); погляд (напрямок, рух); рухи голови (нахили, кивки тощо); рухи тіла (нахили корпусу, рухи плечей тощо) – це показник високої фахової компетентності та майстерності перекладача ЖМ. Немануальний компонент збагачує ЖМ, значення його розкривається на трьох рівнях: морфологічному, синтаксичному і просодичному. Передумовою вивчення, сприймання, розпізнавання і відтворення немануальних жестів є тісна комунікативна взаємодія освітнього перекладача з Глухими (Адамюк, 2018: 6).

У цій статті особи з порушеннями слуху позначаються нами словом «Глухі» з великої букви недаремно, бо Глухий – це особа, яка вважає себе членом певної спільноти, з такими ознаками: використання природної ЖМ; існування об'єднань Глухих; фольклор і мистецтво Глухих; ендогамні шлюби; культурна самоідентифікація

представників спільноти Глухих; правила і норми поведінки; позитивне сприйняття глухоти тощо (Адамюк, 2018: 127). Щодо перекладачів ЖМ у питанні культури Глухих, то вони не можуть бути фахівцями своєї справи, не знаючи, не визнаючи її; навпаки, багато хто позитивно сприймає культуру Глухих і є членом спільноти Глухих.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо коротко констатувати:

1. Єдиним правильним терміном, який визначений Всесвітньою федерацією глухих (WFD)

та Всесвітньою асоціацією перекладачів ЖМ (WASLI) щодо фахівця у сфері перекладу між ЖМ і СМ, є «перекладач жестової мови».

2. В Україні розпочався процес диференціації перекладачів ЖМ відповідно до сфери їхньої діяльності, тому з-поміж них виділяється окрема група фахівців – освітні перекладачі ЖМ.

3. Фахову компетентність освітнього перекладача ЖМ визначають різні чинники, втім, з-поміж них виділяється рівень жестомовної комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова». *Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*. 2017. Випуск 12. С. 10–18.
2. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб / Н. Адамюк. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–130.
3. Адамюк Н. Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (92). С. 7–14.
4. Адамюк Н. Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
5. Адамюк Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Випуск LXIX. Том 3. С. 7–12.
6. Адамюк Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2018. Випуск LXXXIII. Том 1. С. 194–202.
7. Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. *Жестова мова й сучасність*. 2008. Вип. 3. С. 124–135.
8. Адамюк Н. Б. Сучасний погляд на жестову мову. *Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*. 2018. Випуск 14. С. 11–20.
9. Брюссельська декларація 2010 року щодо жестових мов Європейського Союзу (Брюссель, 19 листопада 2010 року.).

REFERENCES

1. Adamiuk N. B. Do pytannia pro proekt Zakonu Ukrainy «Ukrainska zhestova mova» [To the Question on the project of Act the 'Ukrainian Sign Language']. *Education of persons with special needs: way of development*, 2017, Vol. 12, pp. 10-18 [in Ukrainian].
2. Adamiuk N, Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O, (2018). Do problemy rozroblennia vitchyznianoї kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh osib [Issues to development the Ukrainian conception of bimodal-bilingual approach to education of deaf and hard-of-hearing]. *Innovative Pedagogy*, 2019, Vol 7, Part 1, pp.125-130 [in Ukrainian].
3. Adamiuk N. B. Osvitnii perekladach zhestovoi movy: kadrove zabezpechennia komunikatybnykh potreb zhestomovnykh zdobuvachiv osvity [Sign Language Educational Translator: Staffing the Communicative Needs of Sign Language Education Applicants]. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2019, Vol. 4(92), pp. 7-14.
4. Adamiuk N. B. Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoї shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. PhD thesis. Kyiv: ISP of NAES of Ukraine, 2012 [in Ukrainian].
5. Adamiuk N.B. Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoї shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. PhD thesis. Kyiv: ISP of NAES of Ukraine, 2012 [in Ukrainian].
6. Adamiuk N. B. Problemni aspekty otrymannia vyshchoї osvity v Ukraini zhestomovnymy hlukhymy osobamy [Problematic Aspects of Higher Education of Signing Deaf People in Ukraine]. *Scientific Journal of Kherson State University Series: Pedagogical Sciences*, 2018, Vol. LXXXIII, part 1, pp.194-202 [in Ukrainian].
7. Adamiuk N. B., Chepchyna I. I. Syntaksychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia [Syntactic features of UJM: as an example of a simple sentence]. *Sign language and modernity*, 2008, Vol.3, pp. 124–135 [in Ukrainian].
8. Adamiuk N. B. Suchasnyi pohliad na zhestobu movu [The modern view on sign language]. *Education of persons with special needs: way of development*, 2018, Vol.14, pp. 11-20.
9. Brussels Declaration on Sign Languages in the European Union (2010) [in English].

Денис АЛЕКСАНДРОВ,

orcid.org/0000-0001-7111-7757

кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри історії, археології і філософії

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Україна) *aleksandrov-denis@i.ua*

Юлія АЛЕКСАНДРОВА,

orcid.org/0000-0001-5979-8369

магістрант кафедри історії, археології і філософії

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Україна) *aleks.julia2017@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТАФОРИЗАЦІЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Дослідження образно-метафоричного шару концепту «освіта», що виконане в дослідному полі педагогіки та філософії освіти, є напрям, що вивчає ментальні одиниці та способи їх мовної репрезентації, дозволяє описати культурно значущі смисли, закріплені у свідомості вітчизняних педагогів. Реалізований у науковій статті системний підхід до аналізу метафор (аналізується метафорична репрезентація конотацій освіти в педагогічному дискурсі) робить можливим моделювання цілісного бачення педагогічних сенсів. Названі метафори представляють собою різні, але генетично споріднені розуміння освіти, що доводиться схожістю їх метафоричної структури, яка зумовлена загальними сферами-джерелами метафоричного навантаження.

Такі дослідження дозволяють обґрунтувати існування метафоричних універсальї або, навпаки, унікальних сенсів на мовному та когнітивному рівні (визначення цих універсальї стає одним із головних завдань сучасних досліджень). Ці дослідження здатні виявити лінгвокультурні особливості національних концептуальних картин світу, виявити специфіку сприйняття і метафоричної репрезентації педагогічних реалій носіями різних педагогічних осередків.

За допомогою поглиблення в метафоричні підстави відбувається спроба визначити витоки різних видів педагогічної діяльності, прояснити ті практико-символічні структури, в яких закладається можливість наукового ставлення до світу. Значні культурні відмінності дуже ймовірні, тому що істотно відрізняються системи освіти різних країн. Цікавим представляється розширення матеріалу дослідження, залучення для моделювання метафоричних концептів народної педагогіки. Це дозволяє в подальшому вивчити асоціативно-сміслові поля базисних концептів педагогічного дискурсу і проводити з цією метою спрямований асоціативний експеримент для виявлення соціально-вікового, гендерного сенсотворення досліджуваних концептів.

Ключові слова: педагогічний дискурс, філософія освіти, метафора, освіта, концепт, конотативні сенси.

Denis ALEKSANDROV,

orcid.org/0000-0001-7111-7757

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of History, Archeology and Philosophy
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky
(Melitopol, Ukraine) *aleksandrov-denis@i.ua*

Julia ALEKSANDROVA,

orcid.org/0000-0001-5979-8369

Postgraduate of the Department of History, Archeology and Philosophy
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky
(Melitopol, Ukraine) *aleks.julia2017@gmail.com*

THE PECULIARITIES OF METAPHORIZATION OF EDUCATION IN NATIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE

The study of the metaphorical layer of the concept of education is made in the research field of pedagogy and philosophy of education as a direction that studies the mental units and ways of their linguistic representation, allows to describe the culturally meaningful meanings embedded in the minds of national educators. The systematic approach to

the analysis of metaphors implemented in the scientific article (the metaphorical representation of the connotations of education in pedagogical discourse is analyzed) makes it possible to model a holistic vision of pedagogical meanings. Named metaphors are different, but genetically related understandings of education, which is proved by the similarity of their metaphorical structure, which is caused by common spheres-sources of metaphorical load.

Such studies allow to substantiate the existence of metaphorical universals, or, conversely, unique meanings at the linguistic and cognitive level (the definition of these universals is one of the main tasks of modern research), such studies are able to identify the linguistic and cultural features of national conceptual pictures of the world, to identify the specifics of the metaphorical personality bearers of different pedagogical centers.

By means of deepening into metaphorical grounds, an attempt is made to determine the origins of different types of pedagogical activity, to clarify those practical-symbolic structures, which lay the possibility of scientific attitude to the world. Significant cultural differences are very likely because the education systems of different countries differ significantly. It is interesting to expand the material of the study, to involve in modeling the metaphorical concepts of folk pedagogy. This allows us to further study the associative-semantic fields of the basic concepts of pedagogical discourse and to carry out for this purpose a directed associative experiment to identify the social, age, gender sensory creation of the studied concepts.

Key words: pedagogical discourse, philosophy of education, metaphor, education, concept, connotative meanings.

Постановка проблеми. Загальний вектор змін у філософії освіти початку ХХІ ст. характеризується «лінгвістичним поворотом», адже мова стає не стільки «знаряддям думки», скільки смислотворчим посередником між людиною і відтворювальною реальністю. У цьому контексті актуальним стає філософське осмислення метафор, які набувають онтологічного статусу, тобто створюють не фрагменти мовної картини світу, а конституують її простір, проникаючи в усі сфери людської діяльності. Натепер семантична ємність чітких дефініцій виявляється недостатньою для вираження філософських сенсів, оскільки зміст останніх може даватися суб'єкту в інтуїтивній формі, маючи у своєму розпорядженні одночасно декілька смислових центрів. У цьому контексті проблема метафоризації освіти свідчить як про наукову, так і про соціокультурну актуальність дослідження.

Аналіз досліджень. Легітимація метафори у філософії ХХ ст., що пов'язана зі зміною когнітивної ситуації, призвела до появи спеціальних праць, присвячених філософським проблемам метафоризації освіти. Одним із перших дослідників, що пов'язав метафору з мовою філософії, був М. Блек, який і зробив метафору предметом філософсько-лінгвістичного вивчення. Доцільно окреслити декілька напрямів, за якими здійснювалася розробка проблематики метафоризації. У працях С. Аверінцева, О. Бесонової, С. Нертіної проводиться філософсько-методологічний аналіз теорії метафори. Проблему інтерпретації метафори і роль метафори в розумінні філософських текстів досліджували М. Блек, Д. Девідсон, Е. Гуренко, А. Шахнарович.

Проблеми метафоризації у філософії освіти розкривають такі дослідники, як Ф. Уілрайт, Д. Лакофф, М. Джонсон, Н. Гудмен, Е. Маккормак, П. Рікер, А. Річардс, а також вітчизняні дослід-

ники В. Кругліков, М. Мамардашвілі, І. Полозова (Кларін, 1997: 56).

Різні аспекти проблеми метафоризації освіти висвітлені в працях Л. Беляєвої, О. Казарцева, В. Карасіка, О. Коротеєвої, А. Князькова, А. Ладженської, А. Міхальської, О. Толочко та ін. Проте до теперішнього часу є недостатньо дослідженими методика аналізу метафоричних моделей у педагогічному дискурсі та особливості метафоризації освіти в різних вітчизняних педагогічних концепціях, що дозволяє констатувати затребуваність лінгво-філософських досліджень із цієї проблеми.

Мета статті – проаналізувати смислотворчі особливості вітчизняних метафоричних моделей, що репрезентують базисний педагогічний концепт «освіта» та визначити теоретичні та методологічні основи когнітивно-дискурсивного дослідження метафори як способу репрезентації базисних концептів педагогічного дискурсу.

Методологічною основою є основні положення теорії метафоричного моделювання, розроблені на основі когнітивно-дискурсивної парадигми (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Ф. Джонсон-Лерд). Автори також спираються на методологію дискурс-аналізу (Т. Ван-Дейк, Е. Шейгал, А. Баранов, А. Чудінов) та методології постструктуралізму та лінгвокультурології (В. Телія, С. Воркачов, В. Красних).

Виклад основного матеріалу. У центрі дослідницької уваги авторів знаходиться аналіз педагогічного дискурсу, пов'язаного головно з його когнітивним аспектом, з метою вивчення метафоричних уявлень вітчизняних педагогів про освіту. Метафори, що функціонують у педагогічному дискурсі, формуються під впливом досвіду і поточних установок індивідів, демонструючи зміну педагогічної парадигми, що супроводжується змінами в стилі мислення. У ході станов-

лення масових освітніх систем відбувався перегляд традиційного навчання, який виражався в тому числі і в зміні базисних метафор. Низка метафор, пов'язаних з виробництвом, фабрикою, конвеєром, знайшли продовження в технологічній метафорі (освіта як технологія). Метафори, пов'язані зі зростанням, природним розвитком, знайшли продовження в метафорі пошуку (освіта як пошук). У різні моменти розвитку педагогічної системи на перший план за ступенем впливу на свідомість і висуваються різні метафори, актуалізуються ті чи інші метафоричні моделі.

Як зазначає Ю. Хабермас, «фокус дослідження перемістився від когнітивно-інструментальної та комунікативної раціональності. Для нього парадигматично не ставлення приватного суб'єкта до чого-небудь в об'єктивному світі, що можна уявити і з чим можна маніпулювати, а міжособистісне відношення, в якому виступають здатні до спілкування і дії суб'єкти, якщо вони ... обертаються в середовищі природної мови, вживають культурно віддані інтерпретації та одночасно звертаються до чогось об'єктивного, загального для них соціального і, відповідно, до суб'єктивного світу» (Хабермас, 1993: 58).

Ставлення до вживання метафори змінювалося в залежності від багатьох факторів – від загального контексту наукового і культурного життя суспільства, від філософських поглядів різних авторів, від оцінки наукової методології, від характеру наукової галузі, від поглядів на мову, її сутність і призначення, нарешті, від розуміння природи самої метафори. Численні розбіжності й суперечки, що стосуються процесу метафоризації, випливають з виняткової складності даного явища.

Метафора як функціональний механізм людської свідомості спрямована одночасно і на уточнення, і на розширення смислових ресурсів. Про необхідність використання метафори висловлюється і Р. Рорти у своїй книзі «Філософія і дзеркало природи». На його думку, будь-яке явище, що відбувається в об'єктивній реальності, є «продукт часу і випадку». І насамперед це стосується мови (Rorti, 1989: 22).

Спираючись на праці Д. Девідсона, Ж. Дерріда, Дж. Міллера, філософ визнає первинність метафоричного переносного сенсу. Розвиток мови він пов'язує з деметафоризацією, перетворенням переносного сенсу в прямий. Прагматична філософія, на його думку, має ефективно сприяти цьому процесу – виявленню і планомірному «придушенню» живих метафор, перетворенню їх у клас «інструментів соціального прогресу»,

легко оперованих понять. Чим різноманітнішим є набір мовних «інструментів», тим багатша і життєздатніша є культура, що ними оперує (Дейк, 1994: 208).

Функції метафори, на його погляд, полягають в їхній здатності виразити смислові очікування, необхідні для забезпечення життя людей. Тому філософський розум має виявити не тільки те, що ховається за метафорою, а й те, на що вона впливає, на те, що робить її значимою. Зокрема, Х. Блюменберг називає свою філософію «філософією метафори», що розкриває відносини між метафорою та поняттям. Головна теза полягає в тому, що метафора має місце там, де існує простір неможливого, де ще немає можливості для появи поняття.

Проводячи відмінності між рудиментарними метафорами, які ще можуть бути логічно дозволені через поняття, й абсолютними метафорами, в яких немає логіко-понятійних зв'язків, він вважає, що саме абсолютні метафори мають стати предметом дослідницької уваги, оскільки вони змінюють погляд на світ, дозволяють подивитися на нього в іншому ракурсі, а тим самим змінити розуміння людиною самої себе (Рікер, 1990: 425).

Звертаючись до проблеми методологічної цінності метафори в педагогіці, можна виділити кілька перспективних напрямків дослідження: аналіз зв'язку метафори з гіпотезою і концепцією пояснення педагогічного явища, вивчення ролі та значення метафори в організації пізнавальної діяльності; оцінка значимості метафор для розуміння тієї чи іншої педагогічної системи; дослідження причин появи окремих метафор в історико-педагогічному процесі.

Ми припускаємо, що педагогічний дискурс може бути описаний за допомогою комбінацій метафоричних моделей, на тій підставі, що метафора, будучи особливою формою репрезентації концептів, є базовою когнітивною одиницею зберігання інформації, що підтримує концепт у мовній свідомості і відіграє істотну роль у породженні та інтерпретації педагогічного дискурсу.

Аналіз метафоричного матеріалу дозволяє, по-перше, вивчити мовну свідомість педагогів і особливості педагогічного мислення, по-друге, виявити сукупність основних педагогічних ідей та цінностей (конструювати особливий «педагогічний» образ світу); по-третє, системно вибудувати педагогічні погляди. Звернемось до аналізу метафоричної об'єктивації концепту «освіта». У сучасній вітчизняній практиці використання концепт «освіта» осмислюється через метафори: шляхи, будівництва, виробництва, менеджменту,

культивації, пробудження, мистецтва, харчування (Карасік, 1999: 12).

Метафоризація освіти як шляху до мети пов'язана з розумінням сенсу «освіти» як рух до нового, в більшій чи меншій мірі організованому образу. Під час інтерпретації процесу навчання як подорожі у сферу уваги потрапляють такі характеристики, як вибір напрямку руху, швидкість пересування, вибір способу пересування. Використання метафоричної моделі «освіта – це рух до мети» пов'язано з метою освіти, з ідеєю поетапного переміщення до планованого результату. Темп навчання може бути різним: для учня повільне просування по шляху пізнання є нормою, враховуючи складність дороги, тому передбачає позитивну оцінку. У свою чергу вчитель у силах управляти швидкістю руху освітнього процесу.

Прагматичний потенціал метафоризації концепту «освіта» як шляху можна сформулювати таким чином: будь-який вид діяльності учасників педагогічного процесу пов'язаний у свідомості носіїв мови з безперервним рухом вперед і вгору, з актуалізацією ознаки впізнавання чогось нового. Учні разом із педагогом у процесі пізнання змушені постійно кудись йти, плисти, підніматися, причому подорож пов'язана з постійним подоланням усе більш важких перешкод. Метафоризація «перебування в дорозі» акцентує увагу на таких смислових компонентах освітнього процесу, як необхідність вибору шляху, наявність перешкод на педагогічній дорозі. При цьому труднощі в процесі навчання є навіть бажаними, оскільки тільки через самостійне подолання перешкод визнається можливим придбання нових знань і навичок. (Бірділі, 1990: 211).

Метафорична модель «освіта – це будівництво» пов'язана з прагматичним потенціалом складників її метафоричних вживань. Про навчання стали писати як про вибудовування освітньої стратегії, формування фундаменту знань, досягнення освітнього рівня, використання освітніх технік. Загальноживаною стала і метафора «педагогічна технологія» як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі.

Виробничі відносини як базові в системі суспільних відносин екстраполюються на інші сфери діяльності, зокрема на освітній процес. У зв'язку з цим відбувається метафоризація освіти як певної сфери виробничих відносин, де відбувається співпраця з учнями, реалізуються педагогічні проекти, працює ринок освітніх послуг, підвищується

продуктивність педагогічного процесу. Освітній процес метафоризується як виробнича діяльність, спрямована на отримання і вироблення нових знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності.

Метафоричні витоки має і термін «педагогічний менеджмент», який предметно позначає мистецтво управління педагогічними процесами. Все частіше в працях вітчизняних педагогів доводиться зустрічати такі визначення, як ефективність педагогічного впливу, підвищення продуктивності педагогічного процесу, управління навчальною діяльністю, підвищення якості освітніх послуг.

За останні роки у вживанні концепту «освіта» часто використовується метафора «землеробство», що актуалізує ідею фітоморфного зростання, розвитку. Уявлення про навчання спираються на уявлення про зростання як кількісну зміну, вдосконалення та розвиток. Освітній процес тлумачиться як складний процес, що розвивається подібно рослинному організму. За умов цієї метафоризації освіти інтерпретують як процес, що вимагає обліку як внутрішніх чинників, так і впливу навколишнього середовища. Концепт «освіта» осмислюється не як механічне формування особистості, але як вирощування індивідуальності. Ця метафора також вказує на те, що освіта приносить плоди, годує людину, а також підкреслює природність процесів і законів, що діють в освітній сфері. Для репрезентації концепту «освіта» в даному контексті часто використовується метафора саду. Метафорична модель «освіта – це землеробство» спирається на визнання початкової даності людських якостей, тому педагогічна діяльність націлюється на створення необхідних умов для розвитку здібностей, закладених від народження. У ракурсі цієї метафори результат навчання і виховання зумовлений природою і піддається педагогічній корекції лише в незначній мірі.

Для репрезентації концепту «освіта» дуже часто використовується метафора «пробудження». Педагогічний процес метафорично представляється як пробудження всього найкращого в учнях, розкриття їхнього потенціалу, процес навчання і виховання розуміється як активація думок, почуттів, інтелектуальних зусиль, здібностей, талантів. Здобувши освіту, учні стають більш усвідомленими.

У межах метафоризації освіти як мистецтва освітній процес може бути зведений до таких міркувань: творчий пошук є значущою цінністю освітнього процесу; освіта вимагає індивідуаль-

ного підходу і передбачає здатність до творчої діяльності; в освітньому процесі відбувається самовираження.

Для репрезентації концепту «освіта» також використовуються метафори «багатство», «капітал». Освіта постає як цінність, як мета і засіб збагачення душі й тіла, як предмет бажання. Освіта відкриває нові можливості, забезпечуючи людині накопичення інтелектуального та соціокультурного потенціалу.

Не менш затребуваною для концептуалізації освіти виявляється метафора «освіта – це харчування». Педагогіка репрезентується як мистецтво, що насичує свідомість смислами, цілями і змістом. Більш детально ця концептуальна метафора представлена в педагогічній спадщині Ш. Амонашвілі. Дуже важливо в процесі отримання освіти підтримувати смак до навчання, надавати різні життєві рецепти освіти.

Висновки. Евристична цінність проведеного дослідження полягає в застосуванні вже відомих положень теорії метафоричного моделювання до нового об'єкту, в послідовному і цілеспрямованому дослідженні метафоричної репрезентації «освіти» як базового концепту педагогічного дискурсу. Цей ракурс дозволяє виявити суттєві особливості концептуалізації педагогічної дійсності (рівноцінність суб'єктно-суб'єктного та суб'єктно-об'єктного поглядів на базисні концепти; співіснування метафор з позитивним і агресивним прагматичним потенціалом під час репрезентації освіти).

Мета розуміння змістовного наповнення різних метафор по відношенню до концепту «освіта» полягає в забезпеченні розуміння структури, змісту та особливостей сенсу освітнього процесу. У когнітивному просторі концепту «освіта», втіленого в низці концептуальних метафор, виділя-

ються такі ознаки: динамічність, трудомісткість, дослідницька активність («освіта як подорож»); творення свого простору, надійність і захищеність, («освіта як будівництво/будова»); відтворюваність процесу, передбачуваність, плановані результати («освіта як виробництво»); здатність до розвитку та якісних змін, природність («освіта як землеробство»); перехід із пасивного стану в активний («освіта як пробудження»); здатність рухатися і виступати як жива людина ментальної дії («освіта як живий організм»); майстерність, креативність, здатність до самовираження («освіта як мистецтво»); можливість приносити прибуток і бути предметом бажання («освіта як збагачення»).

Таким чином, розглянута низка метафор сприяє досягненню складної мети – багатоаспектному визначенню конотацій концепту «освіта» у вітчизняному педагогічному дискурсі. Крім його раціонально-логічних словникових визначень, існує емоційно-образний бік розуміння освіти, вивчити який можливо, аналізуючи метафоричний прошарок вживаних сенсів. Метафоричне розуміння освіти як базового концепту педагогічного дискурсу є суперечливим, що дозволяє зробити висновок про певну асиметрію педагогічної свідомості. Такі метафори, як, наприклад, «освіта як виробництво», відображають суб'єктно-об'єктний підхід до освіти. Метафори з іншими сферами-джерелами (наприклад, «освіта як мистецтво», «освіта як подорож»), навпаки, свідчать про затвердження суб'єктно-суб'єктної освітньої парадигми. Характерним є те, що метафори зі сферами-джерелами «освіта як подорож» і «освіта як виробництво» приблизно рівноцінні за ступенем затребуваності для педагогічної свідомості. Більшість метафор мають позитивну оцінку, зокрема метафори «освіта як зростання», «освіта як будівництво» тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. *Вестник Московского университета. Серия 7: Философия*. 1993. № 4. С. 43–63.
2. Rorty R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1989. 201 p.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. Москва : Наука, 1997. 223 с.
4. Дейк ван Т. А. Критический анализ дискурса. *Перевод и лингвистика текста / Translation & Text Linguistics*. Москва : Совместное изд. ВЦП кафедры рус. яз. Маастрихтского ин-та переводчиков, 1994. С. 169–217.
5. Бирдсли М. Метафорическое сплетение. *Теория метафоры: сб. науч. ст.* Москва : Прогресс, 1990. С. 201–219.
6. Рикер П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. *Теория метафоры: сб. науч. ст.* Москва : Прогресс, 1990. С. 416–434.
7. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр.* Волгоград : Перемена, 1999. С. 3–18.

REFERENCES

1. Khabermas, Yu. (1993). *Teoriya kommunikativnogo deystviya* [Theory of communicative action]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Moscow State University Bulletin*, 4, 43–63 [in Russian].

2. Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. – Cambridge; New York: Cambridge University Press.
3. Klarin, M.V. (1997). *Innovatsii v obuchenii: metafori i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta. [Innovations in Learning: Metaphors and Models: Analysis of Foreign Experience]*. Moscow: Nauka [in Russian].
4. Deyk, T. A. van (1994). Kriticheskiy analiz diskursa. [The critical analysis of discourse]. *Perevod i lingvistika teksta. [Translation and Text Linguistics]*, (pp. 169-217). Moscow: Sovmestnoe izd. VTsP kafedry rus. yaz. Maastrikhtskogo in-ta perevodchikov [in Russian].
5. Birdslі, M. (1990). Metaforicheskoe spletenie [Metaphorical Plexus]. *Teoriya metafori: sb. nauch. st. [Theory of metaphor: collection of scientific articles]*, (pp. 201-219). Moscow: Progress [in Russian].
6. Riker, P. (1990). Metaforicheskiy protsess kak poznanie, voobrazhenie i oshchushchenie [The metaphorical process as cognition, imagination and sensation]. *Teoriya metafori: sb. nauch. st. [Theory of metaphor: collection of scientific articles]*, (pp.416-434.). Moscow: Progress [in Russian].
7. Karasik, V.I. (1999). Kharakteristiki pedagogicheskogo diskursa [Characteristics of pedagogical discourse]. *Yazykovaya lichnost: aspekty lingvistiki i lingvodidaktiki: sb. nauch. tr. [Language personality: aspects of linguistics and linguodidactics: collection of scientific works]*. Volgograd: Peremena [in Russian].

УДК 37.091.214:005.64:378:373.2.011.3-051-043.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203377>

Олена АНІСИМОВА,
orcid.org/0000-0001-9467-3975
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) *anisimova_7@ukr.net*

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» ЗВО УКРАЇНИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті здійснено критеріальний аналіз освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта» закладів вищої освіти України щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

З'ясовано, що успішність діяльності педагогів визначається не тільки предметно-функціональним складником їхньої професійної готовності (професійні знання, вміння і навички), але й особистісними характеристиками (соціально значущі цінності й мотиви, соціальна компетентність, комунікативні та організаторські вміння, установка на партнерство), що визначають соціальний аспект професійної взаємодії. У зв'язку з цим формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності, має стати одним із важливих завдань їх підготовки у закладі вищої освіти.

Представлено розроблений автором критеріальний апарат, в якому враховано інтегровану природу феномену готовності майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Проаналізовано Стандарт вищої освіти України СВО «бакалавр» спеціальності «Дошкільна освіта» 2019 року щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії за поданими критеріями.

Результати критеріального аналізу освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта» щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії дають підстави вважати, що ширшого та більш детального представлення потребує мотиваційно-ціннісний критерій. У свою чергу найбільш детально представлений діяльнісний критерій. Наголошуємо на значенні мотиваційного складника, адже без гармонійного системного існування всіх складників, визначених у критеріях, неможлива ефективна реалізація партнерської взаємодії.

Ключові слова: критерій, партнерська взаємодія, стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма.

Olena ANISIMOVA,
orcid.org/0000-0001-9467-3975
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
of Kherson State University
(Kherson, Ukraine) *anisimova_7@ukr.net*

THE CRITERIAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL PROGRAMS OF SPECIALTY PROGRAMS “PRESCHOOL EDUCATION” FROM UKRAINE FOR PROVISION OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS IN ACCORDANCE WITH PARTNERSHIP INTERACTION

In the article the criterion analysis of educational and professional programs of specialty “Preschool education” of higher education institutions of Ukraine is carried out in order to ensure preparation of future preschool educators for partnership interaction in professional activity.

It has been found out that the success of teachers' activity is determined not only by the subject-functional component of their professional readiness (professional knowledge, skills and skills), but also by personal characteristics (socially significant values and motives, social competence, communication and organizational skills, setting for partnership) that determine the social dimension of professional engagement. In this regard, the formation of the professional competence of future professionals, in particular, their willingness to engage in professional partnerships, should become one of the important tasks of their training in higher education.

The criterion apparatus developed by us is presented, which takes into account the integrated nature of the phenomenon of the future caregiver of readiness of the IDA for partnership in professional activity. The Higher Education Standard

of Ukraine Bachelor's Degree in Pre-school Education in 2019 was analyzed to provide training for future preschool educators to partner in cooperation with these criteria.

The results of the criterion analysis of educational and professional programs of specialty "Preschool education" to ensure the preparation of future preschool educators for partnership interaction suggest that a broader and more detailed presentation needs a motivational value criterion. In turn, the most detailed activity criterion is presented. We emphasize the importance of the motivational component, because without the harmonious systematic existence of all the components defined in the criteria, effective implementation of partnership interaction is impossible.

Key words: criterion, partnership interaction, higher education standard, educational and professional program.

Постановка проблеми. У сучасних умовах відбувається суттєва модернізація змісту та структури педагогічної освіти. Зміни, що відбуваються, вимагають підвищення рівня конкурентоспроможності та професійної мобільності випускників ЗВО. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), від яких очікується не тільки ґрунтовне засвоєння фахових знань і вмінь, а й готовність до координації дій і налагодження конструктивної співпраці у професійних групах, володіння методами і прийомами партнерської взаємодії в умовах професійної діяльності.

Як свідчать дослідження, успішність діяльності педагогів визначається не тільки предметно-функціональним складником їхньої професійної готовності (професійні знання, вміння і навички), але й особистісними характеристиками (соціально значущі цінності і мотиви, соціальна компетентність, комунікативні та організаторські вміння, установка на партнерство), що визначають соціальний аспект професійної взаємодії. У зв'язку з цим формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема їхньої готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності, має стати одним із важливих завдань їх підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз досліджень. Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності привертала увагу багатьох науковців. Різні аспекти теорії професійної взаємодії, партнерства як форми комунікації, становлення суб'єкта професійної діяльності розглядалися А. Бойком, Г. Задорожним, Є. Клімовим, В. Рубцовим, Л. Шнайдер та ін. Проблема взаємодії як предмету соціально-психологічних досліджень, її місця і ролі в соціальному житті знайшла відображення в працях Г. Андреевої, О. Бодальова, В. М'ясищева та ін. Шляхи формування професійних комунікативних умінь досліджувались М. Заброцьким, Л. Ковальчук, В. Москаленко та ін. Зміст і технології професійної підготовки в контексті особистісно-орієнтованої освіти у ЗВО висвітлені в наукових працях Є. Бондаревської, В. Серікова, В. Слассьоніна.

Мета статті – здійснити аналіз представленості критеріїв партнерської взаємодії в освітньо-

професійних програмах спеціальності «Дошкільна освіта» закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. З метою створення цілісного уявлення щодо готовності майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності необхідно розробити критерії, які відображають етапи підготовки, компоненти та показники зазначеної готовності. Без розроблення критеріального апарату неможливо здійснити якісний аналіз педагогічного процесу (Кістянівський, 1992: 2).

Під час дослідження нами було розроблено критеріальний апарат, в якому враховано інтегровану природу феномену готовності майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Пропонуємо на перше місце поставити критерій, пов'язаний із теоретичною готовністю, а на його основі розглянути критерії психологічної готовності.

Розглядаючи структуру готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії як єдність компонентів, ми оцінюємо її сформованість за такими критеріями:

1. Когнітивний критерій дає можливість визначити рівень розуміння майбутніми вихователями ЗДО сутності основних понять дослідження, дослідити рівень обізнаності респондентів з особливостями педагогічного спілкування.

2. Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє виявити такі показники: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії, ступінь мотиваційного потенціалу, що є показником успішності самоорганізації майбутнього фахівця у професійній діяльності.

3. Особистісно-комунікативний критерій виявляє здатність майбутнього вихователя ЗДО розуміти партнерів зі спілкування за допомогою засобів вербального та невербального спілкування, здатність до емоційної взаємодії, емпатії, самостійного прийняття рішень.

4. Діяльнісний критерій дає оцінку практичним вмінням студентів за умов партнерської взаємодії, що ґрунтуються на вміннях планувати роботу, оцінювати її результати, узгоджувати свої дії з діями інших, використовувати навички

медіації (методи урегулювання конфліктів) з метою досягнення поставленої спільної мети.

5. Рефлексивний критерій дозволяє здійснити оцінку результатів власної діяльності та діяльності інших.

Розглянемо детально кожний критерій.

Когнітивний критерій дає змогу здійснювати діагностику наявності основних знань, необхідних для організації партнерської взаємодії.

Так, першим показником когнітивного критерію визначено наявність стійких теоретичних знань особливостей та механізмів партнерської взаємодії. Для організації партнерської взаємодії вихователю слід досконало володіти знаннями щодо особистісно-орієнтованої парадигми освіти, основних характеристик педагогічної взаємодії, методики організації інтерактивних форм навчання дітей дошкільного віку. Тому другим показником виділено володіння теорією педагогічної взаємодії, знання правил та специфіки колективної взаємодії.

Обізнаність в етиці міжособистісного, педагогічного та професійного спілкування забезпечує успішну взаємодію, допомагає досягти позитивного результату в спірних ситуаціях. Цим показником передбачена безумовна повага до партнера зі спілкування. Показник ґрунтується на принципах толерантності та альтруїзму (вони пов'язані між собою тому, що не поборовши власний егоїзм, не можна досягти толерантності у ставленні до інших), на морально-етичних засадах професійного спілкування (необхідність урахування індивідуального внеску в спільну працю кожного представника партнерської спільноти).

Першим показником мотиваційно-ціннісного критерію визначено наявність стійкої мотивації до партнерської взаємодії, виявлення ціннісного ставлення до співпраці взагалі. Зміст полягає в знаходженні власного мотиву в співпраці, визнанні цінності спільного результату, відчутті внутрішньої потреби в партнерській взаємодії.

Таким чином, розуміння значущості партнерства у професійній діяльності є основою внутрішньої мотивації та базовою ознакою готовності майбутнього вихователя до такої взаємодії. Пріоритетним мотивом у діяльності має бути бажання досягти кінцевого результату.

Особистісно-комунікативний критерій демонструє особистісні якості, що впливають на здатність до партнерської взаємодії. Показник високої емпатійності передбачає вміння співчувати іншій людині, розуміти її емоції та психологічний стан. Ініціативність та лідерство в умовах комунікації допомагають встановлювати міжособис-

тисні зв'язки. Володіння вміннями вести дискусію передбачає здатність за потреби відстоювати власну думку або погоджуватися з поглядами інших задля досягнення спільного результату.

Згідно з діяльнісним критерієм навички медіації дозволяють ефективно вирішувати конфлікти, допомагають налагодити процес комунікації, проаналізувати спірну ситуацію таким чином, щоб учасники змогли вибрати той варіант рішення, який би задовольняв інтересам і потребам команди та забезпечував спільний позитивний результат. Вміння узгоджувати власні дії з діями інших людей необхідні для розроблення стратегії партнерської взаємодії. Вміння коректувати зміст, форми партнерської взаємодії відповідно до мети дозволяють дібрати найефективніші засоби, методи та прийоми і діяти згідно зі змінами в сучасному життєвому просторі. Асертивність поведінки дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною, відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини.

Рефлексивні вміння дозволяють вихователю коригувати свою діяльність, ефективно реагувати на педагогічну ситуацію, самовдосконалюватись. Гнучкість та критичність мислення дають змогу адекватно оцінити власні досягнення та вчасно відкоригувати діяльність.

Здатність до рефлексивного управління процесом взаємодії дітей обов'язково має спиратися на вікові особливості дошкільників. Формування професійної компетентності – це та сфера, над якою педагог має працювати постійно.

Нами було проаналізовано Стандарт вищої освіти України СВО «бакалавр» спеціальності «Дошкільна освіта» 2019 року щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії за поданими критеріями (Затверджені стандарти вищої освіти, 2019).

Когнітивний критерій виявлено в загальних компетентностях (здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями) та у програмних результатах навчання (розробляти індивідуальні програми соціалізації та адаптації дітей раннього і дошкільного віку).

Мотиваційно-ціннісний критерій висвітлено у спеціальній компетентності (здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку).

Особистісно-комунікативний критерій презентують загальна компетентність (здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово), спеціальні компетентності (здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як

засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими; здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу; здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами).

Діяльнісний критерій висвітлюють загальні компетентності (здатність до міжособистісної взаємодії; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях), спеціальні компетентності (здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага) та програмні результати (здійснювати взаємодію в роботі закладу дошкільної освіти, сім'ї та школи, залучати батьків до організації освітнього процесу з дітьми раннього і дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти; проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів тощо для реалізації завдань всебічного розвитку дітей; здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно-і соціально зорієнтоване спілкування з батьками).

Рефлексивний критерій виявлено в загальній компетентності (здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт) та спеціальних компетентностях (здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини), а також у програмних результатах (встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами, будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу, оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці) (Затверджені стандарти вищої освіти, 2019).

Робимо висновок, що всі визначені критерії щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії знаходять відповідну реалізацію у Стандарті вищої освіти України СВО «бакалавр» спеціальності «Дошкільна освіта» 2019 року.

Для цілісної картини процесу реалізації підготовки вихователів ЗДО до партнерської взаємодії нами було здійснено аналіз представленості критеріїв партнерської взаємодії в освітньо-професійних програмах спеціальності «Дошкільна освіта»

закладів вищої освіти України. Ми проаналізували освітньо-професійні програми спеціальності «Дошкільна освіта» п'яти закладів вищої освіти на предмет розгляду вищезазначеної проблеми: Херсонського державного університету та ще 4-х ЗВО, що входять до ТОП-10 «Кращі педагогічні навчальні заклади України»: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка та Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Кращі педагогічні ЗВО України, 2020).

У всіх проаналізованих програмах спеціальності «Дошкільна освіта» програмні результати на однаковому рівні однаково висвітлюють когнітивний критерій: майбутній вихователь має розуміти, описувати й аналізувати явища з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять і категорій, володіти базовими знаннями з гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін, необхідних для вирішення професійних педагогічних завдань відповідно до освітньо-професійної програми та завдань дошкільної освіти. В освітньо-професійній програмі Херсонського державного університету додатково визначено здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання дітей дошкільного віку; чинним нормативним забезпеченням дошкільної освіти (Сайт Херсонського державного університету, 2018). В освітньо-професійній програмі «Початкова освіта та дошкільна освіта» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова визначено такі програмні результати: використовувати базові знання із соціально-гуманітарних дисциплін, здійснювати спостереження та інтерпретацію соціальних явищ; аналізувати їх зв'язок з різними напрямками фахової діяльності; критично оцінювати та аналізувати інформацію, поширювану в ЗМІ, особливо в царині своєї професії; демонструвати знання типів дитячих колективів, різних форм позаурочної виховної роботи, сутності виховання дитини в сім'ї та вибирати оптимальні способи згуртування колективу; керуватись знаннями загальних основ психології, педагогіки, методології і методів психолого-педагогічних досліджень, сучасної системи дошкільної освіти, вміти характеризувати, планувати та реалізувати зміст і методи виховання

дітей дошкільного віку, організовувати ігрову діяльність дитини-дошкільника (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019).

Мотиваційно-ціннісний критерій у більшості проаналізованих програм представлений у здатності створювати команду, мотивувати її членів та досягати спільних цілей, здатності до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.

Особистісно-комунікативний критерій визначено у здатності вихователя закладу дошкільної освіти до вільного спілкування і співпраці державною та рідною мовами (усно й письмово), здатності до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення, рідної і української (державної) мов, суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.

В освітньо-професійній програмі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди даний критерій доповнено вмінням брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; використовувати для спілкування, вирішення освітніх і професійних завдань можливості комунікаційних технологій: електронної пошти, соціальних мереж, мобільного зв'язку тощо; аргументувати свою точку зору; визначати вагомість аргументів. Майбутній фахівець дошкільного закладу має вміти визнавати за іншими право на власну точку зору; толерантно й водночас критично ставитися до іншої думки, точки зору; аргументувати й відстоювати свою думку, позицію; визнавати свої помилки під впливом вагомих аргументів; коригувати свою позицію під впливом вагомих аргументів, брати на себе відповідальність за розвиток, виховання і навчання дітей раннього і дошкільного віку, використовувати різні мовні засоби (вербальні та невербальні) відповідно до комунікативних намірів; висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності українською та іноземною мовами; здійснювати конструктивну взаємодію в різних видах комунікації (професійній, навчальній, безпосередній та опосередкованій) (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2018).

Діяльнісний критерій у всіх проаналізованих програмах представлений найбільш широко: здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі; усвідомлювати моральні та етичні проблеми, пов'язані з власною і чужою професійною діяльністю, переконаність у важли-

вості етичної професійної поведінки; до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових особистісних якостей, психічних процесів; на основі знань основ дошкільної дидактики здатність планувати, проектувати та організовувати процес навчання дітей дошкільного віку; здійснювати взаємозв'язок дошкільного закладу, сім'ї та школи у системі дошкільного виховання; володіти вміннями та навичками, необхідними для реалізації Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм; визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей раннього і дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти та знань про культурно-історичний досвід українського народу, загальнолюдські культурні та етико-естетичні цінності; мати здатність ідентифікувати, формулювати та розв'язувати проблеми; проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей (психологів, соціальних педагогів, логопедів, учителів, лікарів, фізичних реабілітологів тощо), батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного гармонійного розвитку дітей; здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно-і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

Рефлексивний критерій реалізовано в здатності до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій, здатності до самокритики і сприймання конструктивної критики. Широко висвітлено цей критерій в освітньо-професійній програмі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: вихователь закладу дошкільної освіти має вчитися впродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набуту під час навчання кваліфікацію, оцінювати власну діяльність із позицій культурно-історичної, екологічної, духовної, морально-естетичної, педагогічної цінності (Офіційний сайт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2019).

В ОПП Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди даний критерій доповнено вмінням визнавати внесок інших у спільну роботу; адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність, власну продуктивність взаємодії; передбачати наслідки кожного з варіантів дій для себе та інших людей; рефлексувати свої дії у нових обставинах, зіставляти реальні результати з прогнозованими і за необхідності вносити оперативні корективи до програми дій, рефлексувати й самостійно коригувати свою професійну діяльність і поведінку

з метою забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини; оцінювати результати власної педагогічної діяльності та самовдосконалення (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2018).

Висновки. Результати критеріального аналізу освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта» щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкіль-

ної освіти до партнерської взаємодії дають підстави вважати, що ширшого та більш детального представлення потребує мотиваційно-ціннісний критерій. У свою чергу найбільш детально представлений діяльнісний критерій. Наголошуємо на значенні мотиваційного складника, адже без гармонійного системного існування всіх складників, визначених у критеріях, неможлива ефективна реалізація партнерської взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Освітньо-професійні програми. 2019. URL: <http://dspu.edu.ua/sgf/>
2. Кістяківський Б. О. Система соціологічного знання. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 12. С. 14–19.
3. Кращі педагогічні ЗВО України. 2020. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/rating/42227/>
4. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Освітні програми. 2019. <https://npu.edu.ua/ua/>
5. Офіційний сайт Міністерства освіти та науки України. Затверджені стандарти вищої освіти. Дошкільна освіта. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
6. Офіційний сайт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Освітні програми. 2019. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/012_doshkilna_osvita.pdf
7. Сайт Херсонського державного університету. Педагогічний факультет. Освітньо-професійні програми. 2018. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu.aspx>
8. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Програми. 2018. http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_%20Doshkilna_osvita_Bakalavr.pdf

REFERENCES

1. Drogobitskiy derzhavniy pedagogichniy universitet Imeni Ivana Franka. Osvitno-profesiyni programmi [Drogobitsky State Pedagogical University of Ivan Franko. Specialized professional programs] [Elektronniy resurs]. – 2019. – Rezhim dostupu do resursu: <http://dspu.edu.ua/sgf/> [in Ukrainian].
2. Kistyakivskiy B. O. Sistema sotsiologichnogo znannya [The social knowledge system]. *Filosofska i sotsiologichna dumka*. – 1992. – # 12. – S. 14–19 [in Ukrainian].
3. Kraschi pedagogichni ZVO Ukrayini [The best pedagogical institutions of higher education in Ukraine] [Elektronniy resurs] – 2020. – Rezhim dostupu do resursu: <http://ru.osvita.ua/vnz/rating/42227/> [in Russian].
4. Natsionalniy pedagogichniy universitet Imeni M.P. Dragomanova. Osvitni programmi [National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Educational programs] [Elektronniy resurs]. – 2019. – Rezhim dostupu do resursu: <https://npu.edu.ua/ua/> [in Ukrainian].
5. Ofitsiyiniy sayt Ministerstva osviti ta nauki Ukrayini. Zatverdzeni standarti vischoyi osviti. Doshkilna osvita [Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Higher education standards approved. Pre-school education] [Elektronniy resurs]. – 2019. – Rezhim dostupu do resursu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> [in Ukrainian].
6. Ofitsiyiniy sayt Ternopilskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu Imeni Volodimira Gnatyuka. Osvitni programmi [Official site of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Educational programs] [Elektronniy resurs]. – 2019. – Rezhim dostupu do resursu: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/012_doshkilna_osvita.pdf [in Ukrainian].
7. Sayt Khersonskogo derzhavnogo universitetu. Pedagogichniy fakultet. Osvitno-profesiyni programmi [Website of Kherson State University. Faculty of Education. Educational and professional programs] [Elektronniy resurs]. – 2018. – Rezhim dostupu do resursu: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu.aspx> [in Ukrainian].
8. Kharkivskiy natsionalniy pedagogichniy universitet Imeni G.S. Skovorodi. Programi [Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda Programs] [Elektronniy resurs]. – 2018. – Rezhim dostupu do resursu: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_Doshkilna_osvita_Bakalavr.pdf [in Ukrainian].

Олександр АНТОНЧУК,

orcid.org/0000-0002-1272-4634

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) abc7500@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті проаналізовано складники професійної комунікативної компетентності викладача музики і художньої культури. Подано перелік практичних завдань, що формують комунікативну професійну компетентність як основу комунікативного складника професіограми в межах курсу української мови за професійним спрямуванням.

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має на меті поглиблення знань студентів з мови професійного спілкування як форми сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування.

Метою статті є проаналізувати складники професійної комунікативної компетентності викладача музики і художньої культури і її формування в межах курсу української мови за професійним спрямуванням.

Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, психологічної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричні: проведення й аналіз занять з української мови за професійним спрямуванням, зокрема з використанням дискусій, завдань із культури усного і писемного мовлення.

Комунікативна компетентність як основа комунікативного складника професіограми фахівця має декілька основних компонентів: опрацювання документів, уміння вести соціальний та міжособистісний діалог, викладати навчальний матеріал, готувати та виголошувати публічні виступи. Це також здатність особистості встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу її входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу.

Комунікативну компетентність майбутніх фахівців слід розглядати, спираючись на професіограми, які доцільно використовувати у процесі навчання. У процесі складання професіограм розкриваються комунікативні особливості роботи викладача та основні навички, яких слід набути: комунікативні (здатність встановлювати контакти з людьми різного віку, соціального статусу, культури, розвитку тощо; вміння доступно пояснювати матеріал відповідно до вікових особливостей учнів, знання термінології; здатність коригувати словом поведінку співрозмовників, аналізувати й вирішувати конфлікти; вміння виявляти повагу засобами мовного етикету) та вербальні (здатність чітко висловлювати свою думку; мати багатий словниковий запас).

Ключові слова: *комунікативна компетентність, фахове спілкування, професіограма фахівця.*

Oleksandr ANTONCHUK,

orcid.org/0000-0002-1272-4634

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture of the Ukrainian Language

of Rivne State Humanitarian University

(Rivne, Ukraine) abc7500@ukr.net

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL DIRECTION

The article analyzes the components of the professional communicative competence of teacher of music and art. The list of practical tasks that form the communicative professional competence as the basis of the communicative component of the professional program within the course of the Ukrainian language course in the professional direction is presented.

The course “Ukrainian Language (for Professional Purpose)” aims to deepen students’ knowledge of the language of professional communication as a form of modern Ukrainian literary language, the specificity of which is determined by the peculiarities of communication in the production and professional sphere: purpose, functions, situation, personal traits of participants of communication.

The purpose of our article is to analyze the components of the professional communicative competence of the teacher of music and art and its formation within the course of the Ukrainian language in a professional direction.

The following research methods were used to solve the set tasks in the process of work: theoretical: analysis and synthesis during the processing of linguistic, psychological, pedagogical and methodological literature on the studied problem; empirical: conducting and analyzing vocational classes in the Ukrainian language, including the use of discussions, oral and written culture tasks.

Communicative competence as the basis of the communicative component of a professional's professional profession has several basic components: processing of documents, ability to conduct social and interpersonal dialogue, to teach educational material, to prepare and make public speeches.

The communicative competence of future professionals should be considered on the basis of professional diagrams that are appropriate for use in the learning process. In the process of compiling professionograms, the communicative features of the teacher's work are revealed and the basic skills to be acquired are: communicative (the ability to establish contacts with people of all ages, social status, culture, development, etc.; ability to explain material according to students' age characteristics, knowledge of terminology; ability to correct the word behavior of the interlocutors, analyze and resolve conflicts; ability to show respect by means of linguistic etiquette) and verbal (ability to express their opinions clearly; have a rich vocabulary).

Key words: *communicative competence, professional communication, professional specialist.*

Постановка проблеми. Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має на меті поглиблення знань студентів з мови професійного спілкування як форми сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування.

Дисципліна передбачає опрацювання питань, пов'язаних із культурою та стилістикою мови професійного спілкування, вивчення різних видів ділових документів, набуття навичок їх укладання і редагування, формування висловлювань на певну тему, підготовку та виголошення виступів, засвоєння етикету професійного спілкування та ділової кореспонденції. Обов'язковим є оволодіння нормами літературної мови: графічними, орфографічними, орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними, пунктуаційними, стилістичними.

Мета цього курсу згідно з чинними підручниками та нормативними документами – «сформувати в майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані вміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері» (Шевчук, 2013: 15).

Аналіз досліджень. Проблема формування компетентностей у процесі навчання займаються не лише окремі вчені, а й міжнародні організації, серед яких ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація Європейського Співробітництва та розвитку тощо. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає поняття «компетентність» як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання та роботу. Вказується, що компетентність складається з набору знань, навичок та відношень, що дозволяють особистості діяти та виконувати функції, спрямовані на досягнення

визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності (Овчарук, 2004: 10).

Комунікативна компетентність як основа комунікативного складника професіограми фахівця має декілька основних компонентів: опрацювання документів, уміння вести соціальний та міжособистісний діалог, викладати навчальний матеріал, готувати та виголошувати публічні виступи. Це також здатність особистості встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу її входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу (Синявський, 2014: 71).

Пропонуючи теоретичну модель керівника учнівського музично-інструментального колективу, Т. Пляченко зараховує особистісні якості до блоку індивідуально-психологічної компетентності. Зокрема, серед професійно необхідних визначає такі: комунікативність, творчу уяву, експресивність та емоційність, інтуїцію, миттєву реакцію, вольове начало, сугестивність, наполегливість, організованість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність (Пляченко, 2010: 22).

Комунікативну компетентність О. Кідрон розглядає в трьох площинах: 1) в особистісній площині, коли імпліцитно наголошується на структурі комунікативних здатностей; 2) в конативній площині – розуміння закономірностей ситуативної готовності до спілкування і вміння організувати продуктивну комунікацію; 3) у площині взаємодіяння і оцінки інших людей – відображення компетентності в спілкуванні завдяки набуттю комунікативних властивостей (Кідрон, 1981: 15).

Мета статті – проаналізувати складники професійної комунікативної компетентності викладача музики і художньої культури і її формування в межах курсу української мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Під час викладання курсу для здобувачів вищої освіти Інституту мистецтв РДГУ спеціальностей 025 «Музичне мистецтво», 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)» враховуємо особливості професійної комунікації майбутніх учителів музики, а саме: уміння знайти найбільш влучні слова для вербалізації музичної мови, встановити з учнями тісний діалог, що буде спрямований на всебічний розвиток особистості школярів. Щодо опрацювання документів, то пропонуємо на заняттях такі завдання:

1. Письмово оформіть реквізити «Назва організації вищого рівня», «Назва закладу вищої освіти», де Ви навчаєтеся, «Довідкові дані про заклад вищої освіти».

2. Складіть речення з поданими словосполученнями. В яких документах їх можна використати?

Відповідно до постанови міністерства, відчуваючи гостру потребу, нагадуємо Вам, комісія для складання резолюції, після закінчення строку повноважень, з багатьох причин, наказ по університету, як виняток.

3. З'ясуйте, який це документ за: а) найменуванням; б) призначенням; в) походженням; г) формою.

Я, Петренко Іван Васильович, доручаю Лук'янчуку В'ячеславу Володимировичу отримати належну студентам 12 групи Інституту мистецтв РДГУ стипендію за квітень 2018 року.

4. Оформіть заяву, в якій Андрущенко Тамара Василівна просить допустити її до участі в конкурсі на заміщення вакантної посади завідувача кафедри хорового диригування інституту мистецтв РДГУ. Нанесіть візу і резолюцію.

5. Знайдіть помилки у словосполученнях, напишіть правильні конструкції.

Поступити в інститут, зайняти перше місце в олімпіаді, одержати спеціальність викладач сольфеджо, вступити на курси по вокалу, працювати на посаді концертмейстер, навчатися в інституті мистецтв на спеціальності, моя сім'я складається з чотирьох чоловіків я, мати, батько, брат, я займаюся мовою вокалом.

6. Напишіть функціональне резюме для участі в конкурсі на заміщення вакантної посади учителя музики, використавши інформацію з оголошення, супровідний і рекомендаційний листи.

Завдання для самостійної роботи

1. Напишіть пояснювальну записку про те, чому студент II курсу музично-педагогічного факультету Соловійов Ілля Лук'янович не з'явився на екзамен із гармонії.

2. Схарактеризуйте документ «витяг із протоколу» за такими ознаками: за походженням, стадією створення, за призначенням, за формою, за джерелом виникнення. Укладіть витяг із протоколу кафедри вашого фаху щодо рекомендації до вступу до аспірантури.

3. Укладіть кілька різновидів резюме: хронологічне, резюме випускника ЗВО, резюме особи з досвідом роботи.

Готуючись до виступу, доповідач може написати доповідь на папері. При цьому йому слід урахувати, що розмовна мова значною мірою відрізняється від писемної, вона менш формалізована, вільніша, сприймається легше. Проте не можна нехтувати дотриманням загальноприйнятих літературних норм у користуванні орфоепічними, морфологічними та стилістичними засобами мови, адже важливою умовою успіху є бездоганна грамотність. Мовлення має бути не тільки правильним, а й лексично багатим, синтаксично різноманітним.

У процесі вивчення теми «Риторика і мистецтво презентації» пропонуємо такі завдання для формування ораторської вправності:

1. Підготуйте промову на тему «Український музичний сленг».

2. Доберіть і запишіть 3-4 аргументи, щоб підтвердити такі думки: Співати українською модно. Артист повинен багато читати. Суржик псує обличчя співака.

3. Підготуйте наукову доповідь із проблем свого фаху, використовуючи логічну аргументацію.

Уміння вести соціальний та міжособистісний діалог є важливим під час проведення індивідуальних та колективних форм фахового спілкування. З урахуванням каналів комунікації виділяють: безпосереднє спілкування («обличчя до обличчя»); опосередковане (телефон, радіо, телебачення). Залежно від змісту повідомлення розрізняють: побутове (обговорення щоденних проблем); наукове (обговорення наукових проблем); фахово-ділове (спілкування між людьми як представниками фахових установ); естетичне (передавання естетичної інформації).

Опрацьовуючи тему «Культура усного фахового спілкування. Форми колективного обговорення професійних проблем», здобувачі вищої освіти виконують такі практичні завдання:

1. Підготуйтеся до групової дискусії за темою «Суржик у сучасних хітах: за і проти».

2. Укладіть правила етикетного користування мобільним телефоном у концертному залі.

3. Прослухайте діалог між ведучим і гостем у музичній програмі і схарактеризуйте: а) місце

і час спілкування; б) форму спілкування; в) мету учасників спілкування; г) ініціативу спілкування; ґ) засоби мовленнєвого етикету; д) типи помилок.

4. Змодельуйте та запишіть бесіду між особою, що влаштовується на посаду викладача музичної школи, та роботодавцем.

5. Зредагуйте текст пісні.

Пісню заспіваємо про пірожене
Ви його не їжте, бо воно Сірожене
Не паране, не жаране і не розморожене
А печене в духовці, ну все, як положено!
Чиє це пірожене? (Сірожене!)
Герой телеекранів і зв'язних безпределів
Красивий, як пірожене, Сірожа Зверев
Українську музику і групу ТІК не слухає
Пірожене не їсть, а тільки понадкушує.

Щодо комунікативної професіограми вчителя музики, художньої культури пріоритетними є такі характеристики мовця: вміння формулювати мету і завдання професійного спілкування; вміння аналізувати предмет спілкування; вміння організувати обговорення, керувати спілкуванням, регламентувати його; вміння послуговуватися засобами

етикету для ефективної комунікації, виявляти за допомогою мовних засобів ввічливість, тактовність; вміти використовувати різні комунікативні тактики для реалізації обраної стратегії; вміти аналізувати і вирішувати конфлікти та кризові ситуації; вміти доводити, обґрунтовувати, вмотивовувати, спростовувати, заперечувати, відхиляти, оцінювати; бути грамотним, дотримуватися мовленнєвих норм як у писемному, так і в усному мовленні.

Висновки. Отже, у процесі складання професіограм розкриваються комунікативні особливості роботи викладача та основні навички, яких слід набути: комунікативні (здатність установлювати контакти з людьми різного віку, соціального статусу, культури, розвитку тощо; вміння доступно пояснювати матеріал відповідно до вікових особливостей учнів, знання термінології; здатність коригувати словом поведінку співрозмовників, аналізувати та вирішувати конфлікти; вміння виявляти повагу засобами мовного етикету) та вербальні (здатність чітко висловлювати свою думку; мати багатий словниковий запас).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кидрон А. А. Коммуникативные способности и их совершенствование : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1981. 274 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.Е.С.», 2004. 112 с.
3. Синявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.
4. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : моногр. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. 428 с.
5. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Вид. 3-тє, випр. і доп. Київ : Алерта, 2013. 696 с.

REFERENCES

1. Kidron A. A. (1981). Kommunikativnyie sposobnosti i ih sovershenstvovanie [Communicative abilities and their improvement]. Candidate's thesis. Moscow : [in Russian].
2. O.V. Ovcharuk. (Ed.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv : «K.E.S.» [in Ukrainian].
3. Sinyavsky V. V. (2014). Profesiogrami i psihogrami profesiy pedagogichnogo spryamuvannya [Professiograms and psychograms of professions of pedagogical direction]. Kirovograd : Imex-LTD [in Ukrainian].
4. Plyachenko T. M. (2010). Pidgotovka maybutnogo vchitelya muziki do roboti z uchnivskimi orkestrami ta instrumentalnymi ansamblyami [Preparing a future music teacher to work with student orchestras and instrumental ensembles]. Kirovograd : Imex-LTD [in Ukrainian].
5. Shevchuk S. V., Klymenko I. V. (2013). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [Professional language Ukrainian]. – (3th ed.). Kyiv : Alerta [in Ukrainian].

Світлана БАДЕР,

orcid.org/0000-0002-9225-423X

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(Старобільськ, Луганська область, Україна), svetmira23@meta.ua

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНО-СМІСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), що розглядається з точки зору системного підходу. Автор аналізує категорії «система», «системний підхід», доходючи висновку, що процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки можна розглядати як складну соціально-педагогічну систему. Це зумовлено низкою причин:

по-перше, особистість майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є складною системою, з одного боку, та являє собою складову частину системи освіти – з іншого;

по-друге, сукупність ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя є системною характеристикою, адже являє собою окрему підсистему, що інтегрована в систему особистості студента;

по-третє, процес професійної підготовки майбутнього вихователя також можна вважати складною соціально-педагогічною системою, компонентами якої є: концептуальна основа, мета, зміст та засоби здійснення професійної підготовки, суб'єкти освітнього процесу, безпосередньо освітній процес та система управління ним;

по-четверте, система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя у фаховій підготовці має власну структуру (компоненти: концептуальний (ціннісно-сміслова парадигма, системний, синергетичний, особистісний, рефлексивно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний та герменевтичний підходи); мотиваційно-цільовий (мета, завдання); суб'єкт-суб'єктний, змістовний (освітня, виховна, психологічна робота з майбутніми вихователями; підготовка науково-педагогічних працівників до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів); середовищний, технологічний (форми, методи й етапи роботи щодо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів); рефлексивно-результативний).

Ключові слова: система, системний підхід, цінність, ціннісно-сміслові орієнтації, система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Svitlana BADER,

orcid.org/0000-0002-9225-423X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Preschool and Primary Education

Lugansk Taras Shevchenko National University

(Starobelsk, Lugansk region, Ukraine), svetmira23@meta.ua

SYSTEMIC APPROACH TO FORMATION VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE EDUCATORS OF KINDERGARTEN

The article is devoted to the problem of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten (IPE) which is considered from the point of view of systematic approach. The author analyzes the categories «system», «system approach», concluding that the process of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten in the process of professional training can be considered as a complex socio-pedagogical system. This is due to a number of reasons:

firstly, the identity of the future educator of kindergarten is a complex system on the one hand and is a component of the education system on the other;

secondly, the set of values-sense orientations of future educator of kindergarten is a system characteristic, because it is a separate subsystem that is integrated into the student's personality system;

thirdly, the process of professional training of the future educator of kindergarten can also be considered as a complex socio-pedagogical system, the components of which are: conceptual basis, purpose, content and means of training, subjects of the educational process, directly the educational process and management system;

fourthly, the system of formation of value-sense orientations of the future educator of kindergarten in professional training has its own structure. The components of such system are: conceptual (value-sense paradigm, systemic, synergetic, personal, reflexive-activity, competent, environmental and hermeneutical approaches); purpose, task; subject-subjective;

meaningful (educational, psychological work with future tutors; preparation of scientific-pedagogical workers for the formation of value-sense orientations of future educator of kindergarten); environmental; technological (forms, methods and stages of work on the formation of value-sense orientations of future educator of kindergarten).

Key words: *system, systematic approach, value, value-sense orientations, system of formation of value-sense orientations of future educator of kindergarten in the process of professional training.*

Постановка проблеми. Активна розбудова суверенної української держави, розвиток громадянського суспільства вимагають від системи вищої освіти підготовки фахівців-професіоналів, які не лише мають необхідні знання, відповідні уміння та навички, а й володіють багатим внутрішнім світом, орієнтуються у власній діяльності на загальнолюдські цінності. Особливого значення проблема формування цінностей та ціннісних орієнтацій набуває, коли йдеться про майбутніх педагогів, адже саме вони є транслятором цінностей для підростаючого покоління. З іншого боку, політична та соціально-економічна нестабільність в Україні провокують падіння рівня духовності та переорієнтацію системи цінностей більшості населення, що вимагає формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості вже на ранніх етапах розвитку, починаючи з дошкільного віку. Відповідно, вкрай важливою є системна професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) на аксіологічних засадах, формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій.

Аналіз досліджень. Проблема формування цінностей та ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів у науковому полі представлена низкою досліджень, зокрема: студії, присвячені ідеям професійної підготовки майбутніх педагогів на аксіологічних засадах (Н. Асташова, Л. Михальцова, Г. Михеева, Т. Сергеева, В. Сластьонін, О. Спіріна, О. Сухомлинська, Н. Шемигон); розробки, що віддзеркалюють вплив аксіологічного середовища ЗВО на становлення системи цінностей майбутніх педагогів (Л. Коняєва, Т. Олинець, В. Повзун, О. Суходолова); роботи, що містять теоретико-методичні засади формування ціннісних та професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (Г. Андрюніна, О. Горбатова, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка та ін.).

Натомість означену проблему важливо розглядати з точки зору системного підходу, що забезпечить урахування всіх чинників, що його детермінують та впливають на нього.

Отже, **метою статті** є дослідження проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з точки зору системного підходу.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що в довідковій літературі визначено

сутність дефініції «система» як визначений порядок у розташуванні і зв'язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин, те, що стало нормальним, звичайним, регулярним (Докучаєва, 2013: 57–100).

Своєю чергою системний підхід є одним із найбільш поширених у філософській та психолого-педагогічній науці та аналізується у розвідках В. Афанасьєва, І. Блауберга, С. Гончаренко, В. Садовського, Т. Кочубей, Е. Юдіна та ін. Більшість учених визначають систему як певний порядок у розташуванні та зв'язку дій; форму організації чого-небудь; щось ціле, що представляє собою єдність закономірно розташованих частин, що перебувають у взаємному зв'язку. З іншого боку, системний підхід розуміється як один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженні певних об'єктів як складних систем (Кочубей, Іващенко, 2014: 6, 9).

Саме системний підхід дає можливість розглянути будь-який об'єкт як сукупність певних елементів, що знаходяться у взаємозв'язку між собою. Це стосується і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й процесу формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій. З точки зору методологічних засад означеної проблеми системний підхід посідає загальнонауковий рівень, що дає можливість розглянути кожен компонент системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки.

Зауважимо, що вибір системного підходу до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя зумовлено низкою причин. Перш за все, особистість майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти також є складною системою, з одного боку, та являє собою складову частину системи освіти – з іншого. Тут вбачаємо слушною думку І. Галяна, який зазначає, що «особистість водночас як самоорганізувальна система, так і суб'єкт діяльності, утворений цією системою, сама наділена системотвірною здатністю. Її системотвірність виявляється на кожному етапі свого розвитку, формуючи власну складну багаторівневу структуру психічної організації, одним із

компонентів якої і є система цінностей» (Галян, 2017: 37–40).

Автор відносить людину до таких систем, які здатні до самоорганізації, що є умовою їхнього саморозвитку. Детермінантом існування такої системи є взаємодія, що ґрунтується на відповідності. І. Галян пояснює це так: «щоб взаємодія взагалі стала можливою, необхідна така відповідність різних сторін (систем), коли кожна з них бачить в іншій «своє інше», нехай ще таке, що не стало справді своїм, однак, не присвоївши яке, тобто не включивши до власної системи, сумнівним може бути стійке існування системи» (Там само: 47).

Говорячи про майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, відзначаємо, що у процесі фахової підготовки вони активно взаємодіють з освітнім середовищем закладу вищої освіти (далі – ЗВО) як педагогічною системою, інтеріоризуючи відповідні цінності лише за умови відповідності їх власній, вже існуючій системі цінностей. На цьому етапі відбувається нібито зіткнення двох систем – особистості студента та середовища ЗВО, у результаті чого перша система трансформується (ступінь такої трансформації залежить від стійкості системи, ступеня її сформованості та характеристик тих систем, що чинять вплив), «зайві» елементи покидають систему, додаються нові, в результаті чого попередня система оновлюється, набуваючи нового змісту.

Отже, особистість майбутнього вихователя ЗДО є складною системою, активним суб'єктом освітнього процесу закладу вищої освіти, з одного боку, та компонентом системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів у фаховій підготовці – з іншого.

По-друге, сукупність ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя є системною характеристикою, адже являє собою окрему підсистему, що інтегрована в систему особистості студента.

У науковій психологічній літературі ціннісно-сміслова сфера особистості тлумачиться як внутрішній конструкт, сутність якого полягає у самовизначенні особистості в процесі власного життя (у різних видах діяльності, поведінці, взаємодії з оточуючими тощо), що спонукає людину діяти (Яницький, 2013). Відповідні ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів розуміємо як інтегративне утворення особистості, стійку спрямованість на ті чи інші професійні цілі, що мають для студента смислове значення та на певні засоби досягнення таких цілей.

Ґрунтуючись на психолого-педагогічних дослідженнях з проблеми формування ціннісних та цін-

нісно-сміслових орієнтацій студентів (О. Москаленко, Ю. Пелех, А. Сірий, М. Яницький), можемо констатувати, що структурними компонентами відповідної підсистеми стосовно майбутніх вихователів є:

– ціннісно-мотиваційний – віддзеркалює ціннісне ставлення до майбутньої професії та дитини, бажання отримувати та вдосконалювати необхідні для цього знання, уміння та навички, постійно самовдосконалюватись;

– емоційний – адже формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості відбувається під впливом різних емоцій;

– когнітивно-смісловий – синтезує в собі знання, уявлення про цінності (від загальнолюдських до особистісних) та смисли, їхню структуру та ієрархію, механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості;

– операціонально-рефлексивний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю, що має будуватися на аксіологічних позиціях, тобто вихователь має володіти різним спектром умінь та навичок взаємодії із суб'єктами освітнього процесу на засадах гуманізму, визнаючи людину як найвищу цінність.

Таким чином, система ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя має свою структуру та органічно вплітається в систему його особистості.

По-третє, процес професійної підготовки майбутнього вихователя також можна вважати складною соціально-педагогічною системою, оскільки він вміщує в собі низку складників. Тут є слушним визначення Л. Зданевич: «під системою професійної підготовки майбутніх вихователів <...> розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат» (Дубасенюк, 2015: 190).

Т. Танько визначає професійну підготовку майбутніх вихователів з точки зору її результату – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що своєю чергою визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати (Танько, 2004).

Більш узагальнене розуміння системи фахової підготовки майбутніх вихователів дітей

дошкільного віку подає Г. Беленька: «цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність». Результатом такої підготовки є сформована професійна компетентність майбутнього вихователя, що вміщує в собі: систему фахових знань і умінь, професійні здібності і професійно значущі риси особистості (Беленька, 2006).

До складників такої підготовки Л. Зданевич відносить: майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти (кого навчати?); навчальні дисципліни відповідно до навчального плану (чого вчити?); процес управління навчанням (як вчити?); викладачів та інших суб'єктів освітнього процесу ЗВО (хто навчає?) (Дубасенюк, 2015: 179).

Отже, процес професійної підготовки майбутнього вихователя, беззаперечно, являє собою складну педагогічну систему, що вміщує такі компоненти:

- концептуальну основу, мету, зміст та засоби здійснення професійної підготовки;

- суб'єктів освітнього процесу (здобувачі освіти, викладачі, адміністрація тощо);

- безпосередньо освітній процес, що вміщує в собі різні форми його організації (лекції, практичні заняття, інші форми), різні види педагогічних практик, позааудиторну роботу з майбутніми вихователями, а також самоосвітню діяльність майбутніх фахівців дошкільної галузі;

- систему управління освітнім процесом.

Такі компоненти професійної підготовки майбутніх вихователів складають органічну єдність, і за умови неефективного функціонування одного з них система набуває рис слабкості. Тоді існує ймовірність, що результат професійної підготовки – готовність до професійної діяльності – буде мати низькі показники.

По-четверте, система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього фахівця дошкільної освіти у фаховій підготовці має власну структуру, компонентами якої є:

- концептуальний (наукові підходи, принципи, ідеї, на яких ґрунтується означена система), що представлено такими парадигмами, підходами та ідеями, як: ціннісно-сміслова парадигма – на філософському рівні; системний та синергетичний підходи – на загальнонауковому рівні; особистісний, рефлексивно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний підходи – на конкретно-науковому рівні; герменевтичний підхід – на технологічному рівні.

- мотиваційно-цільовий (мета, завдання), що віддзеркалює провідну мету системи: сформувати

необхідні ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, що стає можливим лише за умови прийняття майбутніми вихователями необхідних цінностей та смислів на внутрішньому рівні шляхом успішної мотивації;

- суб'єкт-суб'єктний, де провідними суб'єктами є майбутні вихователі ЗДО, науково-педагогічні працівники та адміністрація ЗВО, суб'єкти освітнього процесу різних закладів дошкільної освіти;

- змістовний (освітня, виховна, психологічна робота з майбутніми вихователями; підготовка науково-педагогічних працівників до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів);

- середовищний (спеціально створене у закладі вищої освіти аксіологічне середовище для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів);

- технологічний (форми, методи й етапи роботи щодо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів);

- рефлексивно-результативний, що логічно пов'язаний зі всіма іншими компонентами та являє собою прогнозований результат системи, на який необхідно орієнтуватися під час безпосередньої роботи з різними суб'єктами означеного процесу.

Запропонована система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО має всі ознаки педагогічної системи, до яких провідні науковці (В. Краєвський, В. Садовський) відносять: наявність мети та прогнозованого результату, цілісність, наявність інтегративних якостей кожного елемента, структурованість, ієрархічність, взаємодію з іншими системами, здатність до саморозвитку, управління.

Метою системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є сформувати відповідні орієнтації у студентів, а орієнтовним результатом виступає сформованість таких орієнтацій. Запропонована система має чітку структуру (структурованість), що втілюється через взаємодію схарактеризованих вище компонентів (*концептуальний, мотиваційно-цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовний, середовищний, технологічний, рефлексивно-результативний*), які підкорюються провідній меті (ієрархічність) та складають єдність (*цілісність*). Очевидно, що запропонована система, як і будь-яка педагогічна, взаємодіє з іншими (відкритість) – державою та суспільством, іншими соціально-педагогічними інститутами тощо.

Ураховуючи той факт, що суб'єкт-суб'єктний компонент системи на перше місце ставить

особистість майбутнього вихователя ЗДО як окремої системи, що постійно розвивається, самодосконалюється, запропонована нами система також здатна до саморозвитку та самоорганізації за умови успішного управління.

Отже, з точки зору системного підходу формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів розглядається як цілісна педагогічна система, елементи якої взаємопов'язані та взаємозалежні, складають специфічну структуру. Підкреслимо, що така система є функціональною лише за умови взаємодії структурних компонентів між собою.

Зрозумілим стає те, що під час осмислення проблеми формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО з точки зору системного підходу такі категорії, як «система», «підсистема», «компоненти системи» набувають

певної відносності. Так, система може виступати підсистемою щодо тієї чи іншої системи – коли йдеться про систему формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів, то вона є підсистемою стосовно системи їхньої фахової підготовки. Компоненти такої системи своєю чергою можуть бути підсистемою в структурі системи. Так, майбутній фахівець також являє собою систему, натомість стосовно системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів він є підсистемою загальної системи.

Висновки. Як бачимо, застосування системного підходу до розв'язання проблеми формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів є цілком виправданим та дозволить розглядати цей феномен цілісно, враховуючи системні зв'язки між усіма підсистемами та їхніми структурними компонентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу. *Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : кол. моногр. / авт. кол. : О. Г. Брежнева та ін. Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 57–101.
2. Системний підхід у вищій освіті : навч. посіб. / автори-упоряд. Т. Д. Кочубей, К. В. Івашченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.
3. Галян І. М. Психологія ціннісно-смыислової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... д. психол. наук. Київ, 2017. 544 с.
4. Яницький М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии. *Философия образования*. 2013. № 1 (46). С. 175–185.
5. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
6. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д. пед. наук. Харків, 2004. 41 с.
7. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.

REFERENCES

1. Dokuchaieva V. V. (2013) Kontseptualna model formuvannia proektivalnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha yak metodolohichna osnova pidhotovky profesionala novoho typu. *Innovatsiini modeli pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity* : [kol. monohr.]. [Conceptual model of formation of design competence of the future teacher as a methodological basis for the training of a professional of a new type. Innovative training models for future preschool and elementary education professionals: [collective monogram] / [avt. kol. : O. H. Brezhneva, N. V. Havrysh ta in.]. Luhansk, 2013. P. 57 – 101 [in Ukraine].
2. Systemnyi pidkhdid u vyshchii osviti [The system approach in higher education] / avtory-uporiad. Kochubei T. D., Ivashchenko K. V. Uman, 2014. 131 p. [in Ukraine].
3. Halian I. M. (2017). *Psykhohohiia tsinnisno-smyslovoi samorehuliatsii maibutnikh pedahohiv* [Psychology of value-sense self-regulation of future teachers]. Doctor thesis. Kiev [in Ukraine].
4. Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Pelekh Yu. V. (2013). *Tsennostno-smyslovaya paradigma kak osnova postneoklassicheskoy pedagogicheskoy psikhologii*. [Filosofiya obrazovaniya]. №1(46). P. 175–185.
5. Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia : monohrafiia [Professional pedagogical education: system studies: monograph] / za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr, 2015. 308 p. [in Ukraine].
6. Tanko T. P. (2004). *Teoriia ta praktyka muzychnopedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh* [Theory and practice of music-pedagogical preparation of future preschool teachers in pedagogical universities]. Extended abstract of candidate thesis. Kharkiv. 41 p. [in Ukraine].
7. Bieliienka H. V. (2006). *Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia*. Monohrafiia. [Kindergarten teacher: becoming a specialist in learning: monograph]. Kiev, 2006. 304 p. [in Ukraine].

УДК 37.07:005.5(09)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203383>

Алла БАЛАЦИНОВА,
 orcid.org/0000-0002-3247-0694
 кандидат педагогічних наук, доцент,
 докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
 Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
 (Харків, Україна) balatsynova.alla@gmail.com

ДОСВІД РОБОТИ РАДИ ПРИ ПОПЕЧИТЕЛІ ХАРКІВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ З КЕРІВНИЦТВА ПІДГОТОВКОЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (1860–1867)

У статті на основі аналізу актових (укази, положення, розпорядження) та діловодних (протоколи засідань, службове листування) документів охарактеризовано діяльність ради при попечителі Харківського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при Харківському університеті.

Установлено, що педагогічні курси з дворічним терміном навчання при Харківському університеті були засновані в 1860 році, функціонували до 1867 року й були ліквідовані у зв'язку із заснуванням у Санкт-Петербурзі Імператорського історико-філологічного інституту як вищого закладу освіти для підготовки вчителів для середніх закладів освіти. Безпосередньо керувати ними було доручено раді при попечителі Харківського навчального округу – вищому колегіальному дорадчому органу навчального округу.

З'ясовано, що впродовж 1860–1867 років діяльність ради з керівництва педагогічними курсами мала високу активність і продуктивність. У колі постійної уваги ради перебували такі питання, як прийом кандидатів на педагогічні курси; призначення їм державних стипендій; призначення керівників із числа професорів, лекторів університету та вчителів гімназій; розподіл кандидатів-педагогів за гімназіями для практичних занять і спостереження за їхніми успіхами; скорочення терміну навчання казенним стипендіатам; проведення іспитів кандидатів-педагогів; розподіл їх за двома розрядами для дійсної служби й видача атестатів на право викладання та/або виховання; визначення розміру додаткової винагороди для професорів університету і вчителів-керівників кандидатів-педагогів із загальної суми, асигнованої на педагогічні курси тощо.

Виявлено, що, незважаючи на широкий спектр делегованих функцій, рада при попечителі Харківського навчального округу не користувалася повною самостійністю у розв'язанні зазначених питань, оскільки обмежувалася у своїх діях нормами «Положення про педагогічні курси» (1860), постановами і розпорядженнями Міністерства народної освіти.

Ключові слова: рада при попечителі, Харківський навчальний округ, підготовка вчителів, педагогічні курси, університет, заклади середньої освіти.

Alla BALATSYNOVA,
 orcid.org/0000-0002-3247-0694
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Doctoral Candidate at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy
 of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
 (Kharkiv, Ukraine) balatsynova.alla@gmail.com

EXPERIENCE OF ACTIVITIES OF THE BOARD OF TRUSTEES OF KHARKIV EDUCATIONAL DISTRICT IN MANAGING TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FOR INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION (1860–1867)

Based on analysis of legal acts (decrees, regulations, directives) and records (records of proceedings, official correspondence), the article describes activities of the Board of Trustees of the Kharkiv Educational District in managing training of pedagogical staff for institutions of secondary education at Kharkiv University pedagogical courses.

It is determined, that two-year pedagogical courses at Kharkiv University were established in 1860. They operated until 1867 and ended due to the establishment of the Imperial Institute of History and Philology in Saint Petersburg as a higher education institution for training teachers for the secondary education institution. Immediate management of these courses was entrusted to the Board of Trustees of Kharkiv Educational District – the highest collegial advisory body of the educational district.

It is determined, that in 1860–1867 activities of the board in managing pedagogical courses were dynamic and productive. Constant attention of the board was paid to such problems as enrollment of candidates; provision of state

scholarship and appointment of supervisors from the University professors and readers, gymnasium teachers; assignment of candidates to gymnasia for practice and evaluation of their progress; reduction of the term of training for the state-funded students; organization of examination for the candidates; assignment of candidates into two classes for service and issuance of certificates for the right to educate and/or mentor; determining amount of additional payment for University professors and supervising teachers of the candidates from the total funding assigned to the courses etc.

It is established that, broad scope of delegated functions notwithstanding, Board of Trustees was not fully independent in deciding on these issues, as its activities were limited by the provisions of "Regulation on Pedagogical Courses" (1860), decisions and directives of the Ministry of Public Education.

Key words: Board of Trustees, Kharkiv Educational District, training of teachers, pedagogical courses, University, secondary education institutions.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення вдосконалення системи педагогічної освіти України є ключовою умовою впровадження «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>). Узв'язку з цим актуалізується всебічне вивчення вітчизняного досвіду підготовки педагогічних кадрів в історичній ретроспективі. Це дозволить використати найбільш вагомі практичні здобутки минулого, запобігти хибам і недолікам попередніх етапів, поряд з урахуванням сучасних світових тенденцій накреслити шляхи розв'язання проблеми підготовки педагогічних працівників нової генерації для закладів загальної середньої освіти України.

У цьому контексті науковий інтерес викликає діяльність рад при попечителях навчальних округів українських губерній Російської імперії, які впродовж 1860–1867 років здійснювали керівництво підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при університетах.

Аналіз досліджень. Вивчення стану наукового розроблення проблеми засвідчує, що діяльність рад при попечителях навчальних округів українських губерній Російської імперії з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти у 60-х роках XIX століття не стала предметом окремого дослідження. Науковці (І. Важинський, Н. Дем'яненко, А. Павко, В. Майборода, Г. Сомбаманія та ін.) лише побіжно торкаються діяльності рад при попечителях навчальних округів за визначеним напрямом у контексті аналізу становлення й розвитку вищої педагогічної освіти в Україні.

Мета статті – на основі аналізу актових та ділових документів охарактеризувати діяльність ради при попечителі Харківського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при Харківському університеті впродовж 1860–1867 рр.

Виклад основного матеріалу. На початку другої половини XIX століття в Російській імперії особливої гостроти набула проблема нестачі педагогічних кадрів для закладів середньої освіти, а також якості їхньої підготовки. На переконання Вченого комітету Головного правління училищ, устрій чинних на той час Головного педагогічного інституту в Санкт-Петербурзі й педагогічних інститутів при університетах не відповідав основній меті, задля якої вони були відкриті. По-перше, порядок прийому до них дозволяв зараховувати молодих людей лише за результатами опанування гімназичного курсу без урахування їхнього хисту до вчительської професії. По-друге, у цих закладах недостатня увага приділялася практичній підготовці майбутніх учителів (Сборник постановлений по Министерству, 1865: 294). Тому в 1858 році було прийняте рішення про ліквідацію Головного педагогічного інституту і про організацію особливих педагогічних курсів при університетах (Полное собрание законов Российской империи, Т. 33, 1860: 389–390).

Указом від 20 березня 1860 року «Про заснування педагогічних курсів і про перетворення рад при попечителях навчальних округів» при Санкт-Петербурзькому, Московському, Казанському, Київському та Харківському університетах засновувалися педагогічні курси з дворічним терміном навчання, які підпорядковувалися радам при попечителях навчальних округів, підлягали ліквідації педагогічні інститути при чотирьох останніх із них після завершення студентами навчання, а також затверджувалися два положення – про педагогічні курси і про ради при попечителях навчальних округів (Полное собрание законов, Т. 35, 1862: 256).

Зауважимо, що ради при попечителях навчальних округів як колегіальні дорадчі органи були створені ще у 1835 році. Відповідно до «Положення про навчальні округи Міністерства народної освіти» до складу ради при попечителі Харківського навчального округу входили: попечитель (голова), помічник попечителя, ректор Харківського університету, інспектор казенних училищ,

директор губернської гімназії. На її розгляд виносилися лише ті питання, які призначав попечитель навчального округу. Переважно вони стосувалися: необхідності внесення змін до будь-яких постанов щодо організації освітнього процесу в училищах; заснування гімназій та відкриття повітових училищ; заснування та закриття приватних училищ і пансіонів; річних звітів та результатів огляду закладів освіти округу; розслідування справ про неналежне виконання обов'язків і зловживання училищними чиновниками й вчителями; здійснення операцій з рухомим і нерухомим майном училищ округу (Полное собрание законов, Т. 10, 1836: 757–758).

У зв'язку з організацією педагогічних курсів склад і повноваження ради при попечителі Харківського навчального округу, починаючи з 1860 року, було розширено. Крім постійних членів (помічника попечителя, ректора університету, інспектора казенних училищ, директорів харківських гімназій), до її складу для обговорення власне навчальних справ були введені декани історико-філологічного і фізико-математичного факультетів Харківського університету й шість професорів: російської мови та словесності, давніх мов, історії, математики, природничої історії, педагогіки. Професори цих предметів обиралися в члени попечительської ради на два роки радою Харківського університету. Наприклад, на її засіданні 27 вересня 1864 року шляхом таємного голосування більшістю голосів у члени ради при попечителі Харківського навчального округу були обрані такі професори університету: П. Лавровський – з російської мови та словесності, Тихонович – з давніх мов, Петров – із загальної та російської історії, Бейер – з математики, Леваковський – з природничої історії, М. Лавровський – з педагогіки (Протоколи засідань, № 7, 1864: 30–31). Подання ради університету з цього питання від 28 вересня за № 1215 було заслухане на засіданні ради при попечителі Харківського навчального округу 29 вересня 1864 року й взяте до відома (Циркуляр по Харьковскому учебному округу. № 24, 1864: 4). Також запрошувалися на засідання ради при попечителі навчального округу й учителі харківських гімназій, які були керівниками кандидатів-педагогів на педагогічних курсах, коли для останніх проводилися екзамени з предметів.

Для контролю за практичними заняттями кандидатів-педагогів при раді при попечителі Харківського навчального округу було створено спеціальний педагогічний комітет із членів ради, професора педагогіки та директорів харківських

гімназій. Очолював його ординарний професор по кафедрі російської словесності, керівник кандидатів-педагогів із педагогіки, а з 17 січня 1862 р. – декан історико-філологічного факультету Харківського університету М. Лавровський (РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 75. Л. 1). На нього було покладено також обов'язки завідування педагогічною бібліотекою.

Педагогічний комітет призначав кандидатам безпосередніх керівників із числа найдосвідченіших учителів гімназій, до яких вони були розподілені, визначав тривалість їхньої практичної підготовки на кожному з її етапів (спостереження за діяльністю досвідчених учителів гімназій, пробне викладання під керівництвом свого керівника і наглядом члена педагогічного комітету, самостійне викладання під наглядом керівника або члена педагогічного комітету).

Предметом особливої уваги ради при попечителі Харківського навчального округу було питання прийому кандидатів на педагогічні курси. Згідно з «Положенням про педагогічні курси» (1860) без іспитів приймали тих, хто закінчив повний університетський курс зі ступенем кандидата або званням дійсного студента по історико-філологічному та фізико-математичному факультетах. Кандидати та дійсні студенти по інших факультетах, а також випускники ліцеїв, які отримали право на чин дванадцятого класу, мали складати додатковий екзамен із тих предметів, які вони обрали для спеціального вивчення і які не вивчалися ними у факультетському обсязі або з яких вони не склали екзамену. Окрім цього, університетському керівництву ставилося в обов'язок засвідчувати наявність у таких претендентів здібностей до педагогічної діяльності. Для всіх обов'язковими умовами зарахування на педагогічні курси було володіння французькою або німецькою мовами на рівні, достатньому для розуміння літератури за фахом, а також наявність високих моральних якостей та бездоганної поведінки.

Прийом на педагогічні курси мав відбуватися один раз на рік на початку серпня місяця. Для цього претенденти з 01 липня по 01 серпня мали подати попечителю навчального округу прохання з усіма необхідними документами, які він потім передавав у раду при ньому для розгляду і прийняття відповідного рішення. Проте, як свідчить аналіз протоколів засідань ради при попечителі Харківського навчального округу, на практиці зарахування претендентів відбувалося й пізніше. Так, упродовж 1863–1867 рр. рішенням ради при попечителі були прийняті на педагогічні курси

такі кандидати: по 4 відділу (фізика і математика) – Грузов (рішення від 20 вересня 1863 року) (Циркуляр, 1864. № 18: 5), колишній старший учитель Катеринославської гімназії Олександр Сокович (рішення від 24 вересня 1864 року) (Циркуляр, 1864. № 24: 4); по 5 відділу (природничі історія, фізична та математична географія) – Владислав Засядко, який закінчив розряд природничих наук фізико-математичного факультету Харківського університету (рішення від 24 серпня 1865 року) (Циркуляр, 1865. № 24: 3–4); по 6 відділу (німецька і французька мови) – домашній учитель французької мови Олександр Штрогофер (рішення від 13 жовтня 1865 року) (Циркуляр, 1864. № 18: 3–4), домашній учитель німецької мови Федір Шанявський (рішення від 01 січня 1867 року) (Циркуляр, 1867. № 12: 1).

Водночас радою при попечителі Харківського навчального округу було відмовлено в зарахуванні на педагогічні курси для вивчення природничої історії колезькому секретареві Щелкову (рішення від 29 травня 1864 року) через відсутність інформації про його заняття природничими науками після закінчення університету (Циркуляр, 1864. № 18: 3–4). Відмову отримав і Микола Журавльов (рішення від 24 серпня 1865 року), який опанував розряд природничих наук на фізико-математичному факультеті Харківського університету й подав прохання про зарахування його в стипендіати педагогічних курсів по 5 відділу. Підставою для прийняття такого рішення стали посередні результати Журавльова з головних предметів на завершальних іспитах в університеті (Циркуляр, 1865. № 24: 3–4). Також не було зараховано на педагогічні курси Євгенія Моссаковського, який закінчив навчання у Харківському університеті по історико-філологічному факультету (рішення від 09 листопада 1865 року). Рада при попечителі навчального округу, взявши до уваги пред'явлену їй особливу справу про перебування Моссаковського в університеті Св. Володимира і переведення його в Харківський університет, знайшла незручним задовольнити подане ним прохання, оскільки «для прийняття молодих людей на педагогічні курси з метою призначення їх у подальшому в наставники юнацтва необхідно мати повну поруку за їхню майбутню діяльність» (Там само. С. 9–10).

Зарахованим на педагогічні курси кандидатам-педагогам радою при попечителі Харківського навчального округу призначалися стипендії та керівники із числа професорів університету та вчителів гімназій. Зауважимо, що із 67 щорічних казенних стипендій, передбачених Міністер-

ством народної освіти для педагогічних курсів, для Харківського навчального округу відводилося 6 стипендій по 300 руб. сріблом кожна. Наприклад, одна з таких стипендій була призначена 24 серпня 1865 року на засіданні ради при попечителі навчального округу кандидату-педагогу Владиславу Засядку. На цьому ж засіданні йому було визначено керівника з предметів обраного ним 5-го відділу ординарного професора Харківського університету Леваковського, а також зроблено розпорядження педагогічному комітету про направлення кандидата-педагога до однієї з харківських гімназій та призначення йому для керівництва практичними заняттями вчителя гімназії (Там само. С. 3–4). Під час наступного засідання 07 вересня 1865 року педагогічний комітет повідомив раду про те, що Засядко направлений у 3-ю Харківську гімназію, а керівниками йому призначено: з природничої історії – викладача Клемма, з фізичної і математичної географії – вчителя Снарського (Там само. С. 6).

У полі зору ради при попечителі Харківського навчального округу перебували й питання успішності кандидатів-педагогів у навчанні. Про здійснення регулярного контролю за їхніми теоретичними і практичними заняттями свідчить той факт, що тільки впродовж 1864 року звіти керівників кандидатів-педагогів із числа професорів університету і вчителів гімназій заслуховувалися на засіданнях ради чотири рази: 26 лютого (Циркуляр, 1864. № 8: 1), 29 травня, 04 і 30 червня (Циркуляр, 1864. № 18: 3–5). За результатами розгляду звітів виносилися різні за своїм змістом ухвали: визнати заняття такими, що відповідають своїй меті; визнати заняття задовільними; взяти до відома.

За «Положенням про педагогічні курси» (1860) на ради при попечителях навчальних округів покладався й обов'язок проведення іспитів кандидатів-педагогів. Для цього останні мали подати до ради не менше двох творів із предметів вибраного ними відділу: один – суто наукового, інший – педагогічного змісту. Після успішного захисту цих творів на засіданні ради при попечителі навчального округу кандидатам-педагогам призначалися теми для пробних уроків із кожного предмета вибраного ними відділу, які вони мали провести у визначені радою терміни за повної присутності всіх її членів. У разі позитивного відгуку про проведені уроки кандидати-педагоги вважалися такими, що закінчили своє навчання, і зараховувалися радою при попечителі навчального округу до одного з двох розрядів для проходження дійсної служби. Віднесені до I розряду відразу отримували право на викладання та/або виховання

в середніх закладах освіти, віднесені до II – призначалися вчителями повітових училищ із правом у подальшому обійняти посади викладачів у середніх закладах освіти за результатами конкурсу.

Досвід роботи ради при попечителі Харківського навчального округу з цього напрямку проілюструємо на прикладі кандидата-педагога Лук'янова. 13 жовтня 1865 року на засіданні ради він захищав два підготовлених ним твори: 1) наукового змісту – «Огляд деяких питань, що стосуються російського дієслова»; 2) педагогічного змісту – «Виховне значення народної мови і поезії». Визнавши його захист задовільним, рада призначила йому на 16 жовтня 1865 року проведення пробних уроків за такими темами: 1) з російської словесності – «Про викладання народної поезії в гімназії»; 2) з історії російської літератури – «Про літературне значення стародавніх руських літописів». На засіданні 16 жовтня 1865 року на підставі задовільної оцінки як захищених творів, так і проведених пробних уроків, а також урахувавши в цілому успіхи з теоретичних і практичних занять упродовж перебування на педагогічних курсах, рада при попечителі Харківського навчального округу ухвалила рішення про зарахування Лук'янова до I розряду, а виготовлення для нього атестата із зазначенням наданого йому права на викладання і виховання залишила для розпорядження попечителю навчального округу. Щодо призначення його на дійсну службу на посаду вчителя навчального округу, то, беручи до уваги клопотання професорів П. Лавровського і М. Лавровського, які заявили раді про те, що за особливі успіхи Лук'янова у навчанні вони мають намір рекомендувати історико-філологічному факультету і раді Харківського університету залишити його при університеті, рада при попечителі навчального округу постановила призупинити призначення Лук'янова на службу до вирішення цього питання (Циркуляр, 1865. № 24: 8–9).

Предметом постійної турботи ради при попечителі Харківського навчального округу була педагогічна бібліотека при педагогічних курсах. Підтвердженням цього слугують такі факти. На засіданнях ради за поданнями голови педагогічного комітету і завідувача педагогічною бібліотекою М. Лавровського, інших її членів (П. Лавровського, Пітри 2-го) розглядалися питання про: придбання книг, журналів, періодичної преси для педагогічної бібліотеки як російською, так й іноземними мовами; сплату коштів книготорговцям за них та їхню пересилку; придбання і обладнання книжкових шаф; опрацювання книг (Циркуляр, 1864. № 8: 1, 4; Циркуляр, 1864. № 18: 3–4;

Циркуляр, 1864. № 24: 5; Циркуляр, 1865. № 12: 1, 11–13; Циркуляр, 1865. № 24: 1, 5–6, 9, 11–12; Циркуляр, 1867. № 12: 5, 7). Зокрема, на підставі рішення ради при попечителі Харківського навчального округу фонд педагогічної бібліотеки поповнили «Опис Чернігівського намісництва» Шафонського, «Лекції мінералогії» Кошкарова, «Похвала Глупоті» Еразма Роттердамського, «Історії південно-слов'янської літератури» Шафарика, «Das harmonische oder allgemeine Alphabet» Шлейермахера, «Богослужіння, свята й релігійні обряди теперішніх євреїв», «Читання про виховання» Юркевича, «Ulomci svetoga pisma obojega uvjeta staroslavenskim jezikom. Svećenik Ivan Berëie» Бодяньського, «Ватиканське Євангеліє», окремі номери «Журналу Міністерства народної освіти» і журналу «Вчитель» тощо.

Компетенції ради при попечителі навчального округу підлягало й питання визначення розміру додаткової винагороди для професорів, лекторів, учителів-керівників кандидатів-педагогів із загальної суми, асигнованої на педагогічні курси. Зокрема, це питання стало предметом обговорення на засіданні ради при попечителі Харківського навчального округу 21 грудня 1865 року, де було розглянуто пропозицію попечителя навчального округу видати додаткову винагороду професорам і вчителям-керівникам педагогічних курсів за підготовленим ним розрахунком. За критерії для визначення суми винагороди ним були вибрані: тривалість занять професорів і вчителів-керівників упродовж 1865 року; старанність у виконанні своїх обов'язків; успіхи кандидатів-педагогів, які перебували під їхнім керівництвом; робота професорів і вчителів у складі педагогічного комітету; представлення професорами університету ґрунтовних відзивів на письмові та рукописні твори і статті, що були доручені їм для розгляду. Рада, обговоривши цю пропозицію, ухвалила видати додаткову винагороду: 1) професорам і викладачам університету – 1199 руб. 48½ коп.; 2) голові педагогічного комітету і вчителям гімназій – 982 руб.; 3) чиновнику канцелярії попечителя Стаканівському, який здійснював діловодство педагогічного комітету, – 100 руб. сріблом (Циркуляр, 1865. № 24: 14–15).

Утім, уже на 1863 рік стали очевидними недоліки в системі підготовки вчителів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при університетах. На думку всіх попечителів навчальних округів, яку запросило від них Міністерство народної освіти, вони були спричинені: 1) дуже обмеженою кількістю казенних стипендій; 2) малим розміром цих стипендій, який зовсім не забезпечував

матеріально стипендіатів; 3) поєднанням у деяких відділах педагогічних курсів декількох предметів для вивчення, що було надто важко для кандидатів-педагогів; 4) недоліками самого Положення і способів контролю за заняттями стипендіатів (Журнал Министерства, 1865: 21).

Тим часом нестача вчителів, і передусім із предметів історико-філологічного факультету, знову стала особливо відчутною під час уведення в дію «Статуту гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1864). Для вирішення цієї проблеми 27 червня 1867 року імператорським указом замість педагогічних курсів при університетах у Санкт-Петербурзі для підготовки вчителів для закладів середньої освіти відомства Міністерства народної освіти було засновано особливий вищий заклад освіти під назвою «Імператорський історико-філологічний інститут» (Полное собрание законов. Т. 42, 1871: 1043).

У зв'язку з цим рада при попечителі Харківського навчального округу на засіданні 21 липня 1867 року, виконуючи розпорядження міністра народної освіти від 08 липня 1867 року за № 5300, прийняла такі рішення: 1) педагогічні курси вважати ліквідованими; 2) із двох кандидатів-педагогів, які на той час навчалися на педагогічних курсах, одного – Штрогофера – залишити для педагогічних занять при 1-й Харківській гімназії до закінчення встановленого дворічного терміну, який добігав кінця 15 жовтня 1867 року, а іншого – Шинявського, який лише нещодавно був прийнятий, відрахувати з педагогічних курсів і припинити виплату йому стипендії з 01 серпня; 3) ліквідувати педагогічний комітет, а його обов'язки щодо практичних занять кандидата-педагога Штрогофера покласти на директора 1-ої Харківської гімназії та вчителів-керівників Менжо і Петропавловського; 4) з наявної суми на педагогічні курси залишити необхідну кількість коштів на винагороду директору 1-ої Харківської гімназії та двом учителям-керівникам за Штрогофера та на виплату йому самому стипендії до 15 жовтня, а решту, за винятком 500 руб. на педагогічну бібліотеку, перевести у головне казначейство на утримання історико-

філологічного інституту. З 01 серпня припинити виплати всім професорам і викладачам університету, а також директору 2-ої Харківської гімназії, які вони отримували із сум на педагогічні курси; 5) суму в 500 руб., яка призначалася в поточному році на педагогічну бібліотеку, залишити до кінця року, оскільки на цю суму було вже зроблено замовлення книг. Стосовно ж самої бібліотеки, яка перебувала при ліквідованих педагогічних курсах, було прийнято рішення просити дозволу міністра народної освіти на передачу її Харківському університету з тим, щоб вона стала особливим відділом, призначеним для використання студентами університету, які готували себе до педагогічної діяльності (Циркуляр, 1867. № 12: 5).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що діяльність ради при попечителі Харківського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при Харківському університеті впродовж усього часу їх існування мала високу активність і продуктивність. У колі постійної уваги вищого колегіального дорадчого органу навчального округу перебували такі питання, як прийом кандидатів на педагогічні курси; призначення їм казенних стипендій; призначення керівників із числа професорів, лекторів університету та вчителів гімназій; розподіл кандидатів-педагогів за гімназіями для практичних занять і спостереження за їхніми успіхами; скорочення терміну навчання казенним стипендіатам; проведення іспитів кандидатів-педагогів; розподіл їх за двома розрядами для дійсної служби й видача атестатів на право викладання та/або виховання; визначення розміру додаткової винагороди для професорів університету і вчителів-керівників кандидатів-педагогів із загальної суми, асигнованої на педагогічні курси тощо. Проте рада при попечителі Харківського навчального округу не користувалася повною самостійністю у вирішенні цих питань, оскільки обмежувалася у своїх діях нормами «Положення про педагогічні курси» (1860), постановами і розпорядженнями Міністерства народної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журнал Министерства народного просвещения. 1865. Ч. 126. Отд. IV. С. 21.
2. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1836. Т. 10. С. 757–758.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1860. Т. 33. Отд-ние 2. С. 389–390.
4. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1862. Т. 35. Отд-ние 1. С. 256.
5. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1871. Т. 42. Отд-ние 1. С. 1043.
6. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 10.01.2020).
7. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета. Харьков, 1864. № 7. С. 30–31.
8. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 733. Оп. 147. Д. 75. Л. 1.

9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3. Стб. 294.
10. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1864. № 18. Приб. С. 1–6.
11. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1864. № 24. Приб. 2. С. 1–20.
12. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1864. № 8. Приб. С. 1–6.
13. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1865. № 12. Приб. С. 1–14.
14. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1865. № 24. Приб. 1. С. 1–15.
15. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1865. № 24. Приб. 2. С. 1–6.
16. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1867. № 12. Приб. 2. С. 1–7.

REFERENCES

1. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia [Journal of the Ministry of Public Education]. 1865. Ch. 126, otd. IV. S. 21 [in Russian].
2. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii [Complete Collection of Laws of the Russian Empire]. Sobr. 2. T. 10. Sankt-Peterburg, 1836. S. 757–758 [in Russian].
3. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii [Complete Collection of Laws of the Russian Empire]. Sobr. 2. T. 33. Otd-nie 2. Sankt-Peterburg, 1860. S. 389–390 [in Russian].
4. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii [Complete Collection of Laws of the Russian Empire]. Sobr. 2. T. 35. Otd-nie 1. Sankt-Peterburg, 1862. S. 256 [in Russian].
5. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii [Complete Collection of Laws of the Russian Empire]. Sobr. 2. T. 42. Otd-nie 1. Sankt-Peterburg, 1871. S. 1043 [in Russian].
6. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [On Approval of the Concept of Pedagogical Education Development] : nakaz MON Ukrainy vid 16.07.2018 № 776. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 16.07.2018 No 778] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia: 10.01.2020) [in Ukrainian].
7. Protokoly zasedanii Soveta Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta [Record of Proceedings of the Council of the Imperial Kharkov University]. 1864. № 7. Kharkov, 1864. С. 30–31 [in Russian].
8. RGIA (Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv) [Russian State Historical Archive]. F. 733. Op. 147. D. 75. L. 1 [in Russian].
9. Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniia [Collection of Regulations of the Ministry of Public Education]. T. 3. Sankt-Peterburg, 1865. Stb. 294 [in Russian].
10. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1864. № 18, prib. S. 1–6 [in Russian].
11. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1864. № 24, prib. 2. S. 1–20 [in Russian].
12. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1864. № 8, prib. S. 1–6 [in Russian].
13. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1865. № 12, prib. S. 1–14 [in Russian].
14. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1865. № 24, prib. 1. S. 1–15 [in Russian].
15. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1865. № 24, prib. 2. S. 1–6 [in Russian].
16. Tcirkuliar po Kharkovskomu uchebnomu okrugu [Circulaire for Kharkov Educational District]. 1867. № 12, prib. 2. S. 1–7 [in Russian].

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3032-7261

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *lydunya@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано доцільність використання інтерактивних технологій навчання в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що освітній процес повинен відбуватися за умови активної, професійно спрямованої комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладача та студентів, моделювання вправ та ситуацій з метою вирішення професійних завдань, набуття практичних навичок майбутньої професії, вдосконалення фахової термінології та професійно спрямованого мовлення.

Робота зі студентами носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміємо, що від змісту, методів, технологій, форм та засобів навчання залежить досягнення мети – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. У процесі занять використовувалися різні типи лекцій: проблемна лекція, лекція-провокація, бінарна лекція, лекція-конференція, лекція-діалог, міні-лекція, лекція-візуалізація; практичні заняття, семінари-практикуми; самостійна робота студентів, робота в підгрупах, розігрування змодельованих соціально-педагогічних ситуацій, написання проєктів, ігрові та рольові ігри, тренінгові заняття, кейс-метод, технології коучингу.

На семінарських заняттях робота скеровувалась на закріплення теоретичного матеріалу, збагачення, уточнення та активізацію словника студентів нормативно-професійною та комунікативно-мовленнєвою лексикою. З цією метою студенти укладали словники, в яких записували професійну комунікативно-мовленнєву термінологію. Семінарські заняття проходили у формі диспутів, нарад, перемов, професійно-спрямованих ділових та рольових ігор із використанням інтерактивних вправ. Під час обговорення студенти активно включалися в розмову, дискутували, наводили власні аргументи.

Позиція викладача полягала в тому, щоб скерувати відповіді студентів у правильне русло, спонукати до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань пошукового характеру.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва компетентність, інтерактивні технології, формувальний етап.

Liudmyla BEREZOVSKA,

orcid.org/0000-0002-3032-7261

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Faculty of Social Pedagogy and Social Work

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *lydunya@gmail.com*

FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEAKING COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS BY INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article substantiates the expediency of using interactive training technologies in the process of forming the communicative and speaking competence of future social workers. The use of interactive training technologies in the formation of communicative and speaking competence of future social workers is that the educational process must take place under the condition of active, professionally directed communication and speech interaction of the teacher and students, modeling exercises and situations in order to solve professional problems, profession, improvement of professional terminology and professionally directed speech.

Working with students was purposeful, systematic, because we understand that the content, methods, technologies, forms and means of learning depends on achieving the goal of forming the communicative and vocational competence of future social workers. In the course of classes different types of lectures were used: problem lecture, provocation lecture, binary lecture, lecture-conference, lecture-dialogue, mini-lecture, lecture-visualization; practical classes, workshops; independent work of students, work in subgroups, playing simulated social and pedagogical situations, writing projects, playing and role-playing games, training sessions, case method, coaching technologies.

At the seminars, the work focused on consolidation of theoretical material, enrichment, refinement and activation of the vocabulary of students in the normative-professional and communicative-speaking vocabulary. To this end, students wrote vocabularies in which they wrote down professional vocabulary. Seminars were held in the form of discussions, meetings, negotiations, professional-oriented business and role-playing games with the use of interactive exercises. During the discussion, students actively engaged in conversation, discussed, presented their own arguments.

The position of the teacher was to guide students; answers in the right direction, to stimulate reflection and reasoning through direct and indirect search questions.

Key words: *communicative and speaking competence, interactive technologies, formative stage.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси України в Європейське співтовариство актуалізують потребу підвищення рівня підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). У зв'язку з цим виникла проблема оновлення освітнього процесу, пошуку ефективних освітніх технологій навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, застосування отриманих знань у практичній діяльності (дуальна освіта), комплексній взаємодії у вирішенні проблемних завдань, формулюванні й відстоюванні власної позиції, розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок.

Аналіз досліджень. Проблема формування комунікативної компетентності відображена у працях А. Богуш, Н. Бабиш, М. Вашуленка, Д. Годлевської, О. Канюк, А. Капської, О. Карпенко, Л. Паламар, М. Пентилок, Т. Руденко, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Федоренко, Г. Шелехова та ін.

Проблемі впровадження інтерактивних технологій навчання в освітній процес присвячені дослідження Н. Білецької, О. Біди, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, Г. Сиротенко та ін. Численні праці науковців свідчать, що означена проблема вивчалась у педагогічній науці, проте обґрунтована методика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ЗВО відсутня, що й визначає актуальність означеної теми.

Мета статті – розкрити особливості формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасний заклад вищої освіти – це заклад формування компетентностей (інтегральних, загальних, професійних). Ураховуючи принципи компетентнісного підходу, метою освіти є розвиток практичних здатностей студентів, формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на самостійне вирішення професійно спрямованих завдань у різних видах діяльності.

Аналізуючи проблему формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників засобами інтерак-

тивних технологій навчання, можемо з упевненістю сказати, що існує реальна суперечність між нормативно-законодавчою базою щодо впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес ЗВО, опанування студентами інформаційно-комунікаційних технологій, інформаційних ресурсів, програмних продуктів (Стандарт, 2019) та їх практичним впровадженням, який почасти гальмується через недостатню професійну обізнаність викладачів, слабку мотивацію, небажання професійно самовдосконалюватися, використовувати інноваційні підходи у процесі викладання, недосконале матеріально технічне забезпечення.

Інтерактивні технології навчання поєднують різні форми роботи (індивідуальна, групова, парна), спрямовані на підвищення рівня засвоєння знань, пошуку альтернативних шляхів вирішення проблеми, розвиток умінь працювати в команді, приймати спільне рішення, нести відповідальність за результати діяльності. У контексті теми дослідження розглянемо основні дефініції, що пов'язані з поняттям «інтерактивні технології».

Поняття «інтерактив» (пер. з англійської «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодію. Взаємодія як філософська категорія виражає процес впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, взаємоперехід, породження одним об'єктом іншого (Платонов, 1984: 18). Отже, ключовим поняттям, що визначає сутність інтерактивного навчання, є «взаємодія». Взаємодія розглядається як багаторівневе явище, в якому виділяють співробітництво як вищий рівень взаємодії.

О. Пометун пояснює поняття «взаємодія» як безпосередню міжособистісну комунікацію, найважливішою особливістю якої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, здатність інтерпретувати ситуацію та контролювати власні дії (Пометун, 2007). Аналізуючи погляди науковців щодо дефініції поняття «взаємодія», визначаємо його як багатоструктурне явище, в якому співробітництво – це вищий рівень взаємодії.

В інтерактивних технологіях змінюється взаємодія викладача і студента. Студент стає суб'єктом освітнього процесу, викладач – активним спостерігачем, мета якого – створити сприятливу

позивну атмосферу в групі, спрямовану на пізнавальну активність та креативність, виявлення інтелектуальних здібностей, вільне висловлювання. Інтерактивний метод спрямовує студентів до самостійного пошуку та аналізу необхідної інформації, сприяє кращому засвоєнню знань. Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної роботи над собою, вдосконалення професійної майстерності, розвитку творчості, креативності. Викладач повинен урахувати сучасні запити суспільства, стейкхолдерів та організувати активну комунікативно-мовленнєву взаємодію, створювати професійно спрямовані ситуації, які спонукають студентів до навчання, практичного вирішення проблеми, самостійності, креативності, активної міжособистісної взаємодії. Працюючи в групах, студенти вчать прислухатися до думки інших, критично мислити, розподіляти доручення, шукати альтернативні шляхи вирішення проблеми. Викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, консультанта, фасилітатора, який здійснює педагогічний, комунікативно-мовленнєвий супровід студента та в разі потреби надає допомогу (Пометун, 2007: 13).

Таким чином, застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що освітній процес повинен відбуватися за умови активної, професійно спрямованої комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладача та студентів, моделювання вправ та ситуацій з метою вирішення професійних завдань, набуття практичних навичок майбутньої професії, вдосконалення фахової термінології та професійно спрямованого мовлення.

Дослідники (О. Пометун, Л. Пироженко) інтерактивні технології класифікують у чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум); інтерактивні технології колективного та колективно-групового навчання (мікрофон, мозковий штурм, навчаючівчуся, ажурна пилка, незакінчені речення, дерево рішень); технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація); технології опрацювання дискусійних питань (метод Прес, обери позицію, зміни позицію, безперервна шкала думок, дискусія в стилі телевізійного токшоу, дебати) (Пометун, 2004: 27).

Слід зазначити, що використання інтерактивних технологій в освітньому процесі передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, вклю-

чення у творчий процес (Дичківська, 2012: 290). У таблиці 1 подано особливості традиційного та інтерактивного навчання.

Таблиця 1
Особливості традиційного та інтерактивного навчання

Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
– переважає репродуктивний характер здійснення освітньої діяльності, однотипна побудова освітнього процесу, позбавлення студентів функцій планування, оцінювання; слабкий зворотний зв'язок викладача та студентів під час заняття.	– спільна діяльність викладача та студента; рівноправність, що базується на партнерській взаємодії, різноманітність форм роботи на занятті, позитивна мотивація до навчання, поєднання теорії з практикою, створення «ситуації успіху»; засвоєння значної кількості матеріалу за короткий проміжок часу; розвиток мовлення (аргументація думок, висування ідей), моделювання та проектування діяльності, спільне обговорення проблем тощо.

Із наведених у таблиці даних можна дійти висновку, що інтерактивне навчання сприяє більшій активізації студентів до навчання, формуванню позитивної мотивації, творчого розвитку, прояву ініціативи до навчання, формування комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок, розвиток аналітичного мислення, вдосконалення практичних умінь у процесі навчання.

Технологія використання активних форм навчання включає поетапне, логічно побудоване навчання від більш простих до складних завдань з використання ігрових прийомів, професійно спрямованих ситуацій і вправ, написання проєктів. Суголосні з думкою П. Гальперіна, що поетапне формування розумових дій передбачає перетворення їх із зовнішніх, матеріальних, у внутрішні, ідеальні і становить основний зміст процесу засвоєння знань (Гальперін, 1963: 62).

До структури інтерактивного заняття входять такі компоненти: мотивація (аналіз проблеми, її обговорення, пошук альтернативних шляхів вирішення); оголошення теми завдання та очікуваних результатів (розуміння студентами змісту їхньої діяльності); виконання практичних завдань шляхом інтерактивної взаємодії; інтерактивні вправи та завдання, спрямовані на вирішення проблеми; підбиття підсумків, оцінювання результатів діяльності, рефлексія (Руденко, 2010: 358–359).

Розглянемо детальніше використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на формувальному етапі дослідження.

Робота зі студентами носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміємо, що від змісту, методів, технологій, форм та засобів навчання залежить досягнення мети – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Під час роботи зі студентами використовувалися різні типи лекцій: проблемна лекція, лекція-провокація, бінарна лекція, лекція-конференція, лекція-діалог, міні-лекція, лекція-візуалізація; практичні заняття, семінари-практикуми; самостійна робота студентів, робота у підгрупах, розігрування змодельованих соціально-педагогічних ситуацій, написання проєктів, ігрові та рольові ігри, тренінгові заняття, кейс-метод, технології коучингу.

Суголосні з позицією С. Броннікової (Броннікова, 2002), що вагомим складником процесу формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності є соціально-педагогічна ситуація, яка є своєрідним «культурним текстом», що сприяє продуктивному діалогу, активній мовленнєвій діяльності, спрямованій на розв'язання завдань, які стоять перед студентом.

Під час формувального етапу експериментального дослідження в роботі зі студентами розглядали комунікативно-мовленнєві ситуації, які взяті з реальної практичної діяльності соціальних працівників. Обговорення та шляхи вирішення професійно спрямованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій відбувалося за двома варіантами:

– I варіант – під час лекції викладач повідомляв відомості, необхідні для виконання освітнього завдання та залучав студентів до спільного обговорення, висунення припущень і розв'язання проблемної ситуації;

– II варіант – у відповідності до поставленого викладачем завдання студенти здійснювали самостійний пошук його вирішення, працювали в парах, групах, шукали відношення, смислові характеристики через утворення нового зв'язку з уже відомими раніше поняттями, включення об'єкта вивчення у нові системи зв'язків, через які створювалися можливості для розкриття раніше невідомих відомостей про предмет чи явище.

Наприкінці кожного лекційного та практичного заняття, в ході читання елективного

курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників», розробленого для студентів третього курсу спеціальності 231 «Соціальна робота», студентам пропонувалися підсумкові узагальнюючі завдання з використанням інтерактивних вправ міждисциплінарного характеру з елементами проблемного, розвивального, науково-дослідницького навчання.

Так, наприклад, під час опрацювання лекції «Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутнього соціального працівника» студентам пропонувалося дати відповіді на запитання: чому комунікативну функцію мови вважають однією з провідних у роботі соціального працівника? Доведіть або спростуйте це твердження, використовуючи знання з таких навчальних дисциплін, як: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Основи міжособистісного спілкування», «Етика соціальної роботи»; до якого поняття «знання», «уміння», «навички» є синонімічними поняття «компетентність» чи «компетентність», обґрунтуйте свою думку.

На основі прийому аналогії, методом нарощування лексичного значення слова студенти ознайомлювалися зі змістом поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність соціального працівника» та давали відповіді на запитання: Як зміниться значення слова «компетентність», якщо до нього додати слово «комунікативна», «мовленнєва», «професійна»? Яке значення набуде словосполучення «комунікативно-мовленнєва компетентність», якщо до нього додати слово «професійна»? Як досягти взаємного розуміння в процесі спілкування? Яку роль відіграє відкритість у спілкуванні?

Узагальнення інформації щодо визначення професійних комунікативно-мовленнєвих вимог до професії соціального працівника відбулося за допомогою інтерактивної вправи «Групування» (визначення центрального поняття, запис пов'язаних із ним понять, встановлення зв'язків між ними).

Лекція-конференція на тему: «Супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника» проходила за схемою наукових конференцій і складалася із заздалегідь оголошеної теми (проблеми) і доповідей студентів з кожного питання, що висвітлює проблему. Функція викладача (модератора) полягала в спрямуванні студентів до підготовки доповідей, узагальнення матеріалу, в допомозі студентам-доповідачам

(якщо їм не вдавалося самостійно) у формулюванні відповідей на запитання аудиторії (або якщо відповідь студента не зовсім правильна, чітка і повна). Важливим результатом такого виду лекцій, з одного боку є те, що вони сприяли успішній самопідготовці, студенти вчилися аргументувати, доводити, відстоювати свою позицію під час доповіді, формулювати питання і відповіді, а з іншого – формування вміння виступати перед аудиторією, готувати публічні виступи, промови, досягати взаєморозуміння, володіти технікою та логікою мовлення, відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливають на емоційно-експресивний стан мовлення та культуру мовлення.

На семінарських заняттях робота скеровувалась на закріплення теоретичного матеріалу, збагачення, уточнення та активізацію словника студентів нормативно-професійною та комунікативно-мовленнєвою лексикою. З цією метою студенти уклали словники, в яких записували професійну комунікативно-мовленнєву термінологію. Семінарські заняття проходили у формі диспутів, нарад, перемов, професійно-спрямованих ділових та рольових ігор із використанням інтерактивних вправ «Ажурна пилка», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Метод Прес», «Мікрофон», «Незакінчені речення».

Розглянемо деякі з них.

Вправа: «Я – професіонал».

Мета: з'ясувати вміння студентів розмежовувати поняття «компетенція», «компетентність».

Матеріал: незакінчені речення.

Процедура виконання. Студентам пропонується закінчити речення: «Компетентний соціальний працівник повинен володіти...», «Професійна компетентність включає...», «Рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності це...».

Вправа: Ділова гра: «Що до чого?»

Мета: вчити майбутніх соціальних працівників розуміти сутність різних професійних компетенцій та компетентностей соціального працівника.

Матеріал: довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80. Соціальні послуги.

Процедура виконання. Студентам пропонується завдання: уявіть собі, що ви працюєте соціальним працівником. У соціальну службу прийшов практикант, і Вам доручили завдання розповісти йому про коло своїх посадових обов'язків. Що ви йому розкажете? Запишіть відповіді, здійсніть самоперевірку та зіставте їх із посадовими обов'язками, які зазначені у довіднику кваліфіка-

ційних характеристик професій працівників, що працюють у сфері соціальних послуг.

Вправа: «Метод Прес».

Мета: вчити студентів усвідомлювати необхідність розвитку комунікативних умінь у процесі навчання, сприяти підвищенню мотивації до набуття нових знань, професійному самовдосконаленню, формувати навички групової роботи.

Матеріал: мультимедіа, слайд з алгоритмом дій.

Процедура виконання. На слайді студентам висвітлюється алгоритм дій, якого слід дотримуватися під час використання методу Прес.

1. Позиція: «Я вважаю, що...» (висловлення думки).

2. Обґрунтування: «...тому що...» (пояснення причини думки з доказами).

3. Приклад: «...наприклад:...» (наведення аргументів на її підтримку).

4. Висновки: «Я вважаю...» (узагальнення).

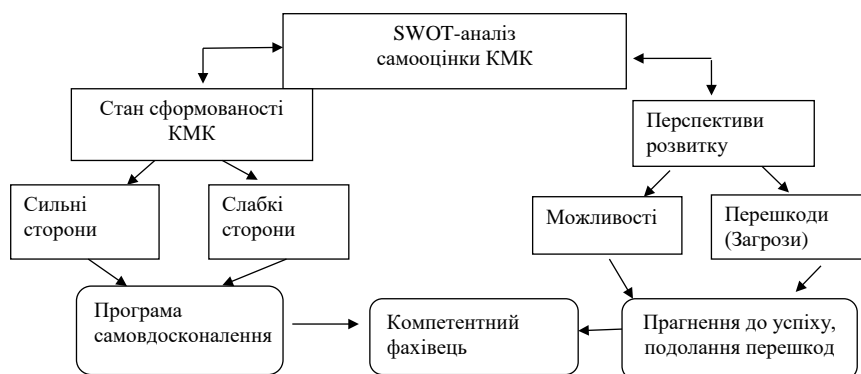
Студенти працюють у групах по четверо осіб. Дотримуючись зазначеного алгоритму дій, кожна група повинна обґрунтувати компоненти комунікативної компетентності соціального працівника та зачитати їх. У ході обговорення визначаються найбільш доцільні та виносяться на екран. Виграє та група, яка назвала та довела доцільність означених компонентів комунікативно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності соціального працівника.

Позиція викладача полягала в тому, щоб скерувати відповіді студентів у правильне русло, спонукати до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань пошукового характеру, як-от: для чого соціальному працівнику мати високий рівень комунікативно-мовленнєвої культури, адже можна просто дати клієнтові рекламні матеріали, вказати інформаційний ресурс, звідки можна почерпнути інформацію; заповнити анкету та з'ясувати особливості роботи, а не встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, що у свою чергу зекономить час, тощо.

Під час обговорення студенти активно включалися в розмову, дискутували, наводили власні аргументи.

Використання методу SWOT-аналізу, який отримав свою назву від чотирьох слів, що з англійської означають: strengths – сила, weakness – слабкість, opportunities – можливості, threats – загрози, сприяло формуванню вміння студентами визначати свої сильні та слабкі сторони, шукати шляхи для досягнення успіху.

Застосовуючи SWOT-аналіз, використовували схему:



Користуючись схемою, студенти визначали наявний рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь, визначали сильні та слабкі сторони, описували можливості та перешкоди на шляху досягнення мети, шляхи подолання невдач на шляху до професійної компетентності. Використання цього методу дозволило студентам – майбутнім соціальним працівникам самостійно здійснити аналіз сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь під час вирішення професійно-спрямованих завдань, виявити рівень кваліфікації, здібностей, нахилів, можливостей та визначити шляхи подальшого професійного самовдосконалення.

З метою з'ясування думки студентів щодо доцільності використання інтерактивних технологій навчання було проведено опитування студентів 2-х – 4-х курсів спеціальності 231 «Соціальна робота» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Так, відповідаючи на перше запитання анкети: «Які форми проведення аудиторних занять Вам більше імпонують: традиційні чи інтерактивні? Обґрунтуйте думку» більшість (67,6 %) студентів відповіли – «інтерактивні», зауваживши, що «це цікаво», «ніколи не знаєш, що буде на занятті», «можна вільно висловлюватися», «цікаво працювати в групі», «подобається вирішувати завдання, які спрямовані на практичне оволодіння професією». Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати, що було найбільш цікавим та найбільш складним на занятті. Відповіді студентів розподілилися таким чином: 37,3% студентів найбільш цікавим зазначили «застосування ігрових технологій навчання, спрямованих на засвоєння структурних елементів проведення ділової бесіди»; 24,7% – «вирішення професійно-спрямованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій»; 18,3% вказали на те, що потрібно постійно готуватися

до практичних занять, щоб не підводити інших, що є свідченням усвідомленої мотивації студентів до процесу навчання; 14,6% – «позитивна атмосфера на занятті», «велика продуктивність праці»; 12,4% – «можливість використовувати підручники, посібники, Інтернет для пошуку інформації»; 6,2% – «детальний аналіз відповідей студентів, спільний пошук ідей». Найбільш складними завданнями для студентів виявились завдання, спрямовані на вміння працювати зі структурно-логічними схемами (37,2%); самостійно добирати вправи (23,4%); розробляти проекти (16%), оформляти бланки документів (7,6%).

Таким чином, проведене опитування засвідчило ефективність використання інтерактивних технологій у процесі навчання студентів. У ході опрацювання анкет не виявлено жодної негативної відповіді студентів, які б зазначили, що їм не подобається використання інтерактивних технологій на занятті.

Висновки. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників залежить від вдало підібраних форм, методів та технологій роботи. Працюючи зі студентами, викладач має добирати найбільш ефективні форми інтерактивного навчання, ігрові вправи, завдання, проблемні ситуації, які відповідають рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів. Завдання мають бути цікавими, відображати реальні професійні ситуації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю та темою, що вивчається. Виконання таких завдань сприятиме їх практичному застосуванню під час майбутньої професійної діяльності соціального працівника. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методичних рекомендацій для викладачів щодо впровадження інтерактивних технологій навчання в освітній процес закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Броннікова С. М. Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 212 с.

2. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. *Вопросы психологии*. 1963. № 5. С. 61–72.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : посібник. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
4. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. URL: https://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_BTn.pdf (дата звернення: 24.01.2020).
5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высшая школа, 1984.
6. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посібник. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 66 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. ; за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
8. Руденко В. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010.
9. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки № 557 від 24 квітня 2019 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 24.01.2020).

REFERENCES

1. Bronnikova S. M. Formuvannya movlennievoi kultury molodshykh shkoliariv zasobamy mystetstva [Formation of speech culture of younger students by means of art]. (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences). Luhansk. [in Ukrainian].
2. Gal'perin P. Ja. Problemy formirovaniya znanij i umenij u shkol'nikov i novye metody obuchenija v shkole [Problems of formation of knowledge and skills in schoolchildren and new methods of teaching in school. *Psychology issues*]. *Voprosy psihologii*. 1963. Nr 5. pp. 61–72. [in Russian].
3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: posibnyk. 2-he vyd., dopov. Kyiv : Akademvydav, 2012, 352 p. [in Ukrainian].
4. Pometun O. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of online learning] URL: https://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_BTn.pdf [in Ukrainian].
5. Platonov K. K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij [A brief dictionary of the system of psychological concepts] Moskov : Vysshaja shkola, 1984. [in Russian].
6. Pometun O. I. Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv: interaktyvni tekhnolohii u VNZ [Preparation of elementary school teachers: interactive technologies in universities] : navch. posibnyk. Uman : RVTs «Sofia», 2007. 66 p. [in Ukrainian].
7. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies] : nauk.-metod. posibn. Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K., 2004. 136 p. [in Ukrainian].
8. Rudenko V. M. Formuvannya profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnix filolohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of professional-communicative competence of future philologists by means of interactive technologies]. (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences) Cherkasy [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu «Sotsialna robota» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity zatverdzheny i vvedeny v diu nakazom Ministerstva osvity i nauky № 557 vid 24 kvitnia 2019 roku [The higher education standard of Ukraine in the specialty “Social work» for the first (bachelor) level of higher education was approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science] Nr 557 of April 24, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

UDC 37.013.83

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203385>**Olha BERESTOK,***orcid.org/0000-0001-7912-9592**Assistant Professor of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University
(Sumy, Ukraine) berestok@email.ua***Oleksij KURINNYJ,***orcid.org/0000-0003-4518-2939**Lecturer of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University
(Sumy, Ukraine) kurennoja@gmail.com***Yuliya SHCHERBYNA,***orcid.org/0000-0002-1646-0867**Assistant Professor of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University
(Sumy, Ukraine) julia-june@yandex.ua*

DISTANCE LEARNING: IMPLEMENTATION OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO PROMOTE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with basic principles of contemporary distance learning that affect the main directions of modernization of higher educational system nowadays. Forms and components of distance learning organization and its effectiveness are identified. The model of distance learning, its characteristics from the point of view of psychology and pedagogy is described. Advantages and disadvantages of distance learning are presented. Comparative characteristics of traditional and distance learning are shown. The concept of distance learning as a special form of learning, the history of its emergence and development, as well as the structure, technology, form and role in the modernization of education are highlighted. Analysis of world experience in integrating distance and other forms of learning is pointed out. The history of distance learning as a democratic, simple and free learning system is described. Different forms of distance learning classes, carried out using ICT are identified. The combination of full-time and distance learning, correspondent education, an integrative model of traditional and distance learning at universities are focused on. Basic factors affecting the usefulness of distance learning are analyzed. Distance learning at higher educational establishments as an interactive self-study, which takes place with constant high-quality tutorial support is examined. Combination of different technologies applied in distance learning, namely: pedagogical, information and life-long learning, is underlined. Distance learning as one of the means that makes it possible to obtain higher and, in particular, a second higher education both in the country and abroad, is characterized. The idea of distance learning in the form of the interaction between the teacher and the student in a virtual space is distinguished.

Key words: *distance learning, information communication technologies, interactive communication, theoretical and practical skills, educational resources, life-long learning.*

Ольга БЕРЕСТОК,*orcid.org/0000-0001-7912-9592**старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету
(Суми, Україна) berestok@email.ua***Олексій КУРІННИЙ,***orcid.org/0000-0003-4518-2939**викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету
(Суми, Україна) kurennoja@gmail.com*

Юлія ЩЕРБИНА,

orcid.org/0000-0002-1646-0867

старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету
(Суми, Україна) julia-june@yandex.ua

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІЗ МЕТОЮ СПРИЯННЯ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні принципи сучасного дистанційного навчання, які впливають на базові напрямки модернізації системи вищої освіти в наш час. Визначено форми й компоненти організації дистанційного навчання та їх ефективність. Описана модель дистанційного навчання, його характеристики з погляду психології та педагогіки. Представлено переваги й недоліки дистанційного навчання. Показано порівняльну характеристику традиційного та дистанційного навчання. Висвітлено концепцію дистанційного навчання як особливої форми навчання, історію його виникнення та розвитку, а також структуру, технологію, форму й роль у модернізації освіти. Запропоновано аналіз світового досвіду інтеграції дистанційних та інших форм навчання. Описана історія дистанційного навчання як демократичної, простої та безкоштовної системи навчання. Визначено різні форми занять на дистанційному навчанні, що проводяться за допомогою комп'ютерних телекомунікацій. Основна увага приділяється поєднанню денної та дистанційної форми навчання, заочної освіти, інтегративної моделі традиційного та дистанційного навчання в університетах. Проаналізовано основні фактори, що впливають на ефективність дистанційного навчання. Розглянуто ключові засади дистанційного навчання у вищих навчальних закладах як інтерактивного самонавчання, яке відбувається з постійною якісною наочною підтримкою. Підкреслено поєднання різних технологій, застосовуваних у дистанційному навчанні, а саме: педагогічної, інформаційної й технології навчання дорослих. Описано дистанційне навчання як один із засобів, що дає змогу здобути вищу й, зокрема, другу вищу освіту як у країні, так і за її межами. Виокремлено ідею дистанційного навчання у формі взаємодії вчителя й учня у віртуальному просторі.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивне спілкування, теоретичні та практичні навички, освітні ресурси, неперервне навчання.

Problem setting. Almost all spheres of modern man's life have changed significantly under the influence of information communication technologies (ICT). Education is not an exception, since ICT has become one of the most important mechanisms affecting the main directions of modernization of the educational system. As a result, along with traditional forms of education, a new form of training, such as distance learning, based on modern information communication technologies, which allows not only to learn, but also to increase the qualification level of its users, has appeared. Distance learning is the result of the evolution of traditional education, which led to the emergence of electronic whiteboards and computer-based training systems, which contain electronic textbooks and programs designed for use by a virtual audience. In turn, a virtual lecture course allows you to shorten or lengthen the training time at your discretion. Nowadays distance learning in the form of on-line education is a logical extension of the distance learning experience that gained a qualitatively new level. Practice shows a slightly different situation: the only thing that combines traditional distance learning and the classical form of distance learning based on ICT is the lack of face-to-face communication between teachers and students. And before making conclusions about the advantages

or disadvantages of distance education, it is important to distinguish its essence, basic principles and patterns.

Analysis of recent research and publications. A deep analysis of scientific papers on the distance learning, its psychological, sociological and pedagogical aspects is important in order to understand the theoretical and practical implementation of ICT at higher educational establishments.

Distance learning is a set of technologies that ensure that students are supplied with the material studied, the interactive communication of students and teachers in the learning process, providing students with the opportunity to work independently to master the material studied, as well as in the learning process. Such system is based on a teaching method called the Natural Learning Manner. Distance learning is a democratic, simple and free learning system. It was invented in the UK and is now actively used by residents of Europe to receive additional education. Any student, constantly performing practical tasks, obtains stable skills. Theoretical knowledge, organically combined with training exercises, is acquired without additional effort. The formation of theoretical and practical skills is achieved through a systematic study of materials and various exercises on-line.

Both foreign and home researchers and practitioners, namely: Daniel Doss, Gregg W. Etter, Vimbi Petrus Mahlangu, Usun, Arasaratnam-Smith, Mahlangu, Mtebe JS, Raphael, Pozdnyakova O., Pozdnyakov A. and others have investigated distance learning as one of the main instruments aimed at higher educational system modernizing, its history, challenges and perspectives. According to Wong, distance learning institutions generally may face a wide range of strategic, operational, and financial risks from both internal and external sources, which may prevent them from achieving their objectives. Conflicts can also arise in an open distance-learning environment, because there is significant complexity in their structure and the pattern of governance (Wong, 2007: 45).

The history of the distance learning is closely connected with its launching at one of the oldest distance learning universities, the University of South Africa, which began offering courses since 1946. The British Open University, founded in 1969, is considered to be the largest distance learning one. University of Hagen was founded in Germany a little later, in 1974. Now these universities are well-known all over the world. Other foreign organizations which provide with distance learning programs are Hagen Open University (Germany), Cape Town INTEC College (South Africa), Spanish National University of Distance Learning, British Open University Open School of Business, Australian Territorial Information Network.

Setting objectives. The purpose of this article is to define fundamental concepts, theoretical and practical application of contemporary distance learning, its effectiveness, forms of classes, models, pedagogical and psychological characteristics, motives to use, advantages and disadvantages of implementation, as well as the effect of information communication technologies on educational process in the system of higher education.

Distance learning, carried out using ICT, has the various forms of classes. Chat sessions are training classes carried out using chat technologies. Chat sessions are held synchronously, that is, all participants have simultaneous access to the chat. Within the framework of many distance learning institutions, there is a chat school where the activities of distance teachers and students are organized. Web-based sessions are represented by distance classes, conferences, seminars, business games, laboratory sessions, workshops and other forms of training conducted using ICT and other opportunities provided by the World Wide Web. For web sessions, specialized educational web forums are used. It

is a form of activity when user works at a specific subject or problem implying entries left on one of the sites with the corresponding program installed. Web forums differ from chat sessions by the possibility of prolonged activity and the asynchronous nature of the interaction between students and teachers. As a rule, on-line conferences are conducted on the basis of mailing lists using e-mail. Educational newsgroups are characterized by the achievement of educational objectives. There are also forms of distance learning where training materials are sent by mail to the regions.

Speaking about forms of distance learning, we can distinguish six of them, namely: externship, university education, training based on the cooperation of several educational institutions, study in specialized institutions of distance learning, independent training systems, non-formal, integrated education based on multimedia courses. At the same time, different technologies, such as pedagogical, information, and often life-long learning, are often combined (Ттайне, 2012: 294).

Other variable distance learning models, for example, the combination of full-time and distance learning, correspondent education, an integrative model of traditional and distance learning at universities, directly distance learning, case technologies and interactive television, are also distinguished (Devterova, 2010: 60).

The main characteristics of distance learning in terms of psychology and pedagogy include asynchrony and flexibility of sessions, modularity, mass character, interactive communication and variability of communication channels, body of knowledge aimed both at the independence of students and the motivation of learning, widespread use of educational on-line, the efficiency of the educational process. The psychological basis of distance learning is presented in a number of motives for students, namely: cognitive (a deep interest in the subject of the distance course, readiness to study the material without assistance, the search for knowledge, the desire to apply and demonstrate the knowledge that has already been gained, abilities); social (willingness to improve the skills or acquire new education, to be useful to society, to take an active life position); situational (the need to be promoted, to change the place of employment, residence, marital status, etc.);-attendant (dissatisfaction with traditional teaching methods, lack of time); reproductive (the desire to put learning into practice); communicative (the need for communication with an experienced teacher, practical advice and recommendations). Distance learning claims to a special form of training (along

with full-time, part-time, evening, external ways of education).

Using distance learning technologies allows you to: reduce the cost of training (no costs are required for renting premises, trips to the place of study, for both students and teachers, etc.); conduct training for a large number of people; to improve the quality of training through the use of modern tools, on-line libraries, etc.; create a unified educational environment (especially relevant for corporate training).

No wonder that along with the traditional forms of obtaining higher and second higher education, both full-time and part-time, in recent years, such an innovative form as distance learning or online learning has become more widespread. E-learning, being a similar form of training, has long been used in the West, where its effectiveness has been proven in practice. Distance learning makes it possible to obtain higher and, in particular, a second higher education on the job, anywhere in our country and abroad, while the quality of knowledge obtained is at the highest level.

What are the advantages of distance learning today for their students? First of all, it is an opportunity to get an education anywhere, regardless of the student's location. Most of those who want to get a second higher education are working people, and distance learning for them is the only acceptable option. Given the busy professional life of distance-learning students, with inherent challenges in having to take time off work and to be away from their home commitments, it will not be easy for them to attend taught courses that require them to be away from workplace and home (Pawar, 2017: 17). Distance education at higher educational establishments is chosen as a convenient form of education for young mothers, disabled people, people with limited mobility (military personnel, people working on a rotational basis), as well as our compatriots from countries near and far abroad, who choose the distance institution as the only one accessible form of instruction in the native language.

Thus, the main disadvantages of distance learning include: lack of students' independent work skills and, as a result, inefficient use of time devoted to learning; inability to concentrate on learning in an informal (often home-based environment), increased distractibility and inattention of the student; possible technical problems in the distance learning system; periodic inability to get teacher's advice; focus on older people, low efficiency in the education of adolescents and youth (Kapov, 2008: 29). The high cost of information and communication infrastructure, and the dearth of technical expertise are another challenges in distance learning (Martey, 2004: 16).

Distance learning at higher educational establishments is an interactive self-study, which takes place with constant high-quality tutorial support. As a result, the requirements for teaching methods and forms, as well as for the functions of teachers and their professional training, are changing. The teacher-consultant (tutor) of distance learning should be responsible for the content of the teaching materials in their subjects. The tutor provides with methodological guidance of the educational process, answers the students' questions and checks the results of their testing in the subjects. A student who is trained using this technology has the right to ask the teacher questions that arose during his study of each section of the course, and send them by e-mail or in another way. The tutor must send an answer no later than three days later (Sirotkin, 2011: 164).

By analyzing the components of distance learning related to an educational institution, it is possible to determine the structure of a network system. It should include: educational material, submitted not only in the form of programs, tasks, control and graduation papers, but also scientific and practical assistance. A student must be provided with a set of fundamental printed textbooks and study guides, hypertext multimedia programs recorded on CD-ROM; additional materials may include lectures prepared by teachers on subjects that can be provided with the help of the network, or review (visual) illustrated video lectures on course subjects, tests, questionnaires; communication in a different mode, teachers' advice regarding the implementation of term papers, diplomas or other graduation papers (Bakalov, 2008: 108).

On-line textbooks, which became the basis for creating distance learning courses, like traditional paper textbooks, do not solve the problem of students' independent activity in obtaining knowledge. These software products only create a virtual learning environment in which distance learning is carried out. But here some psychological problems, for example, inexperience, lack of self-education skills, insufficient self-regulation, the influence of group attitudes, etc., arise (Alfyorova, 2010: 55).

Conclusions. Summarizing the material presented above, we can come to the conclusion that the development of economic, social and cultural processes in society leads to changes in the field of education. And the development of ICT has led to the distance learning, which takes place when there is no direct contact between the teacher and the student, and the contact is provided using information and computer technologies, to be implemented.

Distance learning is practiced in the form of various models, but its main components are on-line training materials and communications (multimedia materials, on-line textbooks, video conferences, the use of the Internet resources, etc.).

Based on the psychology and methodology of self-study, distance learning has several advantages and disadvantages. Among its positive aspects are: accessibility, mass character, accessibility of education, the possibility of on-the-job learning, an individual approach and flexibility of the class schedule, the efficiency of the educational process, the possibility of student self-realization and the development of his cognitive skills.

At the same time, distance learning is characterized by a number of shortcomings, namely: low

efficiency (due to the lack of independent work skills among students), the lack of “live” communication, the team (especially in the asynchronous model), the possibility of misrepresentation of information, misunderstandings (due to the remoteness of the participants of the educational process).

But in general, despite of a number of legal, methodological and psychological problems, distance learning is very effective and promising. For its further development in our country it is necessary: to form a methodological base, the organizational and managerial structure of distance education, develop both legal framework and theoretical, scientific and psychological approaches in cooperation with the traditional education system.

BIBLIOGRAPHY

1. Wong A. The importance of e-learning as a teaching and learning approach in emerging markets. *iJAC*. 2007. № 10 (1).
2. Трайнев В. А. Дистанционное обучение и его развитие. Москва : Дашков и Ко, 2012. 294 с.
3. Девтерова З. Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением. *Гуманизация образования*. 2010. № 1. С. 58–63.
4. Pawar M. The importance of ICT for quality education in developing India / Vidyabharti International Interdisciplinary Research Journal (Special Proceeding Issue): Proceeding of One Day State Level Seminar on The Role of ICT in Quality Education on April 20, 2017.
5. Капов В. А. Дистанционное обучение: подходы и проблемы. *Здравоохранение Российской Федерации*. 2008. № 1. С. 29–30.
6. Martey A. IC in distance education in Ghana. *Library Hi Tech News*. 2004. № 21 (5).
7. Сироткин С. Тьюторство. Самоопределение в контексте современности. Ижевск : Изд-во Удмуртского государственного университета, 2011. 164 с.
8. Бакалов В. П. Дистанционное обучение. Концепция, содержание, управление. Москва : Горячая линия – Телеком, 2008. 108 с.
9. Алфёрова М. А. Проблема самоорганизации личности в системе дистанционного обучения. *Вестник Восточно-сибирской государственной академии образования*. 2010. № 12. С. 50–55.

REFERENCES

1. Wong A. The importance of e-learning as a teaching and learning approach in emerging markets, 2007. *iJAC*: № 10 (1).
2. Traynev V.A. Distantcionnoe obuchenie i ego razvitie [Distance Learning and Its Development]. M.: Dashkov i Ko, 2012. 294 p. [in Russian].
3. Devterova Z.R. Sovremennyye podhody k organizatsii i upravleniyu distantcionnyim obucheniem [Modern Approaches to the Organization and Management of Distance Learning]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2010. № 1. pp. 58–63 [in Russian].
4. Pawar M. The importance of ICT for quality education in developing India. / Vidyabharti International Interdisciplinary Research Journal (Special Proceeding Issue): Proceeding of One Day State Level Seminar on The Role of ICT in Quality Education on April 20, 2017.
5. Kapov V.A. Distantcionnoe obuchenie: podhody i problemy [Distance Learning: Approaches and Challenges]. *Zdravooxranenie Rossiyskoy Federatsii*, 2008. № 1. pp. 29–30 [in Russian].
6. Martey A. IC in distance education in Ghana. *Library Hi Tech News*, 2004. № 21 (5).
7. Sirotkin C. Tyutorstvo. Samoopredelenie v kontekste sovremennosti [Tutoring. Self-determination in the Context of Modernity]. *Izhevsk: Izd-vo Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011. 164 p. [in Russian].
8. Bakalov V.P. Distantcionnoe obuchenie. Kontseptsiya, sodержanie, upravlenie [Distance Learning. Concept, Content, Management]. M.: Goryachaya liniya - Telekom, 2008. 108 p. [in Russian].
9. Alfeyorova M.A. Problema samoorganizatsii lichnosti v sisteme distantcionnogo obucheniya [The Problem of Personality Self-organization in the Distance Learning System]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoy gosudarstvennoy akademii obrazovaniya*, 2010. № 12. pp. 50–55 [in Russian].

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203386>

Сергій БЕЛЯЄВ,

orcid.org/0000-0003-1272-2038

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *belyaev_12@rambler.ru*

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті викладені положення розкривають науково обґрунтований алгоритм професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій. Наукові дослідження та нормативні документи визначають необхідним урахування вимог компетентнісного підходу під час організації професійної підготовки. Компетентнісний підхід передбачає накопичення системи фахових компетентностей і створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку, але він позбавлений можливостей вибору методів навчання. Усунення цього недоліку забезпечується шляхом процедурної інтеграції системного й технологічного підходів.

На основі процедурної інтеграції системного й технологічного підходів до організації освітнього процесу забезпечується розроблення ефективних алгоритмів фахової підготовки з окресленими в категоріях ключових компетентностей результатами. Системний підхід вивчає взаємодію компонентів педагогічної системи, що створює можливості для формування множини комбінацій «метод-форма». Технологічний підхід забезпечує формування послідовності процедур запровадження комбінацій «метод-форма».

Алгоритм професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій відповідно до вимог компетентнісного підходу передбачає організацію самостійної навчальної діяльності. Отримані під час лекційних занять базові теоретичні знання слугують основою для наступної самостійної навчальної діяльності з аналізу, порівняння та синтезу під час семінарських і практичних занять. Аналіз концептуальної частини педагогічної технології та порівняння з традиційними підходами до організації освітнього процесу забезпечує розуміння її переваг. Синтез прийомів запровадження окремої технології під час практичних занять сприяє формуванню індивідуального методичного комплексу прийомів запровадження педагогічних технологій і створює основу для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, системний підхід, технологічний підхід, професійна підготовка, процедурна інтеграція.*

Serhij BIELIAIEV,

orcid.org/0000-0003-1272-2038

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Elementary Education and Educational Management

of ME "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Soviet

(Kharkiv, Ukraine) *belyaev_12@rambler.ru*

PRACTICAL TRAINING FOR THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF FUTURE TEACHERS

The algorithm of training for the use of pedagogical technologies is presented in the article. The idea of the need for training in line with modern methodological approaches is taken as the basis for developing an algorithm for training for the use of pedagogical technologies. Using the requirements of one methodological approach has advantages simultaneously with specific disadvantages. Serious shortcomings are causing a change in the methodological basis of the organization of the learning process. A competency-based approach is fundamental to the current stage of development of science. The desire to provide an individual trajectory of professional development of a specialist by accumulating a system of competencies and specifying the projected learning outcomes is an advantage of the competency-based approach. The competency-based approach determines the organization of the student's independent work as a condition for the effectiveness of training. The lack of opportunities for an effective choice of teaching methods is a lack of a competency-based approach.

The use of procedural integration of systemic and technological approaches allows developing an effective algorithm for training for the use of pedagogical technologies. A systematic approach studies the components of the pedagogical system. This allows you to determine the optimal conditions for the effectiveness of the functioning of the

pedagogical system. Methods and forms of training are important components of the pedagogical system. The formation of combinations of "method-form" provides a systematic approach. The technological approach is studying the formation of a sequence of procedures to guarantee the achievement of educational goals. Algorithms for the implementation of effective combinations of "method-form", which determined the systematic approach, are developing a technological approach.

The organization of independent work in practical and seminar lessons is provided for by the professional training algorithm for the use of pedagogical technologies. Terminology is studied during lectures. The skills to apply technology are developed at seminars and workshops.

The organization of the student's independent work at seminars and workshops involves the developed algorithm of vocational training for the use of pedagogical technologies. The formation of knowledge about the nature of pedagogical technologies results in independent work on the analysis of well-known pedagogical technologies. The accumulation of an individual set of techniques for using pedagogical technologies provides independent work on the synthesis of fragments of lessons. The formation of a large complex of techniques for the use of pedagogical technologies provides a discussion during practical exercises of the developed techniques for using pedagogical technologies. A set of teaching methods using pedagogical technologies ensures the formation of an individual trajectory of the teacher's professional development.

Key words: *competency-based approach, systematic approach, technological approach, professional training, procedural integration.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти становить гнучку й відкриту до вдосконалення систему, яка враховує зовнішні вимоги та значною мірою залежить від стану внутрішнього налаштування на забезпечення прогнозованих наперед визначених результатів. До зовнішніх чинників, які здійснюють коригування функціонування педагогічної системи, зараховуємо нормативні документи, закони, постанови, концепції розвитку освіти тощо. Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013) окреслені перспективи вдосконалення національної системи освіти в напрямі підвищення її якості на інноваційній основі, відповідно до Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, 2013), метою професійної педагогічної підготовки визначається забезпечення розвитку здатності в процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій.

Аналіз досліджень. Описані в теорії управління ключові аспекти забезпечення стратегічного розвитку закладів освіти (Б. Без'язичний, О. Бермус, В. Васильєв, О. Мармаза, В. Мельник, А. Міщенко, В. Немцов, І. Усікова) залишили невирішеною проблему забезпечення підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти до використання педагогічних технологій. Усвідомлення науковцями важливості цього напрямку педагогічних досліджень призвело до пошуку можливостей забезпечення відповідною теоретичною базою вчителів з досвідом роботи, які

в практиці використовують елементи сучасних педагогічних технологій. При цьому невирішеною проблемою залишається невідповідність базової теоретичної підготовки новим методологічним засадам організації освітнього процесу, що представлені водночас компетентнісним і технологічним підходами.

Часткове вирішення зазначеної проблеми представлено в дослідженні Л. Лісіної (Лісіна, 2001) шляхом забезпечення підготовки вчителів до використання освітніх технологій у системі післядипломної освіти. На необхідності пошуку ефективних шляхів забезпечення здобуття сучасними студентами достатньої теоретичної бази для розуміння сутності нових освітніх технологій наполягає І. Дичківська, яка вбачає основою зазначеної підготовки розуміння закономірностей функціонування педагогічної системи, принципів і шляхів впровадження педагогічних технологій (Дичківська, 2004).

Зважаючи на накопичені теоретичні та практичні доробки у сфері підготовки вчителів до використання педагогічних технологій, є підстави констатувати недостатню розробленість цієї проблеми, а також відсутність наукових підходів до впровадження в практику закладів вищої освіти системи професійної підготовки вчителів до використання педагогічних технологій.

Метою статті є обґрунтування алгоритму професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розроблення системи професійної підготовки вчителів в умовах закладу вищої освіти ґрунтується на розумінні необхідності дотримання базових вимог до організації освітнього процесу, а також провідних

методологічних підходів, які регулюють вибір форм і методів навчання, характеристик педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

З позиції вибору методологічних підходів до організації освітнього процесу існує два фактори, які об'єднують наукові пошуки та законодавчі ініціативи. З позиції наукової думки останнє десятиліття характеризується переходом від особисто-орієнтованого (І. Бех, І. Зязюн, М. Кісіль, О. Пехота, В. Кремень, Л. Штефан, І. Якиманська) до компетентнісного підходу, що представлено в працях В. Баркасі, Н. Бібік, І. Бондаренко, М. Васильєвої, Л. Ващенко, С. Вітвицької, І. Гудзик, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, М. Левківського, О. Локшина, А. Маркової, Г. Мухамедзянової, О. Овчарук, Л. Парашенко, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоевої, Н. Талізної, С. Трубачева, Л. Шевчук. Основними чинниками, що спричинили дослідження питань формування професійної компетентності, О. Савченко (Савченко, 2010) вважає пріоритетність освіти в сучасному світі. Зазначені чинники зумовлені глобалізаційними процесами в різних сферах життєдіяльності особистості й суспільства, що вимагає створювати умови для набуття особистістю здатності інтегруватися до соціуму, самовизначатися (Бібік, 2004). Перехід до нових методологічних підходів в організації освітнього процесу щоразу зумовлюється виявленими недоліками в чинних підходах і можливістю виправити їх засобами нового підходу. Об'єктивний аналіз можливостей компетентнісного підходу разом з унікальністю визначених у його межах характеристик прогнозованих результатів навчання виділяє недоліком невизначеність способів їх досягнення.

У наукових дослідженнях останніх десятиліть паралельно з компетентнісним вагоме значення мають системний і технологічний підходи, які не отримали законодавчої ініціативи щодо запровадження в освітній процес, але мають значні переваги в організації освітнього процесу. Так, у межах системного підходу, який представлено в працях В. Беспалька, І. Блауберга, В. Садовського, Г. Серікова, В. Сластьоніна, Е. Юдіна, В. Якуніна, розглядаються питання визначення компонентів освітнього процесу з позиції визнання його цілісною системою, що відкриває можливості для пошуку ефективних комбінацій «метод-форма». З позиції технологічного підходу в освіті, який представлено в роботах В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, І. Дичківської, Т. Ільїної, М. Кларіна, М. Левіної, О. Пехоти, Г. Селевка, А. Умана, зі спектру виділених засобами систем-

ного підходу комбінацій «метод-форма» визначаються оптимальні для досягнення окремої мети.

Зважаючи на необхідність забезпечення належної практичної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій, виникає об'єктивна потреба у визначенні сукупності комбінацій «метод-форма», що разом утворюють ефективний алгоритм. Це вказує на доцільність використання водночас положень системного, компетентнісного й технологічного підходів, що дає змогу зробити процедурна інтеграція методологічних підходів (Беляєв, 2019), яка об'єднує їх переваги у вирішенні комплексних завдань.

У процесі розроблення алгоритму професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій шляхом процедурної інтеграції положень технологічного підходу як основа виступають виділені Г. Селевком (Селевко, 2005) науковий, формалізовано-описовий і процесуально-діяльнісний аспекти горизонтальної структури педагогічної технології. У науковому аспекті розроблений алгоритм має містити послідовність дій, які забезпечують теоретичну підготовку в процесі послідовного вивчення сутності й характеристичних ознак педагогічних технологій, їх структури, умов, механізмів і результатів упровадження. У формалізовано-описовому аспекті алгоритм має містити комбінації «метод-форма», які забезпечують практичну підготовку шляхом послідовного формування системи вмій упроваджувати педагогічні технології. Процесуально-діяльнісний аспект забезпечує формування професійно важливих якостей як інтегративного складника професійної підготовки до використання педагогічних технологій. Це послідовний процес формування у свідомості настанови на виконання професійних функцій і завдань засобами педагогічних технологій, а також формування настанови на оновлення методичного комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій.

Процедурна інтеграція положень компетентнісного підходу забезпечує розуміння підготовки до використання педагогічних технологій як такої, що має персоніфікований характер і передбачає формування індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження суб'єктивно нової педагогічної технології. Алгоритм організації практичної професійної підготовки до використання педагогічних технологій реалізується за результатами формування достатньої теоретичної бази, що забезпечується в процесі семінарсько-практичних занять під час самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу.

Самостійна робота з аналізу педагогічної технології забезпечується під час семінарських занять, що формує теоретичну базу для впровадження закладеної в змісті окремої технології концепції організації освітнього процесу з виділенням її інноваційного потенціалу на основі сучасних теорій організації педагогічної взаємодії. Результатом самостійної роботи з аналізу концептуальної основи педагогічної технології є визначення потенційного спектру цілей і завдань, які потенційно можуть бути вирішені засобами цієї технології.

Самостійна робота з аналізу змістової частини педагогічної технології забезпечує виділення продуктивних методів і засобів організації педагогічної взаємодії, а також установлення логічних зв'язків між науковою концепцією організації освітнього процесу та процедурою вибору форм, методів, засобів їх реалізації. Це забезпечує критичність мислення й формує досвід виконання процедур визначення критеріїв вибору методів і засобів упровадження педагогічних технологій. Такий досвід має цінність у зв'язку з поверненням педагогічної спільноти до авторських педагогічних технологій початку ХХ століття, що базувалися на філософсько-релігійних концепціях організації освітнього процесу. Для таких ретранзовановведень потрібно добирати сучасні наукові підходи пояснення ефективності комбінацій «форма-метод-засіб», що сприяє розширенню системи знань і вмінь додатковими методичними прийомами й авторськими винаходами підвищення ефективності освітнього процесу. Це забезпечує формування теоретичної бази для наступного поліваріантного моделювання технологічних рішень системи педагогічних задач на основі використання елементів сучасних педагогічних технологій, накопичення системи вмінь здійснювати аналіз педагогічних технологій, установлювати відповідність її змістової частини заявленим цілям і завданням, аналізувати ефективність обраних методів і засобів реалізації окремої концепції організації освітнього процесу.

Самостійна робота з порівняння змістової частини педагогічної технології з традиційними підходами розв'язання виділених у концептуальній частині цілей і завдань забезпечує формування досвіду критичного аналізу нових педагогічних підходів, об'єктивне оцінювання їх інноваційного потенціалу, а також формування спрямованості на пошук та аналіз нових технологічних рішень педагогічних функцій і завдань, що концептуально відповідає визначеній у межах компетентнісного підходу необхідності забезпечення інди-

відуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. До результатів порівняльної діяльності належать індивідуально сформовані висновки про переваги та недоліки педагогічної технології, можливості її використання в освітньому процесі.

Самостійна робота з порівняння запропонованих у межах авторської педагогічної технології методів і методичних прийомів розширює систему теоретичних знань про сутність, можливості та специфічні вимоги використання окремих педагогічних технологій. Як результат, система фахових умінь доповнюється здатністю визначати ступінь відповідності форм, методів і засобів організації освітнього процесу визначеним цілям і завданням технології.

Алгоритм практичної підготовки до використання педагогічних технологій передбачає самостійну роботу з синтезу, що забезпечує розроблення фрагментів уроків і виховних заходів із застосуванням педагогічних технологій під час практичних занять. Самостійна робота з синтезу створює можливості для формування системи вмінь реалізовувати окремі педагогічні технології, організувати освітній процес відповідно до виділених у концептуальній основі цілей і завдань із дотриманням вимог до організації педагогічної взаємодії.

Підготовка до поліваріантного моделювання педагогічних технологій забезпечується шляхом організації презентацій розроблених фрагментів окремими студентами під час практичних занять. Це сприяє накопиченню спектру потенційних прийомів і варіантів реалізації цілей і завдань педагогічної технології відповідно до конкретної концепції. Обговорення презентованих методичних прийомів забезпечує їх суб'єктивне оцінювання й сприяє формуванню індивідуальних комплексів методичних прийомів використання педагогічних технологій, система педагогічних умінь розширюється в такий спосіб за рахунок оволодіння новими методами та прийомами організації освітнього процесу, що становлять змістову частину технології. Як результат, індивідуальний методичний комплекс прийомів використання педагогічних технологій поповнюється придатними до використання та зрозумілими з позиції науково-методичного обґрунтування прийомами.

Визначена в межах компетентнісного підходу необхідність забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій реалізується в процесі відпрацювання на практичних заняттях прийомів упровадження педагогічних технологій власних технологічних розробок. Авторство в таких розробках ґрунтується на умотивованих висновках

про доречність вибору методів упровадження педагогічних технологій на основі розуміння їх внутрішньої сутності з позиції наукового пояснення ефективності застосування й об'єктивних умов використання. Це сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічного мислення, персонального інструментарію виконання завдань педагогічної діяльності за допомогою педагогічних технологій як результату організованих пошукових дій з виділення ефективних елементів педагогічних технологій на рівні окремих методичних прийомів із наступним упорядкуванням їх у логічно завершені комплекси, що відповідатимуть основним вимогам до впровадження педагогічних технологій в освітній процес. Це забезпечує індивідуалізацію процесу здобуття необхідних знань, умінь, професійно важливих якостей. При цьому, відповідно до вимог концепції особистісно-орієнтованої освіти (Бех, 2000), у свідомості суб'єкта відбувається формування перспектив особистісного професійного зростання, формування внутрішньої настанови на розроблення й використання в професійній діяльності педагогічних технологій.

Проведене експериментальне дослідження можливостей професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій за приведеним алгоритмом зафіксувало зміни в теоретичній і практичній підготовці студентів за показниками ступеня засвоєння досвіду, а також науковості й ступеня абстракції, що характеризують рівень репродуктивного володіння прийомами використання педагогічних технологій.

За результатами діагностики встановлено, що серед студентів контрольних груп відсутня суттєва динаміка в сформованості змісту теоретичної та практичної підготовки на рівні репродуктивного використання педагогічних технологій. В експериментальних групах виявлено позитивну динаміку в межах 16,44% в коефіцієнті засвоєння знань, що характеризує зміст теоретичної підготовки, а також у межах 13,70% в коефіцієнті засвоєння досвіду, який характеризує зміст практичної підготовки. Оцінювання вірогідності отриманих результатів здійснювалася з допомогою визначення t -критерію Стьюдента. Отримане значення критерію Стьюдента дорівнює $t_{експ}=20,89$ при критичному значенні $t_{кр}=1,96$. Статистична значущість різниць між показниками контрольної та експериментальної груп доводить ефективність розробленого алгоритму підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій.

Висновки. Алгоритм підготовки до використання педагогічних технологій утворюють послідовні етапи: самостійна робота з аналізу змісту технології; самостійна робота з порівняння її основних характеристик із наявними альтернативними підходами; синтез прийомів упровадження педагогічних технологій. Теоретично обґрунтовані в процесі семінарських занять продукти поліізоморфного моделювання прийомів упровадження педагогічних технологій під час практичних занять реалізуються шляхом розроблення фрагментів уроків із використанням образних прийомів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького та ін. Київ, 2000. С. 331–350.
2. Беляев С. Б. Процедурна інтеграція методологічних підходів у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (78). Issue: 196. С. 7–10.
3. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 04.04.2019).
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / Н. М. Бібік та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с. URL : http://www.undp.org.ua/files/en_33582.maket_competence_eng.ost.pdf (дата звернення : 08.10.2018).
6. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2001. 472 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 04.04.2019).
8. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. № 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 06.09.2018).
9. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва : НИИ шк. технологий, 2005. 208 с.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Osobystisno-orientovanyi pidkhd u vykhovanni. [Person-centered approach to education.] Professional Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish Yearbook / ed. T. Levovytsky and others. Czestochowa; Kyiv, 2000, pp. 331–350 [in Ukrainian].

2. Bieliaiev S. B. Protsedurna intehratsiia metodolohichnykh pidkhodiv u rozrobtci systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv. [Procedural integration of methodological approaches in the development of the system of training of future teachers] Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (78), Issue: 196, 2019 Maj. S. 7–10 [in Ukrainian].
3. Haluzeva Kontsepsiia rozvytku neperervnoi pedahohichnoi osvity. [Sectoral concept of development of continuous pedagogical education] URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ [in Ukrainian].
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk. [Innovative Pedagogical Technologies: Textbook]. – Kyiv: Akademvidav, 2004. – 352 pp. [in Ukrainian].
5. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy : kol. Monohrafiia / N. M. Bibik ta in ; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. [Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: qty. monograph / NM Bibik et al; under the head. ed. OV Ovcharuk]. Kyiv: KYS, 2004. 112 p. URL : http://www.undp.org.ua/files/en_33582.maket_competence_eng.ost.pdf [in Ukrainian].
6. Lisina L. O. Pidhotovka vchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do konstruiuvannia navchalnykh tekhnolohii : teoretyko-metodolohichni aspekt : monohrafiia. [Teacher training in the system of postgraduate pedagogical education for the design of teaching technologies: theoretical and methodological aspect: monograph]. Zaporizhzhia: LLC «Plus 73», 2001. 472 p. [in Ukrainian].
7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [The National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021] URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
8. Savchenko O. P. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli. [Competent approach in modern higher education]. Pedagogical science: history, theory, practice, development trends. 2010. Vol. № 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ [in Ukrainian].
9. Selevko G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informacziionno-komunikacziionny`kh sredstav. [Pedagogical technologies based on information and communication tools]. Moscow: research institute Technologies, 2005. 208 s. (Series «Encyclopedia of Educational Technologies») [in Russian].

Ольга БІЛЯКОВСЬКА,

orcid.org/0000-0003-2880-6826

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. Розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості. Кожна держава гостро потребує висококваліфікованих учителів, здатних відповідати сучасним запитам інформаційного суспільства та вимогам нової школи. Професійна підготовка нового вчителя-європейця потребує важливих кроків у галузі педагогічної освіти, а саме: модернізації змісту; реструктуризації освітнього процесу закладів вищої освіти; досягнення більш високих навчальних результатів; упровадження інформаційних технологій; підвищення професіоналізації діяльності вчителя й індивідуальної відповідальності за професійний розвиток. Польськими науковцями акцентовано на необхідності забезпечення якісної освіти та відповідного добору результатів навчання з метою відповідної якісної професійної підготовки з урахуванням специфіки вчительської професії. Професійна підготовка вчителів – це не лише оснащення запланованими ресурсами загальних, предметних, педагогічних, психологічних і методичних знань разом із конкретними навичками. Професійні знання мають забезпечити майбутніх учителів уміннями ефективно функціонувати в умовах шкільної повсякденної діяльності. Зокрема, перетворити теоретичні знання на діяльнісний інструмент для майбутнього вчителя уможливить педагогічна практика. Необхідно планувати, організовувати й упроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив би їх не лише теоретичними знаннями в галузі спеціалізації, а й навичками, уміннями, які пов'язані з прикладним застосуванням як під час педагогічних практик, так і в подальшій професійно-педагогічній діяльності. Визначено основні завдання та функції майбутніх учителів у системі педагогічної освіти. Наголошено, що головною метою системи підготовки майбутніх учителів є розвиток професійної готовності студентів до педагогічної діяльності.

Ключові слова: *вища освіта, професійна підготовка, майбутні вчителі, якість підготовки.*

Olha BILYAKOVSKA,

orcid.org/0000-0003-2880-6826

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

PECULIARITIES OF TEACHER TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF POLAND

The article deals with the issue of teacher training in the Republic of Poland. Peculiarities of teacher training in the context of its quality assurance are studied. Every state seriously needs highly qualified teachers who are able to meet modern requests of an information society and requirements of a new school. Professional training of a new European teacher needs significant steps in the field of pedagogical education, such as content modernization, reconstruction of an educational process of higher educational institutions, reaching higher educational results, implementation of information technology, increase of professionalization of teacher's activity and individual responsibility for professional development. Polish scholars outline the demand for ensuring qualitative education and an appropriate selection of learning outcomes with the aim of apt teacher training considering the specifics of the teaching profession. Teacher training means not only providing planned resources of general, subject, pedagogical, psychological and methodological knowledge alongside practical skills. Professional knowledge must provide future teachers with skills to function effectively under the conditions of school daily activity; pedagogical practice particularly will enable transformation of theoretical knowledge into an active tool for a future teacher. It is necessary to plan, arrange and implement such a process of practical teacher training that would provide teachers not only with theoretical knowledge of their field but also with skills and practices related to applying this knowledge both during pedagogical practice and in further professional pedagogical activity. The article defines key tasks and functions of future teachers in the system of pedagogical education. Development of professional readiness for pedagogical activity is emphasized to be the main goal of the system of teacher training.

Key words: *higher education, professional training, future teachers, quality of training.*

Постановка проблеми. Динамічні зміни в усіх суспільних сферах, прагнення вступу України в Європейський Союз, загальні інтеграційні освітні процеси зумовлюють об'єктивну потребу в якісній професійній підготовці фахівців, зокрема майбутніх учителів. Система підготовки майбутніх учителів є невід'ємною частиною цілісної освітньої системи й зумовлена важливою роллю освіти в набутті знань про сучасні глобальні та національні проблеми, підготовці молодшої генерації до реалізації прийнятих програм соціального, економічного та культурного розвитку країни, знаннями щодо прагнень і соціальних потреб, а також про особливостями професії вчителя (Banach, 1993: 293–296).

Аналіз досліджень. Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів висвітлено в працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Гриньової, Т. Троцько, М. Пантюка, С. Сисоєвої та ін. Важливим джерелом для визначення стратегії розвитку української педагогічної освіти є аналіз європейського досвіду підготовки вчителів. Так, теоретико-методичні основи підготовки вчителів у зарубіжних країнах розглядали К. Біницька, А. Василюк, Т. Кристопчук, Ю. Кищенко, О. Кучай та ін. У цьому контексті певний інтерес викликають дослідження польських науковців (Ч. Банаха, Е. Вишневської, К. Денека, І. Гжегожевської, К. Войцеховської, М. Собещик та ін.), які висвітлюють проблемні питання процесу професійної підготовки майбутніх учителів, окреслюють напрями щодо її вдосконалення.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі польської вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Учитель є важливою ланкою освітньої системи, провідником дитини у світ знань, наставником молоді, індикатором якості навчання. До особистості вчителя висуваються високі вимоги з боку суспільства, школи та школяра. Кожна держава гостро потребує висококваліфікованих учителів, здатних відповідати сучасним запитам інформаційного суспільства та вимогам нової школи.

Зокрема, професійна підготовка нового вчителя-європейця потребує важливих політичних кроків у галузі педагогічної освіти й професійного розвитку вчителів, які будуть співвідносними щодо пріоритетних змін у: 1) досягненні більш високих навчальних результатів; 2) реструктуризації навчального процесу; 3) розвитку діяльності як у рамках школи, так і поза нею, взаємодії з широким колом соціальних партнерів; 4) інте-

грації нових інформаційних технологій у всі сфери професійної діяльності; 5) професіоналізації, що зростає, діяльності вчителя та індивідуальній відповідальності за свій професійний розвиток (Сбруєва, 2008: 39).

Зазначимо, що 1 жовтня 2016 року професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польщі проводиться виключно в системі вищої освіти. Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти здійснюється в умовах модульної системи. Університети проводять підготовку студентів у рамках таких модулів (Rozporządzenie..., 2012): модуль 1: підготовка до викладання першого предмета (проведення занять); модуль 2: психолого-педагогічна підготовка; модуль 3: підготовка в дидактичній галузі; модуль 4: підготовка до викладання другого предмета (проведення занять); модуль 5: підготовка в галузі спеціальної педагогіки. Водночас підготовка майбутніх учителів включає обов'язкову підготовку в розрізі таких модулів: а) змістовий – для викладання першого предмета (проведення занять) – модуль 1; б) психолого-педагогічний – модуль 2; в) дидактичний – модуль 3.

Стандарти освіти щодо підготовки до професії вчителя регламентуються міністром, уповноваженим з питань вищої освіти й науки, за погодженням із міністром, відповідальним за освіту й виховання. Водночас польськими науковцями акцентовано на необхідності забезпечення якісної освіти та відповідного добору результатів навчання з метою відповідної якісної професійної підготовки з урахуванням специфіки вчительської професії, а також важливим аспектом є часова тривалість і правильний добір результатів навчання в післядипломній освіті. Одним із елементів системи забезпечення якості освіти є формулювання та впровадження стандартів у практику освітньої галузі. Стандарти, розуміються як норми, зразки, можуть бути використані як орієнтир під час оцінювання як процесів, так і їх продуктів або результатів (Osicka, 2005: 288).

Зауважимо, що професійна підготовка вчителів – це не лише оснащення їх запланованими ресурсами загальних, предметних, педагогічних, психологічних і методичних знань разом із конкретними навичками. Професійні знання мають забезпечити майбутніх учителів уміннями функціонувати в шкільній повсякденній діяльності. Варто зазначити, що, наприклад, загальнопедагогічні та психологічні знання набуваються інколи абсолютно в іншому контексті, аніж потрібний для ефективного їх застосування. Також контекст підготовки вчителів в університеті досить часто

істотно відрізняється від контексту їхньої професійної діяльності. В університеті майбутні вчителі отримують значну частину професійних знань у словесній формі, і цей факт не дискредитує ці знання, оскільки він має загальний і водночас універсальний, часто стратегічний характер. Однак у школі вчителі діють у конкретних ситуаціях зі специфічними контекстами. За цих умов вони будують не завжди повністю усвідомлювати свої знання, часто відзначатимуться суб'єктивністю (Mieszalski, 2015: 9). Недарма проводиться розмежування між індивідуальними інтуїтивними знаннями та «формальними» знаннями, здобутими під час навчання в університеті. Зокрема, різниця між такими знаннями порушує багато проблем, які потрібні розгледіти майбутнім учителям на етапі планування загальних професійних знань, включаючи предметні, педагогічні та психолого-методичні знання (там само).

Власне, перетворити теоретичні знання на діяльнісний інструмент для майбутнього вчителя уможливить педагогічна практика. Можемо погодитися з думками науковців, що педагогічні практики – це слабе місце професійної підготовки майбутніх учителів, давно є важливою проблемою підготовки, шляхи ж їх реалізації, а також змістова та дидактична якість викликають занепокоєння як працівників університету, так і викладачів і студентів (Szurowska, 2013: 378). Дуже гостро акцентував на проблемі педагогічних практик Т. Левовицький, називаючи це навіть «(не) підготовкою», також зазначаючи, що турбота про їх предметну та методичну якість значно зменшилася. Науковець вважає, що практична підготовка має бути низкою продуманих і добре підготовлених занять, а «сучасні практики не такі, тому що вони не можуть бути безперервними/протяжними, ретельно продуманими та спільно підготовленими працівниками університету й учителями шкіл, базами практичної підготовки» (Lewowicki, 2010: 18). Усе це робить відвідування занять і практики «досить швидкоплинними епізодами в підготовці майбутніх учителів» (Lewowicki, 2010: 18).

Практика – дуже важлива форма навчання, оскільки це перший крок до майбутньої професії, що дає можливість майбутнім учителям випробувати себе в ролі педагога, вивчити основні види діяльності (Matejek, 2009: 184).

Отже, можемо констатувати, що теоретична підготовка – лише один складник підготовки майбутніх учителів, однак відсутність належної практичної підготовки значно знижує кваліфікацію майбутнього вчителя. Слушною із цього приводу є думка Р. Паржецького (Parzęcki, 2012), що «філо-

софія вчительських студій базується на парадигмі взаємозв'язків і необхідного балансу між теорією та практикою, між раціоналізмом та емпіризмом, тобто мисленням, заснованим на розумі, досвіді й переживаннях».

У системі професійної підготовки вчителів Республіки Польща ще є багато проблемних місць, зокрема можливість підготувати майбутніх учителів повною мірою та обсязі до виконання реальних завдань, які перед ними постануть у процесі професійної діяльності. На думку експертів освітньої галузі, «надто багато закладів освіти проводять підготовку вчителів досить різноманітними й не завжди надійними способами (...), як наслідок, виникає надмірна кількість не добре освічених вчителів» (Hejnicka-Bezwińska, 2015: 404).

Саме тому необхідно планувати, організувати й упроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив би їх не лише теоретичними знаннями в галузі спеціалізації, а й навичками, уміннями, які пов'язані з практичним застосуванням як під час педагогічних практик, так і в подальшій професійно-педагогічній діяльності. Постає необхідність тіснішого зв'язку теорії навчання (форм, методів, технологій) з практикою, так щоби майбутній учитель, починаючи професійну діяльність, не був позбавлений можливості діагностувати та ретельно аналізувати навчальні проблеми, включаючи виховні, з якими він обов'язково стикатиметься під час праці (Kienig, Suplicka, 2018: 133–134). Сучасні програми педагогічних практик мають урахуватимуть контекст роботи вчителів і потреби освітнього середовища, давати можливість студентам випробувати власні освітні ідеї в конкретних реальних ситуаціях. Професійна практика має бути ключовим елементом системи підготовки майбутніх учителів, тобто невід'ємною частиною освітнього процесу, який дає змогу поєднувати мислення пізнавального змісту теоретичного характеру з мисленням і змістом практичного характеру (Вишневіська, 2014: 371).

Зокрема, дослідниця Т. Валков'як переконана, що в основі педагогічної освіти варто розуміти сім основних груп (типів) функцій і завдань для майбутніх учителів (Walkowiak, 2016: 87): викладання й організація процесу навчання дітей, молоді та дорослих, підготовка їх до реального життя через багатосторонню пізнавальну й практичну діяльність; виховання, що впливає на становлення дітей, їх підтримка в розвитку особистості; опіка молоді, діагностика, соціалізація та ресоціалізація; надання допомоги учням у формуванні й реалізації своїх життєвих та освітніх планів

і програм; співпраця із сім'єю та локальними осередками, розвиток діалогу на предмет дитини, її прав та обов'язків, а також щодо ролі школи, університету й сім'ї у вихованні; перевірка та оцінювання досягнень учнів у школі, аналіз недоліків і співпраця з усіма освітніми установами в їх подоланні; інноваційна та дослідницька діяльність, спрямована на ефективну організацію й роботу з учнями, удосконалення методів і засобів дидактичної та виховної роботи й критеріїв оцінювання.

Можемо погодитися з думкою К. Дурай-Новачкової, що головною метою системи підготовки майбутніх учителів є розвиток професійної готовності студентів до педагогічної діяльності. На переконання дослідниці, «професійна готовність до педагогічної діяльності – це сформований (активний-причинний) стан особистості, у ході якого відбувається забезпечення швидкої адаптації та ефективної мобілізації, актуалізації, застосування в процесі праці раніше отриманих знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, а також інтегрованих, професійно значущих рис особистості. (...) Це попередня й фундаментальна умова ефективного виконання операцій, діяльності та професійних завдань. (...) Створюється в результаті тривалого, динамічного процесу підготовки майбутніх учителів до професії» (Duraj-Nowakowa, 1986: 183).

Як слушно зазначає К. Денек, у реформованій системі освіти змінюються та модифікуються функції та завдання вчителів, найважливішими з яких є такі:

1. Організація процесу навчання й учіння школярів за умови провідної та підтримувальної ролі вчителя спрямована на забезпечення багатосторонньої діяльності в освітньому процесі, яка буде зорієнтована на формулювання й реалізацію головної освітньої стратегії: розуміти світ – керувати собою.

2. Організація процесу навчання впродовж усього шкільного та позашкільного життя впли-

ває на суспільне ставлення молоді, формування характеру особистості, здатність жити в громадах, розвиток умінь самоврядування та реалізацію прав дітей.

3. Опіка над молодим поколінням, діагностика ситуацій і потреб, соціалізація та ресоціалізація, профілактика соціальних патологій. Співпраця із сім'єю та локальним середовищем, розвиток продуктивного діалогу з усіма суб'єктами освітнього процесу щодо проблем дітей, школи, сім'ї та навколишнього середовища.

4. Орієнтація й підтримка молоді у формуванні її освітніх і життєвих планів, у ситуаціях постійних змін, які виникають унаслідок системних трансформаційних перетворень, потреб ринку праці, значного впливу (не завжди позитивного) засобів масової соціальної комунікації на свідомість молоді, усвідомлення необхідності постійного пошуку нових рішень у професійно-педагогічній праці, потреби в підвищенні кваліфікації та навчання впродовж життя (Denek, 2013: 24).

Висновки. Отже, з метою модернізації підготовки майбутніх учителів польські освітяни та науковці наблизили її до стандартів європейського освітнього простору, а також оновили зміст для забезпечення якісної підготовки майбутнього вчителя. Власне, шляхом стандартизації вищої освіти країни Європейського Союзу формують єдиний освітній простір, що є головною метою Болонських домовленостей і ключовим фактором підвищення привабливості європейського ринку освітніх послуг (Нестеренко, 2014: 58). Саме на потреби сучасного освітнього ринку праці, який характеризується мобільністю, динамічністю, гнучкістю, інноваційними змінами, спрямована якісна професійна підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща. До перспективних напрямів дослідження з окресленої проблеми вважаємо за доцільне зарахувати питання модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневська Е. Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: монографія / ред. В. Т. Лозовецької. Київ : АртЕк, 2014. 516 с.
2. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2014. 294 с.
3. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 37. С. 38–42.
4. Banach Cz. Kształcenie, doszkolenie i doskonalenie nauczycieli. *Encyklopedia pedagogiczna* / red. W. Pomykało. Warszawa : Wydaw. Fundacja Innowacja, 1993. 1016 s.
5. Denek K. Nauczyciel wobec całościowej edukacji. *Studia Dydaktyczne*. 2013. № 24–25. S. 15–34.
6. Duraj-Nowakowa K. Gotowość zawodowa nauczycieli. Kraków : Wydaw. Naukowe WSP, 1986. 214 s.
7. Hejnicka-Bezwińska T. Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej. Warszawa : Wydaw. Naukowe PWN, 2015. 474 s.
8. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższe*. 2018. S. 133–136.

9. Lewowicki T. O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemodne. *Ruch Pedagogiczny*. 2010. № 5–6. S. 5–22.
10. Matejek J., Dubajka-Brycka E., Wyżga O. Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli. *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej* / red. A. Domagały-Kręcioch, O. Wyżgi. Kraków : Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. S. 176–188.
11. Mieszalski S. O zawodowej wiedzy nauczyciela. *Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. Ruch Pedagogiczny*. 2015. № 4. S. 5–14.
12. Osicka G. Jakość w edukacji zawodowej. *Edukacja: tradycje, rzeczywistość, przyszłość* : materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego / red. Czesława Plewki. Szczecin, 2005. S. 288–298.
13. Parzęcki R. Aspekty zmiany zawodu w kontekście związku zawodoznawstwa z naukami o pracy ludzkie. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2012. № 1 (76). S. 36–39.
14. Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). *Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, 2012.
15. Szurowska B. Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji. Refleksje i wnioski z realizacji projektu dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła. *Szkoła Specjalna*. 2013. № 5. S. 376–385.
16. Walkowiak T. Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkoła – Zawód – Praca*. 2016. № 11. S. 86–103.

REFERENCES

1. Vyshnevskaya E. Profesiyna pidgotovka vchiteliv u Pol'schi na tli evropeys'kogo integraziynogo procesu: monografiya [Teacher training in Poland against the backdrop of the European integration process] / red. V. T. Lozovez'koi. Kyiv: «ArteEk», 2014. 516 s. [in Ukrainian].
2. Nesterenko I. B. Modernizacija zmistu vischoj pedagogichnoji osviti v Pol'schi za umov evropeys'koji integrazii [Trends in the development of the European space of pedagogical education in the context of building a knowledge society] : 13.00.01. Sumy, 2014. 294 s. [in Ukrainian].
3. Sbruieva A. Tendenzii rozvitku evropeys'kogo prostoru pedagogichnoi osvity v umovach pobudovi suspil'stva znan'. *Visnik Zhitomir'skogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana Franka* [Trends in the development of the European space of pedagogical education in the context of building a knowledge society. Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University]. 2008. Vip. 37. S. 38–42 [in Ukrainian].
4. Banach Cz. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli. *Encyklopedia pedagogiczna* / red. W. Pomykało. Warszawa: Wydaw. Fundacja Innowacja, 1993. 1016 s. [in Polish].
5. Denek K. Nauczyciel wobec całościowej edukacji. *Studia Dydaktyczne*. 2013. № 24–25. S. 15–34. [in Polish].
6. Duraj-Nowakowa K. Gotowość zawodowa nauczycieli. Kraków: Wydaw. Naukowe WSP, 1986. 214 s. [in Polish].
7. Hejnicka-Bezwińska T. Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2015. 474 s. [in Polish].
8. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższe*. 2018. S. 133–136.
9. Lewowicki T. O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemodne. *Ruch Pedagogiczny*. 2010. № 5–6. S. 5–22 [in Polish].
10. Matejek J., Dubajka-Brycka E., Wyżga O. Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli. *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej* / red. A. Domagały-Kręcioch, O. Wyżgi. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. S. 176–188 [in Polish].
11. Mieszalski S. O zawodowej wiedzy nauczyciela. *Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. Ruch Pedagogiczny*. 2015. № 4. S. 5–14 [in Polish].
12. Osicka G. Jakość w edukacji zawodowej. *Edukacja: tradycje, rzeczywistość, przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego / red. Czesława Plewki. Szczecin, 2005. S. 288–298 [in Polish].
13. Parzęcki R. Aspekty zmiany zawodu w kontekście związku zawodoznawstwa z naukami o pracy ludzkie. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2012. № 1 (76). S. 36–39 [in Polish].
14. Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). *Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, 2012. [in Polish].
15. Szurowska B. Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji. Refleksje i wnioski z realizacji projektu dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła. *Szkoła Specjalna*. 2013. № 5. S. 376–385 [in Polish].
16. Walkowiak T. Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkoła – Zawód – Praca*. 2016. № 11. S. 86–103 [in Polish].

УДК 37.01+122/129

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203389>**Ольга БЛАГА,**

orcid/org 0000-0002-4924-8491

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальноправових та гуманітарних дисциплін
Івано-Франківського юридичного інституту
Національного університету «Одеська юридична академія»
(Івано-Франківськ, Україна) olablaga168@gmail.com

ІСТОРИОСОФІЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Історіософія – наука, що вивчає світогляд людини й людства в усій повноті їхніх духовних, інтелектуальних і соціальних відносин.

Опираючись на інтуїцію та інші перевірені часом методи пізнання, історіософія намагається відповісти на питання: хто визначає хід історії; що є рушійною силою загальнолюдського розвитку; як людина бачить себе в цьому процесі; як розуміє своє покликання та чого вона повинна чекати від світу, у якому живе; де початок і де кінець історії, що чекає людство в «кінці історії» та якою повинна бути людина зважаючи й не зважаючи на ті чи інші історичні обставини.

Нині в центрі уваги постає вже не мертва, а жива (енергетична) матерія й людина як носій духу і розуму, що цілком узгоджується з Біблією. Якщо говорити про класичну науку, то її в більшості випадків розуміють як перевірений експериментом і підтверджений на практиці результат абстрактного мислення, що об'єктивно відображає дійсність. Основними рисами таких знань є новизна, незалежність від людської свідомості, феноменологізм. Формами вираження таких знань є абстрактні поняття, з яких можна викристалізувати певні закономірності, створити математичні моделі, концептуальні схеми та конструкції.

Мова йде про нове бачення соціальної динаміки, в основі якої лежать інформаційні процеси, тобто фіксація (кодування), переробка, поширення й використання знань. Усе це дає підстави сказати, що важливою особливістю посткласичної та неокласичної науки є перехід до символізму і трактування знань як символів, які започаткувала квантова фізика й розповсюдила на інші сфери природознавства, а також (певною мірою) на суспільні науки.

«Духовне, – за визначенням В. Франкла, – це щось вільне в людині». Коли ж мова йде про духовну особистість (особовість), то це те в людині, що завжди може заперечити. Таке бачення духовного в людині наводить на думку, що «людина взагалі є людиною тоді й оскільки, коли й оскільки вона як духовна істота виходить за межі свого тіла й духовного буття» задля того, щоб діяти заради інших людей, а це неможливо без совісті, любові та відповідальності.

Тому варто зауважити, що новій школі, про яку сьогодні так багато говориться в державі, потрібні не лише новітні технології, а й осяяні духом учителі, які зможуть передати дітям той величезний спадок знань, який людство тисячоліттями збирало в єдину духовну скарбницю. Мета цих знань – навчити дитину жити, стати людиною й бути нею, незважаючи на випробування, які чекають на неї в майбутньому.

Ключові слова: історіософія, посткласичні та неокласичні науки, духовні істини, моральні правила, емоційний інтелект.

Olha BLAHA,

orcid/org 0000-0002-4924-8491

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor,
Associate Professor of the Department
of General Legal and Humanitarian Subjects
Ivano-Frankivsk Law Institute
of the National University "Odessa Law Academy"
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) olablaga168@gmail.com

HISTORIOSOPHY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Historiosophy is a science that studies the worldview of man and humanity in the fullness of their spiritual, intellectual and social relations.

Drawing on intuition and other proven methods of cognition, historiography tries to answer the question: who determines the course of history; what is the driving force of human development; how one sees themselves in the process; how she understands her vocation and what she should expect from the world in which she lives; where is the beginning and where the end of history and what awaits humanity at the "end of history" and what should a person be in respect of and without regard to certain historical circumstances.

Now the focus is no longer dead, but living (energy) matter and person as the bearer of spirit and mind, which is in full accord with the Bible. When it comes to classical science, in most cases, it is understood as a proven experiment and confirmed in practice the result of abstract thinking, which objectively reflects the reality. The main features of such knowledge are novelty, independence from human consciousness, phenomenology. Forms of expression of such knowledge are abstract concepts from which it is possible to crystallize certain regularities, to create mathematical models, conceptual schemes and constructions.

It is a new vision of social dynamics, which is based on information processes, namely the fixation (coding), elaboration, dissemination and use of knowledge. All this gives reason to say that an important feature of postclassical and neoclassical science is the transition to symbolism and the interpretation of knowledge as symbols, which were initiated by quantum physics and spread to other fields of natural science, and (to some extent) to the social sciences.

“Spiritual, by definition of W. Frankl, is something free in man”. When it comes to a spiritual personality (personality), it is that in person, what can always object. Such a vision of the spiritual in a person implies that in general, “man is a man then and because, when and because he as a spiritual being goes beyond his body and spiritual being” in order to act for the sake of other people, which is impossible without conscience, love and responsibility.

Therefore, it should be noted that the new school, which is so widely spoken in the country today, needs not only the latest technologies, but also the spirit of the teachers, who will be able to pass on to the children the great inheritance of knowledge that humanity has accumulated for thousands of years into a single spiritual treasure. The purpose of this knowledge is to teach the child to live, to become a person and to be her, despite the challenges that await her in the future.

Key words: *historiosophy, post-classical and neoclassical sciences, spiritual truths, moral rules, emotional intelligence.*

Постановка проблеми. Мова йде про нове бачення соціальної динаміки, в основі якої лежать інформаційні процеси, тобто фіксація (кодування), переробка, поширення та використання знань. Усе це дає підстави сказати, що важливою особливістю посткласичної та неокласичної науки є перехід до символізму і трактування знань як символів не тільки в сфері природознавства, а й певною мірою суспільних науках, зокрема в педагогіці, яка в минулому накопичила значний досвід застосування історіософських підходів до вирішення сучасних проблем навчання й виховання учнів загальноосвітньої школи.

Аналіз досліджень. Метою нової школи є не лише використання новітніх технологій, а й виховання сучасної молоді, якій учителі зможуть передати духовний спадок поколінь. Найважливішим вважаємо навчити дитину жити, стати людиною, збагатити її духовно. Тому висновки дослідження ґрунтуються на працях Орігена, Єваґрія, Діадоха, Аристотеля, Макарія, І. Ліствичника, І. Золотустого, Ю. Канигіна, А. Карташова, які доводять важливість історіософських підходів у педагогічній науці. Історіософію як науку, що передусім досліджує духовність людини й суспільства, досліджували М. Бубер, М. Шелер, Х. Ортега-і-Гассет, Е. Фром, В. Франкл та ін. Важливим для усвідомлення процесу розвитку освіти як історіософської проблеми є доробок таких українських учених, таких як Г. Сковорода, П. Юркевич, А. Кримський, В. Сухомлинський, В. Кремень, В. Кафарський, Г. Шевченко та ін.

Мета статті – визначити роль і місце історіософії в системі педагогічних знань; довести, що основне завдання школи – не тільки навчати й виховувати «всебічно розвинуту людину», а

й розкривати в ній те, що вона має від Бога, не знищити, а зберегти Його присутність у кожній дитині.

Виклад основного матеріалу. Історіософія – наука, що вивчає світогляд людини й людства в усій повноті їхніх духовних, інтелектуальних і соціальних відносин.

Історіософія за допомогою ірраціонального (трансцендентного) логічного мислення намагається осмислити духовний досвід людських спільнот, вийти заради цього за межі свідомості й пізнати непізнане. У зв'язку з цим будь-яка історіософська концепція виходить із того, що першопричини історичних процесів не можуть бути до кінця пізнані за допомогою раціонального мислення. Усе це стосується не тільки нашого людського світу, а й людини від народження й до завершення життя. Тому історіософія звертається не тільки до філософських, а й до ірраціонально-містичних уявлень про сутність і долю людини і світу загалом.

Опираючись на інтуїцію та інші перевірені часом методи пізнання, історіософія намагається відповісти на питання: хто визначає хід історії; що є рушійною силою загальнолюдського розвитку; як людина бачить себе в цьому процесі; як розуміє своє покликання та чого вона повинна чекати від світу, у якому живе; де початок і де кінець історії, що чекає людство в «кінці історії» та якою повинна бути людина, зважаючи й не зважаючи на ті чи інші історичні обставини.

Щеодневажливе уточнення: історіософія враховує «ірраціональний залишок» історичного буття, який унаслідок своєї ірраціональності не може бути досягнутий розумом. Він може бути сприйнятий на віру або через віру, традиції та світогляд

суб'єктів історичної дійсності з минулого, теперішнього й майбутнього, якщо говорити про Нострадамуса, Кейсі чи інших світовидців. Поряд із цим історіософським дослідженням, незважаючи на трансцендентні уявлення, також властиві прагматизм і чітка спрямованість на ключові проблеми історичних спільнот (універсумів).

Нині в центрі уваги постає вже не мертва, а жива матерія і людина як носій духу й розуму, що цілком узгоджується з Біблією. Якщо говорити про класичну науку, то її в більшості випадків розуміють як перевірений експериментом і підтверджений на практиці результат абстрактного мислення, що об'єктивно відображає дійсність. Основними рисами таких знань є новизна, незалежність від людської свідомості, феноменологізм. Формами вираження таких знань є абстрактні поняття, з яких можна викристалізувати певні закономірності, створити математичні моделі, концептуальні схеми та конструкції.

Треба сказати, що сучасним науковим знанням властивий перехід до посткласичної науки, яка націлена на подолання розбіжностей між позитивізмом, детермінізмом і феноменологією, адже позитивістська наука за відправні точки відліку бере явища, які чуттєво сприймаються й слугують основою формування абстрактних понять. Тож перехід до посткласичної науки не заперечує наукового реалізму, хоча останній трактується в релятивістській площині. Це має свої пояснення, бо релятивізм, як і смислова характеристика знань, значною мірою пов'язаний із символічним трактуванням результатів сучасної науки. Для посткласичної науки, навпаки, відправною точкою відліку є знак (слово-символ) – чуттєво сприйнятий предмет (явище), що, на відміну від образу, представляє зовсім інший предмет. Можна знати сутність предмета (явища) та причину його виникнення й не знати його смислу, тобто ролі в системі (навіщо він і для чого). По суті, таке пізнання зводиться до розшифрування знаків (символів), пошуків його змісту й функціональної ролі.

Коли ми говоримо про символічний (знаковий) підхід до наукового пізнання світу, то маємо на увазі, що саме такий підхід характерний для Біблії. Більше того, символічний підхід, на який опирається посткласична наука, є «ключем» до інтелектуальних багатств Біблії та інших першокниг людства. Мова йде про нове бачення соціальної динаміки, в основі якої лежать інформаційні процеси, тобто фіксація (кодування), переробка, поширення та використання знань. Усе це дає підстави сказати, що важливою особливістю посткласичної та неокласичної науки є перехід до

символізму і трактування знань як символів, які започаткувала квантова фізика й розповсюдила на інші сфери природознавства, а також (певною мірою) на суспільні науки. Нині, пише Ю. Шрейдер, символічний метод досяг високого розвитку й дає змогу, якщо оперувати тільки квантовими символами, одержувати нові результати та передбачати нові явища у «видимому й невидимому» світі (Шрейдер, 1992: 9). Варто зауважити, що сучасні знання в галузі квантової фізики поширюються не тільки на елементарні частинки, а й на клітини, які належать до мікросвіту і, як каже сучасна наука, мають відчуття й розум (Кафарський, 2016: 59-60). Усе це, пише Ю. Канигін, стосується суспільних наук лише з тією різницею, що останні тільки починають засвоювати символічний підхід до дійсності. На додачу соціальний символізм, на відміну від фізичного, не тільки породжує гносеологічні труднощі, а й висуває світоглядні альтернативи, що створює додаткові перешкоди для його розповсюдження в суспільних і гуманітарних науках (Каньгін, Куцерець, 2010: 76). Суспільні науки, у тому числі педагогіка, добре розуміють, що ми живемо в агресивному середовищі, яке починає піддаватися впливам новітніх технологій, але не вміємо протистояти його енергетичним атакам.

Нагадаємо, що ще Аристотель писав про три сили душі, важливі для поступу і для істини: почуття, розум і прагнення. З них не почуття, а прагнення є початком будь-якого вчинку. Кабала каже: які бажання, така й людина. Це впливає з того, що почуття мають і звірі, але вони не причетні до вчинку.

Судження Аристотеля та мислителів Нового часу тотожні Біблії. Що стосується людини, то, на їхнє переконання, вона повинна мати прагнення; і якщо ці прагнення добродійні, то несуть блага для всіх і кожного, а якщо ні, то несуть зло всьому живому на Землі. Прагнення, якщо їх не контролювати, можуть завести людину в протилежний задуманому напрям. Тому Ісус і каже своїм учням: «Пильнуйте повсякчас і моліться» (Лк., 21: 36). Пильнувати – це критично осмислювати все те, що ми робимо, на що надіємося й чого хочемо. При цьому варто не забувати, що думка – теж енергія, яка діє не тільки в тілі людини, але й далеко за її межами.

Тут ми знову зіштовхуємося з поглядами, які тисячоліттями викристалізовувалися досвідом і повсякденним самовдосконаленням і які сьогодні намагаються осмислити науки, що виникли на базі антропних підходів до вивчення історії людства та світобудови. Саме вони й повертають

нас до проігнорованих у минулому столітті духовних істин.

Віра, надія і любов – три внутрішні основи буття, які не тільки визначають зміст життя, а й формують сильну духом особовість. Духовне – це не тільки віра, а й те, що називаємо підсвідомими знаннями та неусвідомленими відчуттями, у яких містяться корені нашої родової свідомості, совісті й любові. Любов до людей, пише Папа Франциск, – це духовна сила, яка сприяє зустрічі з Богом у повноті, адже, хто не любить брата свого, «той у темряві» (Папа Франциск, 2014: 200). Вийти з темряви допомагає «вільна воля» – ще один безцінний дар людині. Воля, уважав Л. Толстой, теж буває на різних ступенях розвитку. Вищий ступінь переважання волі є «перевага її над розумом». Коли воля переважає розум, то ні тіло, ні почуття не існують самостійно, а існує одна Воля. «Цей ступінь переважання є вищим ступенем розвитку духу людини; у цьому положенні дух абсолютно відділяється від тіла, він більше не пов'язаний із ним. Цей ступінь розвитку волі ми вельми рідко зустрічаємо. У цьому стані воля наказує розуму мислити й мислити про те лише, що розумне. У цьому положенні душа і тіло, почуття і розум перестають існувати самостійно, існує одна воля, обдарована тілесними, чуттєвими й розумними здібностями людини; у цьому положенні дух людини сходиться на вищий ступінь свого розвитку й повністю відділяється від усього речового та чуттєвого» (Толстой, 1985: 16).

Не менше значення для людини має совість. В. Франкл визначає феномен совісті як «відкрите не суще, те, що не існує, а лише має існувати» (Frankl, 1948: 37). Тільки совість, наголошує він, може мовби узгодити «вічний», усезагальний моральний закон із конкретною ситуацією конкретної людини. Життя по совісті – це завжди абсолютно індивідуально-особистісне життя, що опосередковане «абсолютно конкретною ситуацією» й усім тим, що може визначити наше унікальне й неповторне буття. «Совість завжди враховує конкретність мого особистого буття» (Франкл, 1990: 98). Немає совісті – немає духовності; скільки в людині совісті, стільки й того, що ми називаємо любов'ю до іншого. Совість, як глибинне підсвідоме почуття, пов'язане з вірою, милосердям і справедливістю, без яких ніхто не в змозі пройти три основні стадії духовного вдосконалення: очищення серця, просвітлення розуму та обожнення, тобто долучення до Божої благодаті. Совість, каже св. Іоан Синаїт, змушує людину думати. У новоначальних ці думки пов'язані з істинним пізнанням самого себе; у середніх – із мудрими почуттями, які безпомилково

відрізняють істинне благо від звичайного і проти-лежного; у досконаліх – із пізнанням, яке буває від божественного просвітлення та яке просвітлює й те, що іншим видається темним (Іоанн Лествичник, 2009: 313-314; Кафарський, 2016: 15-16). Лише совість може узгодити вічний «моральний» закон із конкретною ситуацією в житті людини, а любов – дати можливість побачити людину в усій її неповторності та абсолютній індивідуальності. Якщо ж ми говоримо про відповідальність, то виникає запитання: перед ким людина несе відповідальність? Відповідь на це запитання може дати людина, яка має здоровий глузд і хоча б від випадку до випадку придивляється до себе. Якщо говорити про відповідальність, то людина несе її, по-перше, перед власною совістю, по-друге, перед тим, кого вона любить, по-третє, перед власним «Я», яке викристалізовує наші моральні принципи життя, а совість і любов не дають їх порушити.

Усебічне осмислення християнського соціального вчення, як і випробування, що випали у ХХ столітті на долю відомих філософів, психологів і педагогів, дали їм підстави сказати, що «духовність людини – це не просто її характеристика, а конституювальна особливість: духовне не просто притаманне людині поряд із тілесним і психічним, яке властиве і тваринам. Духовне – це те, що відрізняє людину від «тварного» світу, що властиве тільки їй, бо тільки вона «як духовна істота не тільки стикається з тим, що вона протистоїть світу (як зовнішньому, так і внутрішньому), а й займає позицію щодо нього» (Франкл, 1990: 93; 111). У кожному мить свого життя, підкреслює В. Франкл, людина займає позицію як до природи (соціального середовища), так і до вітального психофізичного внутрішнього світу. І те, що може протистояти всьому соціальному, тілесному й навіть психічному в людині, ми називаємо духовним у ній. «Духовне, – за визначенням В. Франкла, – це щось вільне в людині». Коли ж мова йде про духовну особистість (особовість), то це те в людині, що завжди може заперечити. Таке бачення духовного в людині наводить на думку, що «людина взагалі є людиною тоді й оскільки, коли й оскільки вона як духовна істота виходить за межі свого тіла й духовного буття» задля того, щоб діяти заради інших людей, а це неможливо без совісті, любові й відповідальності (Франкл, 1990: 111-112).

Глибоко розуміючи вплив фундаментальних істин людського життя, С. Соммер виділяє десять моральних правил:

1. «Установити правильні пріоритети у своєму житті», усвідомити, що перший та основний

обов'язок – це особистий розвиток, оскільки дати щось цінне світу й людям можна, тільки ставши справжньою, завершеною людиною. Нас, зауважує він, учать бачити лише обмежений фрагмент реальності, кожен захищає тільки незначну частину істини, що потрапила в його мозок, тому люди не розуміють одне одного й не можуть побачити цілісну картину світу.

2. «Бути відданим добру і власному духу». Добро і зло – дві сили, що діють у Всесвіті, і кожний із нас повинен мати на увазі, що вони так чи інакше завжди пов'язані з темною або світлою сторонами вселенської енергії. Якщо ми станемо на темну сторону, то зло буде використовувати нас як інструмент для свого прояву. Якщо ж ми приймемо сторону добра, то вступимо на шлях світла, істини, еволюції. Перший крок на цьому шляху – відновлення свого істинного духовного «Я». Другий – у постійному духовному розвитку, завдяки якому людина починає поводитися так, як очікує від неї Творець.

3. «Визнати свою нечесність». У більшості випадків ми помічаємо чужу нечесність і ніколи не бачимо свою, можливо, тому, що природа наших переконань, думок, почуттів і вчинків зовсім інша, ніж нам здається: почуття жалю може бути прихованим марнославством і навіть відчуттям переваги над тими, кому ми співчуваємо; прагнення до благодійності – проявом почуття провини; нетерпимість – похідною власної неетичної поведінки тощо. «Ми панічно боїмося визнати, що в нашому серці може існувати щось погане, брудне або збочене, тому нам доводиться прикидатися терпимими, дружелюбними, робити вигляд, що нам все подобається або що ми всіх любимо». Очевидно, зауважує С. Соммер, що всі ці мудрування починаються вже в дитинстві. Дитина ламає якусь цінну річ і, щоб батьки не вважали її винною, вигадує виправдання, перекладаючи провину, наприклад, на тварин. Якщо їй це вдається, і не один раз, то вона починає постійно застосовувати такий технічний ефективний прийом для досягнення бажаного, залишаючись безкарною. Можливо, це один із засобів виховання в людині нечесності (Соммер, 2004: 440).

4. «Розумом і почуттями ставити себе на місце інших, навчитися розуміти їх і бути терпимими до їхніх свідомих і несвідомих помилок». У сучасній науці цей внутрішній стан людини називають емпатією. Часто можна спостерігати, що діти навіть у 3-5-річному віці заслужено чи незаслужено вимагають, щоб інші їх поважали, приймали та підтримували, пристосовувалися до їхніх емоцій. Напевно, їм ніколи не спадала думка, що

правильним було б протилежне, а саме: докласти зусиль для того, щоб зрозуміти оточуючих, і намагатися, щоб інші зрозуміли їх, але це має прийти, як правило, після того, як підліток перетне межу критичного віку. Саме в цей час надзвичайно потрібно й водночас непомірно складною є робота педагога.

5. «Контролювати негативні емоції й уміти «підставляти другу щоку». Повний контроль над собою – не примха, а моральна необхідність. Лише тоді наші вчинки будуть по-справжньому людськими. На жаль, у нас мало інформації про те, як це робити, але навіть та, яку ми маємо, як правило, викривлена або навмисно приховується тими, хто служить темній силі Всесвіту.

6. «Вийти зі своєї «ментальної нори», залишити її тісний маленький світ і відкрити для себе іншу реальність». Кожний у думках створює світ за власним смаком та уявляє, що управляє ним. Це призводить до емоційної та інтелектуальної короткозорості, що обмежує можливості успіху, благополуччя, щастя та зміщує внутрішню й зовнішню реальність. Людина починає вимагати від інших особливої уваги, яка відповідає її уявленню про себе. Захоплена «величчю» свого «Я», вона не бачить нікчемності свого ментального простору й не розуміє, що мета життя – індивідуальна еволюція. Той, хто не дотримується її, порушує трансцендентальну етику та виступає проти порядку і Природи.

7. «Розвивати волю й загартовувати характер». Воля – це не вимушена, а свідомо дія нашого «Я», яка робить вчинки правильними, дає їм силу протистояти спокусі та гріху й допомагає подолати труднощі, тобто мати характер, який С. Соммер визначає як сукупність успадкованих і набутих якостей, що визначають поведінку людини. «Велика кількість людей пасивна в тому розумінні, що вони пасивно дозволяють зовнішнім обставинам формувати в собі те, що є характерним для цього історичного періоду певної культури, створює штучне «Я», яке витісняє «Я» істинне» (Соммер, 2004: 460).

8. «Жити в гармонії з природою». Природа нічого не пробає та не списує з рахунків співчуття або добра, інакше, порушивши власні закони, вона знищила б сама себе. Сьогодні ми вже добре бачимо, як природа карає людину за легковажне й егоїстичне ставлення до неї. І навпаки, коли ми опікуємося нею, то отримуємо величезну винагороду – вище добро та безкінечне щастя, тиху радість, спокій і захищеність.

«Мораль природи, – підкреслює С. Соммер, – не більше ніж причинно-наслідковий вібраційний

та енергетичний зв'язок між людиною і космосом, у якому завжди діє закон: кожний розплачується за все, що він робить» (Соммер, 2004: 461).

9. «Дотримуватися закону «еквівалентної рівності», тобто чинити справедливо, незалежно від особистих симпатій, зручностей чи незручностей, поважаючи при цьому права всіх людей і закони Всесвіту, розуміючи, що якщо хочеш отримати щось, потрібно накопичити еквівалентну заслугу.

10. «Не довіряти першому враженню й намагатися знайти більш глибоку істину», а істина, як правило, усередині нас.

Ці моральні правила життя впливають із Нагірної проповіді Ісуса Христа, щоб усвідомити це, потрібно не раз і не два звернутися до Біблії. (Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, 2005: 154-161; Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета, 1911-1913: 79-89; Евангелия от Матфея, 2000: 97-114; Кафарський, 2014: 214-222).

На жаль, дуже мало людей, а серед них і педагогів, усвідомили її всеохоплюючий зміст.

Висновки. На так званому пострадянському просторі ми заново починаємо усвідомлювати, що основне завдання школи – не тільки навчати й виховувати «всебічно розвинуту людину», а й розкривати в ній те, що вона має від Бога: не знищити, а зберегти Його присутність у кожній дитині. Це завдання впливає з біблійного пояснення глибинного зв'язку поколінь: дітей у жодному випадку не можна розглядати окремо від духовної сутності батьків, родичів і прародичів, так аж до сьомого коліна. Зауважимо, ще Карфагенський собор заявив: «Дорослі й діти рівні перед Богом», бо й Ісус Христос розвивався разом із його тілесним віком, тому одні й другі перебувають на одному рівні частоти сприйняття Бога і створеного Ним світу (Карташов, 2006: 256). Але знання, які здобувають діти, не є понятійними. У них «діють, як каже св. Григорій Ніський, вроджені порухи душі, які ведуть її до духовної краси» (Евдокимов, 2002: 127). Такі відомі нам духовні вчителі, як Оріген, Євагрій, Діадох, Макарій, І. Ліствичник

та інші, постійно нагадували про існування підсвідомого й попереджали про небезпеку його витіснення за межі психологічної зони людини.

Достатньо назвати всесвітньо відомі імена таких «лікарів Божих», як Е. Фромм і В. Франкл, щоб підтвердити сказане про тісний зв'язок науки зі Святим Письмом, духовних праць святих отців з відкриттями вчених і пошуками педагогів минулих століть. Нині в Україні ми бачимо лише перші паростки більш системного проникнення вчителів у духовну науку, у те, що богослови називають «лічницею благодаті». На жаль, глибокого розуміння духовного вчення досягли одиниці. Те саме можна сказати про тих, хто сьогодні займається навчанням і вихованням дітей у загальноосвітній школі. Більшість оперують відомими поняттями без належного їх розуміння. Причина не тільки в «мірі віри», а й у поверховому знанні основоположних духовних книг. Частина перекладає духовну працю на потім: «на пенсії прочитаємо»; інші користуються окремими викладами Божого Слова або працями апологетів і богословів; дехто заявляє, що Біблію складно читати. Як тут не згадати слова св. Іоана Золотоустого: «Навіть якщо ти й не розумієш того, що міститься в них, від читання буває велике освічення. Утім неможливо, щоб ти однаково не розумів усього: благодать Духа для того саме й облаштувала, що ці книги склали митарі, рибалки, скинетворці, пастухи овець і кіз, люди прості й ненавчені, щоб ніхто з простих людей не міг удаватися до такої відмовки, щоб усім було зрозуміло те, що говориться, щоб і ремісник, і слуга, і жінка-вдова, і найосвіченіший з усіх людей отримали користь і повчання» (Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, 2005: 919-92).

Новій школі, про яку сьогодні так багато говориться в державі, потрібні не лише новітні технології, а й осяяні духом учителі, які зможуть передати дітям той величезний спадок знань, який людство тисячоліттями збирало в єдину духовну скарбницю. Мета цих знань – навчити дитину жити, стати людиною й бути нею, незважаючи на випробування, які чекають на неї в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Евангелия от Матфея / пред. Епископа Михаила. Минск : Харвест, 2000. 592 с.
2. Иоанн Лествичник. Лествица, возводящая на Небо. 2-е изд. Краматорск : Тираж-51, 2009. 671 с.
3. Каныгин Ю., Куцерец В. Библия и наука: в прошлом, настоящем, будущем. Киев : Арий, 2010. 336 с.
4. Карташов А. В. Вселенские соборы. Москва : Эксмо, 2006. 670 с.
5. Кафарський В. І. Духовна наука : в 3 т. Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2014. Т. 1 : Історіософія віри в єдиного Бога. 484 с.
6. Кафарський В. І. Духовні сили людини. Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2016. 60 с.
7. Кафарський В. І. Сила думки і слова. Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2016. 88 с.
8. Павел Евдокимов. Православие. Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея. Москва, 2002. 512 с.

9. Папа Франциск. Радість Євангелія / пер. з італ. Оксани Бодак, за ред. о. Тараса Барщевського. Львів : Свічачо, 2014. 220 с.
10. Салас Дарио Соммер. Мораль ХХІ века / пер. с исп. Москва : ООО Издательский дом «София», 2004. 528 с.
11. Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста : в 12 т. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. Т. 1. 1010 с.
12. Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста : в 12 т. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. Т. 7. 945 с.
13. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета. Т. 3. Новый Завет / под ред. А. П. Лопухина. Петербург : Санкт-Петербургская Духовная Академия, 1911-1913. 615 с.
14. Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. Москва : Худож. лит., 1985. Т. 21 : Дневники. 1847–1894 / коммент. А. И. Шифмана. 575 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
16. Шрейдер Ю. А. Наука в контексте культуры. Вып. 2. Москва : НТИ, 1992. С. 9.
17. Frankl V. Der unbewusste Gott. Wien : Amandus Verlag, 1948. 119 S.

REFERENCES

1. Evanhelyia ot Matfeia (2000). [The Evangel of Matthew]. Minsk: Kharvest [in Russian].
2. Yoann Lestvychnyk (2009). *Lestytsa, vozvodiashchaia na Nebo* [Lestvitsa leading to the heaven] (2 ed.). Kramatorsk: Tyrazh-51 [in Russian].
3. Kanyhin Yu., Kushcherets V. (2010). *Biblyia i nauka: v proshlom, nastoiashchem, budushchem* [The Bible and science: in the past, present, future]. Kyiv: Ariy [in Russian].
4. Kartashov A. V. (2006). *Vselenskye sobory* [Ecumenical Councils]. Moscow: Eksmo [in Russian].
5. Kafarskyi V. I. (2014). *Dukhovna nauka: v 3 t. T. 1: Istoriosofia viry v yedynoho Boha* [Spiritual Science: in 3 vol. Vol. 1: The historiosophy of faith in one God]. Ivano-Frankivsk: Suprun V. P. [in Ukrainian].
6. Kafarskyi V. I. (2016). *Dukhovni syly lyudyiny* [Spiritual forces of man]. Ivano-Frankivsk: Suprun V. P. [in Ukrainian].
7. Kafarskyi V. I. (2016). *Syla dumky i slova* [The power of thought and words]. Ivano-Frankivsk: Suprun V. P. [in Ukrainian].
8. Pavel Yevdokimov (2002). *Pravoslavie* [Orthodoxy]. Moscow: Bibleisko-bohoslovskyi instytut sv. apostola Andreya [in Russian].
9. Papa Frantsysk (2014). *Radist Yevanheliya* [Joy of the Evangel] (O. Bodak, Trans.). Lviv: Svichado [in Ukrainian].
10. Salas Dario Sommer (2004). *Moral XXI veka* [The moral of the 21st century] (Trans.). Moscow: ООО Izdatelskyi dom «Sofyia» [in Russian].
11. *Tvorenyia sviatoho ottsa nasheho Yoanna Zlatousta* (2005) [Creations of the holy father of our Yoann Zlatoust] (1-12 Vosl. V. 1). Sviato-Uspenskaia Pochaevskaia Lavra [in Russian].
12. *Tvorenyia sviatoho ottsa nasheho Yoanna Zlatousta* (2005) [Creations of the holy father of our Yoann Zlatoust] (1-12 Vosl. V. 7). Sviato-Uspenskaia Pochaevskaia Lavra [in Russian].
13. Lopukhin A. P. (1911-1913). *Tolkovaia Bibliia ili kommentaryi na vse knihi Sv. Pysanii Vetkhoho i Novoho Zaveta. T. 3. Novyi Zavet. Petersburg*, [The explanatory Bible or commentary on all books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments. V. 3. The New Testament]. Sankt-Petersburg: Sankt-Peterburhskaia Dukhovnaia Akademyia [in Russian].
14. Tolstoy L. N. (1985). *Sobranie sochynenyi: v 22-kh t. T. 21: Dnevniky. 1847–1894* [Collected Works: in 22 vol., V. 21: Diaries. 1847–1894]. Moscow: Khudozh. lit. [in Russian].
15. Frankl V. (1990). *Chelovek v poyskakh smysla: sbornik*. [Man in search of meaning: collection. (Trans.). Moscow: Progress [in Russian].
16. Shreider Yu. A. (1992). *Nauka v kontekste kultury. Vyp. 2.* [Science in the context of culture. Vol. 2.]. Moscow: NТИ [in Russian].
17. Frankl V. (1948). *Nesvidomyi Boh* [The unconscious god]. Viden: Amandus [in German].

УДК 371.382

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203390>

Юлія БЛУДОВА,

orcid.org/0000-001-6338-0571

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) julia_bludova@ukr.net

Олена ІЛЬІНА,

orcid.org/0000-0003-1951-4311

викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) ilinahelen@ukr.net

ГЕЙМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається поняття геймізації освітнього процесу як однієї з унікальних форм, що дають змогу зробити цікавою й захопливою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, а й важкі кроки з вивчення нового матеріалу.

Актуальність гри нині підвищується й через перенасиченість сучасного школяра інформацією. У грі дитина здійснює самостійний пошук знань, засвоєння інформації, емоційність ігрової діяльності, активізує всі психічні процеси й функції, відбувається величезна виховна робота.

Концепція «Нова українська школа» передбачає створення природно-відповідної освіти, розвиток педагогічного партнерства, де підкреслюється цілісність особистості, дбаючи про інноваційний, духовний, фізичний розвиток дитини. Тому першим циклом початкової освіти є адаптаційно-ігровий, що охоплює навчання в 1-2-х класах початкової школи. Його особливістю є систематичне застосування в освітньому процесі дитячої гри та ігрових форм, методів і прийомів навчання.

Бути критичними, упевненими і творчими, висловлювати власну думку, аналізувати, думати, критично мислити, уміти співпрацювати, учитися впродовж життя набувати здібності, які знадобляться для успішного освоєння майбутньої професії робочого дня, – саме такими компетентностями повинні володіти школярі Нової української школи. Розвинути подібні вміння допоможе гра, яка слугує своєрідною практикою для використання знань, отриманих на уроці й у позаурочний час.

Телебачення, відео, радіо, комп'ютерні мережі останнім часом значно збільшили потік одержуваної дитьми інформації й чинять значний культурний, соціальний, економічний, політичний і технологічний вплив на суспільство. Не стає несподіванкою, що всі ці джерела надають в основному матеріал для пасивного сприйняття.

Геймізація освітнього процесу змінила акценти від традиційного навчання з письмовими завданнями на навчання з іграми і стала невід'ємною частиною сучасної освіти. Одним із ключових аспектів ігрового навчання є те, що кожен учень отримує зворотній зв'язок своєї ефективності з пропозиціями щодо їх покращення. Тому найефективнішим засобом формування ключових компетентностей для учнів початкової освіти є гра як природний засіб пізнання нею світу.

Ключові слова: *геймізація, Нова українська школа, діти молодшого шкільного віку, компетентнісний підхід.*

Yuliia BLUDOVA,

orcid.org/0000-001-6338-0571

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management

ME "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) julia_bludova@ukr.net

Olena ILINA,

orcid.org/0000-0003-1951-4311

Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management

ME "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) ilinahelen@ukr.net

GAMEMIZATION OF THE EDUCATION PROCESS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article reveals the concept of gamification of the educational process, as one of the unique forms that make interesting and exciting not only the work of students at the creative-search level, but also the difficult steps to learn new material.

The urgency of the game is now increasing due to the glut of modern schoolchild information. In the game, the child performs an independent search for knowledge, assimilation of information, emotional play activity, activates all mental processes and functions, is a huge educational work.

The concept of "New Ukrainian School" involves the creation of natural and appropriate education, development of educational partnership, which emphasizes the integrity of the individual, providing for innovative, spiritual, and physical development of the child. Therefore, the first cycle of primary education is adaptive and gaming, covering training in 1-2 th grade of primary school. Its feature is the systematic application in the educational process of children's games and gaming forms, methods and techniques of teaching.

To be critical, confident and creative, express their own opinions, analyze, think, think critically, be able to cooperate, learn throughout life to acquire the skills needed to successfully master the future profession of the working day - these are the competencies that Ukrainian schoolchildren must possess. Developing such skills will help the game, which is a kind of practice to use the knowledge gained in the lesson and after hours.

Television, video, radio, computer networks have recently increased the flow of information received from children and made a significant cultural, social, economic, political and technological impact on society. It is no surprise that all these sources provide mainly material for passive perception.

Gamification of the educational process has changed the focus from traditional writing-based learning to game learning and has become an integral part of modern education. One of the key aspects of game learning is that each student receives feedback on their performance with suggestions for improving them. Therefore, the most effective means of generating key competences for children of primary school age is play as a natural way of learning about the world.

Key words: gamemization, New Ukrainian school, children of primary school age, competence approach.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти вимагає від школи змін своїх орієнтирів. Тому вислів «Не дитина для школи, а школа для дитини» нині є досить актуальним. Концепція «Нова українська школа» передбачає створення природно-відповідної освіти, розвиток педагогічного партнерства, де підкреслюється цілісність особистості, дбаючи про інноваційний, духовний, фізичний розвиток дитини. Кожна дитина є неповторною, наділеною від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Тому перед початковою школою стоїть завдання - розкрити й допомогти розвинути потенціал кожної дитини, ураховуючи її вікові та індивідуальні особливості (Концепція НУШ, 2017). Сучасний світ вимагає від дитини не лише засвоєння знань, важливо навчити її користуватися ними. Сприяти формуванню й розвивати життєві компетентності, що необхідні для успішної самореалізації в житті, – головне завдання сьогодення. Сучасна концепція освіти є особистісно орієнтованою моделлю, що побудована на дитиноцентричному підході. Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, креативності, творчості, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей. Завдання дорослих – сприяти формуванню в неї механізму вільного природного саморозвитку (Покроєва, 2018).

Аналіз досліджень. Практика застосування гри в освітньому процесі початкової школи має тривалу історію. У педагогіці та психології проблему ігрової діяльності розробляли К. Ушинський, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін. Різні дослідники та мислителі зарубіжжя нагромаджують одну теорію гри на іншу – К. Гросс,

Ф. Шіллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд і Ж. Піаже та інші. Кожна з них начебто відбиває один із проявів багатогранного явища гри, і жодна, очевидно, не охоплює її справжньої сутності. Особливою популярністю користується теорія К. Гросса. Він убачає сутність гри в тому, що вона слугує підготовкою до серйозної подальшої діяльності; у грі людина, вправляючись, удосконалює свої здатності. Основне достоїнство цієї теорії, що завоювала особливу популярність, полягає в тому, що вона пов'язує гру з розвитком і шукає її сенс у тій ролі, яку вона в розвитку виконує (Тарасенко, 2009).

Великий внесок у створення теорії дитячої гри, обґрунтування її розвивальної функції зробили наші вітчизняні вчені, а особливо представники Харківської психологічної школи. Зокрема, відомі вчені О. Запорожець і Д. Ельконін обґрунтували значення творчої, самодіяльної гри для розвитку особистості дитини. На думку вчених, саме самодіяльна гра відіграє провідну роль у соціальному й емоційному розвитку дитини, розвитку її уяви й образного мислення, у формуванні довільної поведінки.

Мета статті – розкрити сутність і зміст гри в освітньому процесі початкової школи; теоретично обґрунтувати засади застосування геймізації з метою підвищення мотивації молодших школярів на уроках початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У Концепції «Нова українська школа» визначено, що першим циклом початкової освіти є адаптаційно-ігровий, що охоплює навчання в 1-2-х класах початкової школи. Його особливістю є систематичне застосування в освітньому процесі дитячої гри та ігрових форм, методів і прийомів навчання.

Реалізація Державного стандарту початкової освіти, нових чинних освітніх програм для початкової школи вимагає від учителя не лише принципово нової предметної підготовки, а й високого професіоналізму щодо застосування форм, методів і прийомів навчання. Систематичне застосування гри в освітньому процесі початкової школи є новим вектором професійної підготовки вчителя початкових класів (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Дискусія про модернізацію освітньої програми в Новій українській школі повинна включати рішення, щоб навчити учнів бути критичними, упевненими і творчими, висловлювати власну думку, аналізувати, думати, критично мислити, уміти співпрацювати, учитися впродовж життя набувати здібності, які знадобляться для успішного освоєння майбутньої професії робочого дня. Саме такими компетентностями повинні володіти школярі Нової української школи для вирішення поставлених завдань. Одним із таких рішень є навчання на основі гри (Концепція НУШ, 2017).

Освітня система поступово змінювалася та модернізувалася. З одного боку, те, що зміни відбуваються повільно, є хорошою підставою, оскільки допомагає уникнути підводних каменів, з іншого – це призводить до системи, яка мляво реагує на швидко мінливий технологічний світ. Навчання на основі ігор побудовано так, щоб дитині було легко адаптуватися із самого початку. Коли з'являється нова інформація або навчальні підходи коригуються, гру можна корегувати відповідно до них. Після програвання сценарію гри її можна оновити новою інформацією, підходами тощо. Ігри навіть мають інструменти аналізу моніторингу учнів, які дають учителям змогу скоригувати подальші дії (Коченгіна, 2019).

Однією з найбільших проблем для вчителів є успішне навчання всіх дітей усього класу, які є абсолютно різними особистостями, мають різні можливості та різні переваги до навчання. Учні бажають різноманітних заходів, нагород, сюрпризів і гумору, щоб залишатися зацікавленими в навчанні. Пошук нових способів привернути увагу учнів і залучити їх до освітнього процесу – одне з головних питань сьогодні. Сучасні школярі не хочуть отримувати будь-яку інформацію з нудного процесу навчання, вони хочуть розуміти практичне застосування навичок і знань для вирішення реальних проблем за допомогою ефективного освітнього процесу (Сопівник, 2016).

У Новій українській школі підкреслюється думка, щоб бути добре інтегрованим членом сучасного суспільства, потрібно більше, ніж про-

сто оволодіння основними навичками читання та письма.

Ігри використовуються як інструмент навчання протягом багатьох століть. Шахи використовували для навчання стратегічного мислення ще в середні століття, а гра Крейгсспієля винайдена в 1812 році спеціально для навчання стратегії пруських офіцерів.

Комп'ютерні ігри також зробили значний культурний, соціальний, економічний, політичний і технологічний вплив на суспільство. З огляду на широку популярність відеоігор, їх здатність підтримувати довгостроково залучення гравців і їх схильність до проактивної комунікації гравця, не стає несподіванкою те, що освітян усе більше зацікавлює потенціал ігор як засіб навчання.

Нині підходи до навчання є більш глобальними й набирають швидких темпів. Сучасна система освіти використовує інноваційні технології для поширення освіти, зростає використання ігрових інструментів в освітньому середовищі.

Знання та навички, набуті завдяки ігровому навчанню, зберігаються довше, ніж інформація із застосування інших методів навчання. Це дає учням змогу відкривати нові аспекти та методи роботи над досягненням цілей інтерактивним способом. Щоб зробити процес навчання ефективним, потрібне використання ігрового інструментарію. Застосування ігрових інструментів поєднує цілі освітньої системи з веселою грою, що можуть значною мірою мотивувати учнів до самостійного навчання та вирішення проблем.

Геймізація освітнього процесу змінила акценти від традиційного навчання з письмовими завданнями на навчання з іграми і стала невід'ємною частиною сучасної освіти.

Термін «геймізація» став загальною назвою для використання ігор в освітньому процесі. Геймізація відіграє важливу роль у навчанні, змушуючи учнів співпрацювати, спілкуватися, взаємодіяти та працювати в командах. Ігри покращують роботу мозку, створюють динаміку, яка може надихнути учнів на розвиток навичок і побудову емоційного зв'язку навчання з предметом. Ігри можна налаштувати на індивідуалізацію навчання, яка допомагає учням стати більш упевненими та незалежними мислителями. Одним із ключових аспектів ігрового навчання є те, що кожен учень отримує зворотній зв'язок своєї ефективності з пропозиціями щодо її покращення.

Використовуючи ігрові інструменти, варто бути обережними, оскільки може бути важко узгодити цілі навчання з освітньою моделлю в ігровій динаміці. Вони повинні відповідати меті

й досягти належного узгодження з навчальною програмою.

Робота над плавним упровадженням ігор у стратегію навчання допомагає зрозуміти відмінності між гейміфікацією та геймізацією освітнього процесу. Ці поняття часто плутають, натомість кожен із них вимагає окремого підходу для реалізації. На відміну від гейміфікації, навчання на основі ігор (геймізації) говорить про те, що навчальні процеси самі по собі повинні бути поінформовані досвідом ігрового процесу – принципом, подібним принципам сучасних активних підходів до навчання, такі як конструктивізм і проблемне навчання. Тоді як ігри мають визначені правила та завдання, гейміфікація може бути просто низкою завдань із нагородами, такими як бали. Гра, по суті, є корисною, має освітні цілі, натомість гейміфікація не приносить суттєвих знань і навичок.

Пам'ятаючи про ці моменти, варто забезпечити підхід, який потрапляє у сферу ігрового навчання.

Натепер багато вчителів намагаються плавно включити ігри в уроки, проте вбачають ігрове навчання як спосіб залучення учнів і звернення до різноманітних стилів навчання (Кудикіна, 2003). Учні швидко сприймають гру та насолоджуються її перевагами, працюючи для досягнення освітніх цілей. Основна концепція ігрового навчання – це навчання через повторення та досягнення цілей.

Першочерговим завданням є визначення етапів інтеграції ігрового навчання в освітній процес початкової школи.

Кроки до інтеграції ігрового навчання:

– *визначити призначення навчання на основі гри.* Вибір рішення про те, як використовувати гру, звужить пошук і допоможе вам знайти відповідний інструментарій. Наприклад, якщо учень намагається продемонструвати розуміння основного матеріалу, ви можете розглянути можливість використання гри для вирішення його проблем. Отже, гра, яку ви обираєте, повинна містити зміст, який підлаштовується під знання учня і стиль навчання. Це має допомогти краще зрозуміти важкий матеріал. Або, коли учні засвоюють основний матеріал, можна застосувати гру, яка подає зміст через різні медіа. Наприклад, він може задавати питання за допомогою тексту, аудіо, зображень тощо. Це має спонукати учнів приймати виклик під час вивчення нових способів обробки матеріалу;

– *пограти в гру, переконавшись, що вона відповідає освітнім цілям.* Багато навчальних ігор пропонують учителям можливість контролювати зміст і коригувати настрої окремих учнів. Гра

має бути простою у використанні, учні повинні кинути виклик самі собі, обробляючи та демонструючи знання, а не наголошуючи на тому, як гра працює. Для вирішення різноманітних проблем і схильностей гра повинна використовувати диференційовані принципи інструкцій для адаптації кожного гравця. Звернення уваги на ці критерії під час гри має допомогти визначити, чи відповідає гра освітнім цілям;

– *виділити окремий проміжок часу для гри.* Приділіть час навчальній діяльності на основі гри, розплануйте його ефективно, послідовно, включіть ігровий час у план уроку;

– *оцінюйте прогрес протягом усієї гри.* Навчальні ігри забезпечують учням безпечне середовище для невдач. Ігри дають їм можливість спробувати нові ролі. Якщо щось не вдалося, то вони можуть просто спробувати ще раз і навчитися на своїх помилках. Замість освіти, заснованої на глибокому запам'ятовуванні, учні вчать за допомогою експериментів, проб і помилок. Після гри можна провести загальнонавчальні дискусії, які дають змогу в кожній групі ділитися труднощами, прогресом і досягненнями. Цей останній крок включення навчання на основі ігор дасть вам інформацію, необхідну для коригування уроків і заходів, вирішення проблемних питань на основі нових знань.

Тому найефективнішим засобом формування ключових компетентностей для учнів початкової освіти є гра як природний засіб пізнання нею світу. Під час гри діти мають змогу розвивати важливі компетентності, що необхідні протягом життя. Навчання через гру позитивно впливає на пізнавальну мотивацію, тобто сприяє розвитку інтересу до процесу пізнання. Провідні в дошкільній освіті ігрові форми роботи дають змогу враховувати адаптаційні здібності, розвиток емоційного інтелекту, антистресовий потенціал дитини. Тому досвід навчання та розвитку в ЗДО через гру в умовах Нової української школи набуває особливого значення.

Сучасні інструменти геймізації освітнього процесу не обмежують вибір рольовими, настільними чи відеоіграми. Існує безліч можливостей створювати оригінальний, інтерактивний контент. Це можливо завдяки розробленню вікторин, квестів, створенню лепбуків, арт-буків, коміксів, настільних і командних ігор, а також використанню програмного забезпечення, для розроблення та налаштування простих цифрових ігор. Це дає можливість повністю налаштувати ігровий процес навчання.

Висновки. Головною частиною освітньої реформи є зміщення акценту з механічного отри-

мання знань на розвиток індивідуальності учня, партнерські взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу й оновлення змісту освіти. Компетентнісна освіта акцентує увагу на тому, що замість того, щоб бездумно заучувати факти або визначення, учні будуть учитися застосовувати знання на практиці, засвоювати навички і способи мислення, які не будуть відірваними від сучасного життя.

Основним пріоритетом Нової української школи є розвиток креативної особистості. Незаперечним є той факт, що навчання у школі не має зводитися лише до оволодіння знаннями й уміннями, які будуть для дитини необхідними в повсякденному житті, освітній процес має бути націлений на мотивацію до саморозвитку, самовиховання, унаслідок якого учень буде прагнути до нового, незвичного, цікавого, отримуючи при

цьому задоволення від побаченого, почутого й пережитого. З огляду на це, важливим етапом є початкова школа. Вона є тією основою, що закладає фундамент для подальшого розвитку духовного, морального, творчого, інтелектуального потенціалу учнів. Гра дає змогу почати шкільне життя без стресів і перенапруження. Для малюків такий формат є основною формою пізнавальної активності. Це природний для маленької дитини шлях.

Навчання на основі гри – це щось більше, ніж надання учням інформації, ідеться про зміну підходу учнів до навчання та підходу навчання до учнів. Мета – насолоджуватися самим процесом навчання. Будемо сподіватися, що останні тенденції освітнього процесу сприятимуть покращенню навчання учнів і якості здобутих знань і вмінь, допоможуть отримати кращі результати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коченгіна М. В., Коваль О. А. Використання гри в освітньому процесі першого циклу початкової школи : науково-методичний посібник / за загальною ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2019. 88 с.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 22 лютого 2018 р.
3. Джерело педагогічних інновацій. *Оновлена початкова школа* : наук.-метод. журнал. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2018. Вип. № 2 (22). 168 с.
4. Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / за загальною ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009. 322 с.
5. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL : <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 01.02.2020)
6. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ, 2003. 272 с.
7. Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 111–114.

REFERENCES

1. Viktoristannya gri v osvitnomu procesi pershogo ciklu pochatkovoyi shkoli [Using the game in the educational process of the first cycle of elementary school]: nauk.-metod. posibnik / M. V. Kochengina, O. A. Koval ; za zagalnoyu red. L. D. Pokroyevoyi. Harkiv : Harkivska akademiya neperervnoyi osviti, 2019. 88 s. [in Ukrainian].
2. Derzhavnij standart pochatkovoyi osviti [State standard of primary education], zatverdzhjenij postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayini «Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoyi zagalnoyi osviti» vid 22 lyutogo 2018 r. [in Ukrainian].
3. Dzherelo pedagogichnih innovacij. Onovlena pochatkova shkola [The source of pedagogical innovation. Updated primary school] : nauk.-metod. zhurnal. Harkiv : Harkivska akademiya neperervnoyi osviti, 2018. Vip. № 2 (22). 168 s. [in Ukrainian].
4. Yiyi velichnist gra : teoriya i metodika organizaciyi dityachoyi igrovoyi diyalnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoyi ta pochatkovoyi osviti [Her Majesty's Game: Theory and Methods of Organizing Children's Play Activity in the Context of Preschool and Primary Education Succession] : zb. st. / za zagalnoyu redakciyeyu G. S. Tarasenko / Vinnickij derzh. pedagogichnij un-t im. Mihajla Kocyubinskogo. Vinnicya : VDPU im. M. Kocyubinskogo, 2009. 322 s. [in Ukrainian].
5. Konceptualni zasadi reformuvannya serednoyi osviti «Nova ukrayinska shkola» [Conceptual principles for reforming secondary education «New Ukrainian School»]. URL : <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (data zvernennya: 01.02.2020) [in Ukrainian].
6. Kudikina N. V. Igrova diyalnist molodshih shkolyariv u pozaurochnomu navchalno-vihovnomu procesi [Playing activities of younger students in the extracurricular educational process] : monografiya. Kiyiv : KMPU, 2003. 272 s. [in Ukrainian].
7. Sopivnik R. V., Dubrovska L. O., Dubrovskij V. L. Sistema didaktichnih igor yak zasib effektivnosti navchalno-vihovnogo procesu u suchasnij pochatkovij shkoli [Didactic games system as a means of effectiveness of educational process in modern elementary school]. *Psihologo-pedagogichni nauki*. 2016. № 4. S. 111–114 [in Ukrainian].

УДК 378:373.2.011.3-051:001(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203392>

Олена БОБИРЕВА,
orcid.org/0000-0002-1757-0494
аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) bobirevalena@gmail.com

ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена обґрунтуванню поняття фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Визначено й уточнено зміст понять «компетенція» та «компетентність», що лежать в основі фахової компетентності сучасного педагога, який повинен уміло організувати освітній процес у закладі дошкільної освіти й відповідати вимогам сучасного глобалізованого суспільства. Розглянуто базові компетентності педагога-вихователя, загальнонаукові погляди щодо визначення змісту феномена «фахова компетентність» і виділено її основні компоненти. Установлено, що результат діяльності вихователя залежить від його особистісних якостей, постановки цілей і завдань, мотивації, здатності до прийняття ефективних і педагогічно доцільних рішень в освітньому процесі закладу дошкільної освіти тощо. На основі аналізу наукової літератури фахову компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти розуміємо як інтегративну характеристику особистості, що є показником наявності професійної освіти та проявляється в готовності й здатності до успішного здійснення професійної діяльності; як здатність до розв'язання поставлених завдань у професійній сфері. Уважаємо, що поняття «фахова компетентність майбутнього вихователя ЗДО» є ключовим для комплексного розуміння процесу становлення сучасного фахівця цієї сфери. Зазначено, що у формуванні досліджуваної категорії вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, а й освітнє середовище закладу вищої освіти, сучасні технології, власне організація освітнього процесу, включаючи самостійну роботу майбутніх вихователів ЗДО. Відповідно, підготовка конкурентоспроможних фахівців дошкільної освіти можлива за умови створення закладом вищої освіти широких можливостей для впровадження отриманих студентами теоретичних знань для вирішення практичних завдань професійної діяльності.

Ключові слова: вихователь закладу дошкільної освіти, компетентність, компетенція, фахова компетентність, професіоналізм, освітнє середовище закладу вищої освіти.

Olena BOBYRIEVA,
orcid.org/0000-0002-1757-0494
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) bobirevalena@gmail.com

GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article has been devoted to substantiation of the conception of professional competence of the future preschool educator. It have been defined and clarified the contents of the conceptions of "competence" and "competence", which underlie the professional competence of the modern educator; which should be able to organize the educational process in the preschool educational establishment and to meet the requirements of the modern globalized society. The author has outlined the basic competences of the teacher-educator, general scientific views on defining the content of the phenomenon "professional competence" and considered its main components. It has been established that the result of the tutor activity depends on his personal qualities, setting goals and tasks, motivation, ability to make effective and pedagogically appropriate decisions in the educational process of the institution of preschool education, etc. Based on the analysis of the scientific literature, the professional competence of the future preschool educator has been understood as an integrative characteristic of the individual, which is an indicator of the availability of vocational education and manifests itself in the readiness and ability to successfully pursue professional activity; as the ability to accomplish tasks in the professional field. We believe that the conception of "professional competence of the future educator of preschool educational establishment" is key to a comprehensive understanding of the process of becoming a modern specialist in this field. It has been noted that not only the content of education, but also the educational environment of the institution of higher education, modern technologies, the actual organization of the educational process, including the independent work of future educators of preschool educational establishment, play a crucial role in the formation of the studied category. Accordingly, the preparation of competitive specialists in pre-school education is possible provided that the

institution of higher education provides wide opportunities for the implementation of theoretical knowledge obtained by students in solving the practical problems of the professional sphere.

Key words: *educator of pre-school educational establishment, competence, professional competence, professionalism, educational environment of higher education establishment.*

Постановка проблеми. Сучасний висококваліфікований вихователь повинен поєднувати в практиці теоретичні досягнення класичної педагогіки й наукові здобутки сьогодення, життєвий і практичний досвід, особистісні переконання та особливості дітей дошкільного віку, з якими він працює. Саме від його компетентності залежить розумове, фізичне, духовне, соціальне, емоційне становлення особистості дитини-дошкільника. Загальновідомо, що результативність освітньої діяльності закладу дошкільної освіти залежить не тільки від програм навчання й виховання, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми та професіоналізму. Відповідно, формування фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є надзвичайно актуальним питанням сьогодення, адже ніяка інша професія, на нашу думку, не ставить таких високих вимог до особистості фахівця та рівня його компетентності.

Аналіз досліджень. Різні аспекти проблеми фахової підготовки вихователя закладу дошкільної освіти досліджувалася Л. Артемовою, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Давкуш, Л. Загородньою, Л. Зданевич, Е. Карповою, К. Крутій, Л. Пісоцькою, Т. Поніманською, Т. Степановою та ін. Проблема компетентнісного підходу є предметом дослідження багатьох учених, а саме: Г. Беленької, В. Введенського, О. Пометун, В. Сластьоніна, А. Богуш, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, В.Сенька та ін. Проте аналіз педагогічних досліджень і публікацій засвідчує широке використання компетентнісного підходу для характеристики професійно-педагогічної діяльності, відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «фахова компетентність» і шляхів її формування в майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність поняття «фахова компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

Виклад основного матеріалу. Розвиток дошкільної освіти в Україні вимагає підготовки фахівців закладів дошкільної освіти нового рівня, адже через стрімкий розвиток соціалізації відбувається перебудова взаємодії вихователя та вихованця, з'являються нові вимоги до якості освіти тощо. Одним із ефективних способів покращення якості освіти, на думку провідних вітчизняних

науковців, є втілення в реальність компетентнісного підходу. Відповідно, актуалізується проблема становлення професіоналізму педагога, формування його фахової компетентності як необхідної умови задля здійснення ефективної професійної діяльності в сучасних ЗДО.

У сучасних наукових працях результати фахової підготовки розглядаються в категоріях «компетенція» та «компетентність». Аналізуючи сутність цих визначень, можна зрозуміти, що немає однозначного бачення. Так, Г. Селевко зазначає, що компетенція – це освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дає змогу ставити та досягати мети в перетворенні довкілля (Селевко, 2003: 139).

І. Зязюн наголошує, що головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної, цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями (Зязюн, 2005: 48).

Що стосується нормативної бази, то в Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Про вищу освіту, 2018). Вона передбачає володіння вихователями дітей дошкільного віку професійною діяльністю на високому рівні, яка й формуватиме конкурентоспроможність фахівця. Погоджуємося з С. Пальчевським, який зазначає, що фахова компетентність є основою постійного саморозвитку протягом усього життя, здатністю до ефективної саморегуляції під час професійної діяльності (Пальчевський, 2008: 87).

Вивченню сутності поняття «фахова компетентність» як складного феномена присвячено наукові публікації Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Шиян, О. Савченко. Фахову компетентність вони досліджують у вузькому та широкому напрямках. Щодо вужчого розуміння, то це є готовність і здатність вихователя приймати ефективні

рішення під час професійної діяльності. У широкому значенні фаховою компетентністю є сукупність знань, умінь, досвіду й особистісних якостей, які дають змогу здійснювати професійну діяльність (Чаговець, 2015: 99).

Фахова компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є характеристикою здатності виконувати професійну діяльність на основі здобутих у закладі вищої освіти знань, умінь і навичок, найголовнішими серед яких є вимогливість, емпатія та комунікативність. Загалом компетенції, якими повинен володіти кваліфікований вихователь, включають навчально-розвивальну, виховну, комунікативну, просвітницьку, планувальну, контролювальну, самовдосконалювальну, діагностичну та прогностичну, а також організаційно-педагогічну (Беленька, 2011: 153). Науковці також виділяють такі компоненти фахової компетентності: мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний та особистісний. Фахова компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку повинна включати вміння створення атмосфери особистісного спілкування в закладі дошкільної освіти, забезпечення активної діяльності вихованця в різних напрямках тощо.

Вивчаючи наукові доробки сучасної психологічної науки (В. Сластьонін, А. Реан, Е. Симанюк, О. Деркач, І. Сиромятніков, Н. Кузьміна, В. Зазікін та ін.), ми зрозуміли, що фахова компетентність формується протягом життя в конкретній професійній діяльності на базі психологічних властивостей людини.

Учені розглядають поняття «фахова компетентність» близьким за значенням до дефініції «професіоналізм». Наприклад, А. Реан у ході власних досліджень підсумував, що професіоналізм фахівця залежить від рівня сформованості фахової компетентності фахівця. Доведено також існування взаємозалежності між творчістю особистості та професіоналізмом; при цьому творчість, на думку авторів, – це «мислення в найвищій його формі, яке виходить за межі того, що необхідно для розв'язання задачі відомими способами» (Реан, 2000: 123). Отже, в умовах високого рівня професіоналізму працівника творчість виникає як продовження або оновлення професійної діяльності.

Важливою є також думка психолога І. Сиромятнікова, який зазначає, що професіоналізм – це всі особистісні характеристики особистості, без яких неможливо обійтися в професійній діяльності. Учений доводить, що професіоналізм – це психологічний складник того, що може бути сформовано в процесі професіоналізації особистості.

А фахова компетентність, на думку науковця, є індивідуальною характеристикою рівня відповідності фахівця професійним вимогам (Сиромятніков, 2003: 96).

Поділяємо думку Г. Беленької, що компетентність вихователя закладу дошкільної освіти характеризує його здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Професійна компетентність вихователя формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованого навчання в закладі вищої освіти, де особистість поступово оволодіває фаховими компетенціями (Беленька, 2012: 47).

Варто зазначити, що під фаховою компетентністю ми також розуміємо наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості. Відповідно, фахова компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти характеризується глибокими знаннями із загальних і фахових дисциплін, володінням професійною технологією, а також здатністю мобілізувати в професійній діяльності знання й уміння, використовувати узагальнені засоби виконання дій під час вирішення професійних завдань.

Фахова компетентність є невід'ємним складником становлення особистості вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки, по-перше, надає зазначеному процесу змістового забарвлення; по-друге, забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Завершенням процесу професійного становлення особистості є набуття нею професіоналізму. На нашу думку, першочерговою за значенням є внутрішня мотивація до плідної фахової діяльності й рефлексія, адже саме це є основою для професійного розвитку особистості, накопичення фахової компетентності, становлення особистості професіонала, творчої та натхненної професійної діяльності.

Висновки. Чільне місце в системі педагогічної освіти належить фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На основі аналізу ключової дефініції дослідження фахову компетентність майбутнього вихователя ЗДО визначаємо як систему взаємодії професійно значущих компетенцій, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, внутрішньої мотивації до діяльності, що створюють підґрунтя для саморозвитку та самовдосконалення, сприяють розумінню значення цієї діяльності в навчанні, вихо-

ванні й розвитку дітей дошкільного віку. Отже, уважаємо, що поняття «фахова компетентність майбутнього вихователя ЗДО» є ключовим для комплексного розуміння процесу становлення сучасного фахівця цієї сфери.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в більш глибокому теоретичному аналізі

проблеми дослідження; визначенні критеріїв, показників, рівнів сформованості фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти; розробленні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 4. 219 с.
3. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 233 с.
4. Пальчевський С. С. Акмеологія : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2008. 398 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 22.05.2018. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Реан А. А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
7. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. Москва : Народное образование, 2004. № 4. С. 138–143.
8. Сиромятников І. В. Введення в професію: від соціальної ролі до професійної суб'єктності : навчальний посібник. Москва : ВУ, 2003. 148 с.
9. Чаговець А. І. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1. С. 99–102.

REFERENCES

1. Belenka G. V. Formuvannya profesynoyi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu: monohrafiya. [Formation of professional competence of a modern preschool teacher: a monography]. Kiev: University. 2011. 320 p. [in Ukrainian].
2. Belenka G. V. Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnix vykhovateliv ditey doshkil'noho viku v umovakh universytet-s'koyi osvity. [Formation of professional competence of future preschool teachers in the conditions of university education]. Scientific Notes [Nizhyn State University by N. Gogol]: Psychological and Pedagogical Sciences. 2012. № 4. 219 p. [in Ukrainian].
3. Ziazun I. A. Filosofiya postupu i prohnozu osvitn'oyi systemy. Pedagogichna maysternist': problemy, poshuky, perspektivy: [monohrafiya] [Philosophy of progress and prognosis of the educational system. Pedagogical skills: problems, searches, prospects: [monograph]]. Kiev. 2005. 233 p. [in Ukrainian].
4. Palchevsky S. S. (2008) Akmeolohiya : navch. posib [Acmeology: textbook.] Kiev.: Condor. 2008. 398 p. [in Ukrainian].
5. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Data onovlennya: 22.05.2018. [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII]. Updated: 22/05/2018 [Electronic resource]. Access mode: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
6. Rean A. A. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg. 2000. 416 p. [in Russian].
7. Selevko G.K. Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya. [Competencies and their classification]. Moscow. Public education. 2004. № 4. P. 138–143 [in Russian].
8. Syromyatnikov I.V. Vvedennya v profesiyu: vid sotsial'noyi roli do profesynoyi sub'yektnosti: [navchal'nyy posibnyk]. [Introduction to the profession: from social role to professional subjectivity: [textbook]]. M. 2003. 148 p. [in Ukrainian]
9. Chagovets A. I. Suchasna profesynna pidhotovka maybutnix vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv. Teoretychnyy aspekt. Obriyi. [Contemporary professional training of future preschool teachers. Theoretical aspect. Horizons]. 2015. № 1. P. 99–102 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'243:37.09.32]:[37.091.212:72]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203394>

Галина БОЙКО,
orcid.org/000-0002-03866-5478
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) GalBojko@gmail.com

ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-АРХІТЕКТОРІВ

Статтю присвячено важливим етапам проведення бінарних занять з української мови як іноземної та вивченню архітектурної термінології на основі науково-популярних і технічних текстів зі студентами іноземцями другого курсу Національного університету «Львівська політехніка». Чітко окреслено визначення бінарного уроку як однієї з форм реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції знань з кількох предметів. Це також засіб підвищення мотивації вивчення предмета, оскільки створюють умови для практичного застосування знань; розвивають навички самоосвіти, тому що велику частину підготовки до заняття студенти-іноземці здійснюють самостійно й у позаурочний час; на бінарних заняттях відбувається перенесення вміння в нові галузі, які не вивчалися раніше, що допомагає студентам приймати рішення творчих виробничих ситуацій. Розглянуто нетрадиційний вид уроку, який є радше однією з форм проекту, що дає змогу інтегрувати знання з різних галузей для вирішення однієї проблеми. Загалом описано 5 типів бінарних занять: 1. Тип заняття: формування нових знань. 2. Тип заняття: навчання вмінь і навичок. 3. Тип заняття: застосування знань на практиці. 4. Тип заняття: повторення, систематизації й узагальнення знань, закріплення вмінь. 5. Тип заняття: контролю й перевірки знань і вмінь. Кожен із п'яти типів і форм бінарних занять включає мету занять – організація роботи із засвоєння понять, наукових фактів, передбачених навчальною програмою, і завдання: а) освітні, б) виховні та в) розвивальні. До кожного типу бінарних занять наведені приклади. Подано важливі принципи розуміння, засвоєння й накопичення словникового запасу мови на основі науково-популярних і технічних текстів, які є базою для розвитку аналітичних здібностей, винахідливості й компетентності студентів-іноземців. Запропоновано один із зразків бінарного заняття для вивчення української мови в інішомовному середовищі. Наведено зразок проведення бінарного практичного заняття в групі студентів-архітекторів другого курсу. Описано приклади дотекстових і післятекстових вправ із прикладами, які є допомогою студентам-іноземцям для засвоєння лексики й термінології української мови. Зосереджено увагу на проблемах викладання української мови як іноземної в технічних вишах. Подано спостереження щодо застосування сучасних педагогічних технологій як форми організації навчання.

Ключові слова: бінарне заняття, українська мова як іноземна, архітектура, інтеграція знань, науково-популярні тексти, інішомовне середовище.

Galina BOYKO,
orcid.org/000-0002-03866-5478
Teacher of the Department of Foreign Languages
of the National University "Lviv Polytechnic"
(Lviv, Ukraine) GalBojko@gmail.com

CONDUCTING BINARY CLASSES IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS-ARCHITECTS

The article is devoted to the important stages of conducting binary classes in the Ukrainian language as a foreign language and studying architectural terminology on the basis of popular science and technical texts with foreign students of the second year of National University "Lviv Polytechnic". The definition of a binary lesson as a form of implementation of cross-curricular communication and integration of knowledge in several subjects is clearly defined. It is also a means of enhancing the motivation of learning the subject as it creates the conditions for the practical application of knowledge; develop self-education skills, because most of the preparation for foreign students is carried out independently and after lessons; at binary classes, skills are transferred to new areas that have not been studied before, which helps students make creative industrial situations.

An unconventional kind of lesson is considered, which is rather a form of project that allows you to integrate knowledge from different fields to solve one problem. In general, 5 types of binary classes are described: 1. Type of employment: formation of new knowledge. 2. Type of training: teaching skills. 3. Type of employment: application of knowledge in practice. 4. Type of employment: repetition, systematization and generalization of knowledge, consolidation of skills. 5. Type of employment: control and testing of knowledge and skills. Each of the five types and forms of binary classes includes: the purpose of the classes is to organize the assimilation of concepts, scientific facts foreseen by the curriculum

and tasks: a) educational, b) educative and c) developing. Examples are given for each type of binary class. Important principles of understanding, mastering and accumulating vocabulary of the language on the basis of popular science and technical texts, which are the basis for the development of analytical skills, ingenuity and competence of foreign students, are presented in the article. One of the examples of a binary lesson for studying Ukrainian in a foreign language is offered. The example of conducting a binary practical training in the group of students-architects of the second year is given. Examples of pre-text and post-text exercises with examples that help foreign students to master the vocabulary and terminology of the Ukrainian language are described. The focus is on the problems of teaching Ukrainian as a foreign language in technical colleges. The article presents observations on the use of modern pedagogical technologies as a form of learning organization.

Key words: *binary classes, Ukrainian as a foreign language, architecture, knowledge integration, popular science texts, foreign language environment.*

Постановка проблеми. Сучасні потреби вивчення української мови як іноземної в технічних вишах акцентують увагу передусім на розвитку та збереженні української мови, якісній розбудові українського мовного простору та пошуку нових найрізноманітніших методів викладу й подачі мовного матеріалу студентам-іноземцям. Пізнання студентом мови як феномена національної культури сприяє формуванню соціолінгвістичної компетенції – здатності користуватися мовними формами, доцільними в певному соціолінгвістичному контексті, відповідно, дає можливість адекватної взаємодії та взаєморозуміння людей в умовах іншомовної культури (Лещенко, 2013: 253). Наголосимо, що вивчення мови – це важкий і кропіткий процес. Кожен, хто вчить і навчає, шукає якомога ефективніші методи її засвоєння та подачі. Бінарні уроки стали вирішенням для вивчення української мови як іноземної в технічних вишах. Саме пошук і застосування сучасних педагогічних технологій як форми організації навчання та поєднання теорії й практики або двох предметів як вид навчального заняття – це завдання бінарних уроків, які дають змогу інтегрувати знання з різних галузей для вирішення однієї проблеми, застосувати отримані знання на практиці (Мельник, 2015: 1).

Аналіз досліджень. Вивчення термінології на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії – питання досить поширене й часто досліджуване. У процесі вивчення української мови як іноземної особливої уваги потребує засвоєння її термінологічної лексики, особливо термінології тієї галузі, фахівцем із якої готується стати студент. Тому дослідження методик опрацювання зі студентами-іноземцями української термінології є актуальним і дуже потрібним, так вважає З. Куньч (Куньч, 2008: 198). Засвоєння студентом-іноземцем української термінології свого фаху ускладнено кількома обставинами. Насамперед тим, що в процесі повсякденного спілкування іноземного студента в українськомовному середовищі термінологічна лексика не звучить. По-друге, засво-

єння іноземцями українських термінів викликає труднощі через невпорядкованість і недостатню усталеність окремих терміносистем. По-третє, вивчення студентом фахової мови відбувається паралельно й на заняттях з української мови, і під час вивчення фахових дисциплін. Тому засвоєння фахової термінології відбувається й під керівництвом викладача-філолога, і через лекції або коментарі викладача фахових дисциплін. Поради й настанови різних викладачів можуть відрізнятися, і це, звичайно, не сприятиме кращому засвоєнню відповідної термінології. По-четверте, набуваючи навичок професійної роботи під час виробничої практики, студент-іноземець може зіштовхнутися з виробничо-професійним жаргоном, у якому певні поняття мають свої назви, відмінні від термінологічних, які часто навіть не зафіксовані ані в підручниках, ані в словниках (Куньч, 2008: 199). Також одним із ефективних способів засвоєння української мови як іноземної є вивчення її лексичного складу засобами словотвору, як вважає Н. Дзеньдзюра (Дзеньдзюра, 2014: 79). Створити умови мотивованого практичного застосування знань, навичок і вмінь, дати студентам-іноземцям можливість побачити результати своєї праці й отримати від неї радість і задоволення, зацікавити їх у вивченні лексики, граматики й термінології української мови на основі науково-популярних і технічних текстів, зробити заняття захопливими, удосконалити комунікативно-пізнавальні вміння, спрямовані на систематизацію й поглиблення знань та обмін цими знаннями в умовах співробітництва, – усе це мета бінарного уроку. Фахівці активно працюють над дослідженням цього питання й упроваджують його в навчальний процес як середньої, так і вищої школи. Чітко описані завдання й мета нетрадиційного подвійного уроку в працях О. Лисицької та І. Мельника. Та яким би не був важким процес вивчення мови, найвищий щабель успіху, якого повинен досягти й студент-іноземець, і викладач, – це комунікація, тобто вміння спілкуватися не тільки в аудиторії, а й поза її межами (Козелко, 2015: 127).

Важливими й недослідженими залишаються кілька питань, які можна простежити в процесі викладання та подачі термінологічної частини мови на основі науково-популярних і технічних текстів з української мови в іншомовній аудиторії: 1. Як провести бінарне заняття і представити матеріал для студентів-чужоземців, якщо вони різного рівня підготовки й різних спеціальностей в одній групі? 2. Як організувати, зацікавити й мотивувати студентів до вивчення української мови в технічному виші, якщо студенти-іноземці на мають середнього й високого рівня підготовки з УМІ та не до кінця розуміють лекції за спеціальністю? 3. Який навчальний матеріал подати студентам для ефективного і швидкого вивчення термінів і як їх застосувати на практиці? І це ще не всі питання, які виникають у процесі вивчення основного матеріалу. Але саме вони націлюють нас на пошук нових методів, які допоможуть об'єднати теоретичне і практичне на одному занятті, а також об'єднати студентів і скерувати навчання в правильне русло.

Мета статті – показати, як саме найдоступніше можна передати елементарні знання з термінології іноземним студентам і як допомогти їм засвоїти термінологічну систему української мови; дослідити можливості використання науково-популярних і технічних текстів з української мови в іншомовній аудиторії, розкрити одну з форм реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції знань із кількох предметів на прикладі нетрадиційного виду заняття – бінарного; забезпечити можливість більш швидкого формування лексико-семантичних навичок у процесі викладання української мови іноземним студентам технічних спеціальностей; показати систему можливих методичних прийомів і матеріалів, спрямованих на вивчення термінів; указати на шляхи реалізації комунікативного й функціонально-стилістичного підходів під час формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії.

Виклад основного матеріалу. Бінарні заняття – одна з форм реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції знань із кількох предметів. Це нетрадиційний вид занять. Бінарне заняття за своєю природою є однією з форм проекту, а саме зазвичай це міжпредметний, внутрішній короткостроковий чи середньої тривалості проект. Бінарні заняття дають змогу інтегрувати знання з різних галузей для вирішення однієї проблеми, застосувати отримані знання на практиці; розвивають аналітичні здібності, винахідливість і компетентність студентів; володіють величезним виховним

потенціалом. Це також засіб підвищення мотивації вивчення предмета, оскільки створюють умови для практичного застосування знань; розвивають навички самоосвіти, тому що велику частину підготовки до заняття студенти-іноземці здійснюють самостійно й у позаурочний час; на бінарних заняттях відбувається перенесення вміння в нові галузі, що не вивчалися раніше, що допомагає студентам приймати творчі рішення. Завдання бінарних занять: 1. Застосування сучасних педагогічних технологій як форми організації навчання. 2. Поєднання теорії й практики або двох предметів як вид навчального заняття (нетрадиційний вид уроку). Мета бінарного заняття: 1. Створити умови мотивованого практичного застосування знань, навичок і вмінь. 2. Дати іноземцям можливість побачити результати своєї праці й отримати від неї радість і задоволення. 3. Зацікавити їх вивченням предметів, зробити практичні заняття цікавими й захопливими. 4. Удосконалити комунікативно-пізнавальні вміння, спрямовані на систематизацію і поглиблення знань та обмін цими знаннями в умовах співробітництва. Ознаки бінарного заняття: 1. Об'єднання творчих і практичних методів навчання на спільному уроці. 2. Досягнення подвійної (бінарної) мети – засвоєння знань і водночас практичне їх застосування. 3. Злиття процесів засвоєння знань і формування первинних умінь і навичок, їх взаємовплив. 4. Матеріально-технічна та методична забезпеченість (Мельник, 2015: 1).

Типи й форми бінарних занять.

1. Тип заняття: формування нових знань, що конструюються у формах: заняття-лекція; заняття-подорож; заняття-експедиція; заняття-дослідження; заняття-інсценівка; навчальна конференція; заняття-екскурсія; проблемне заняття. Мета занять формування знань – організація роботи із засвоєння понять, наукових фактів, передбачених навчальною програмою. Завдання: а) освітні: познайомити; дати уявлення; навчити читання й аналізу; активізувати пізнавальну активність; розкрити типові риси тощо; б) виховні: виховання почуття поваги до України; формування екологічної культури; естетичне виховання тощо; в) розвивальні: продовжити розвиток умінь аналізувати, зіставляти, порівнювати, виділяти головне; наводити приклади, формувати вміння роботи з літературою, картами, таблицями, схемами тощо.

2. Тип заняття: навчання вмінь і навичок передбачає форми: заняття-практикум; заняття-твір; заняття-діалог; заняття – ділова чи рольова гра; комбіноване заняття; подорож; експедиція тощо. Мета цього типу заняття – виробити

в студентів визначені вміння й навички, передбачені навчальною програмою. Завдання: а) освітні: познайомити; дати уявлення; виробити вміння; навчити володіння прийомами; поглибити знання; б) виховні: показати роль; залучити до активної практичної діяльності; сприяти вихованню любові до природи й культури та розвинути екологічну свідомість; удосконалювати навички спілкування; в) розвивальні: навчити працювати з додатковою літературою й іншими джерелами інформації; виступати перед аудиторією: формувати критичне мислення; уміння аналізувати, виділяти головне, узагальнювати й робити висновки.

3. Тип заняття: застосування знань на практиці. Основні форми занять цього типу: рольові й ділові ігри; практикуми; заняття із захисту проєктів; подорож; експедиція тощо. Мета цього типу заняття – застосування знань на практиці. Завдання: а) освітні: навчити застосовувати отримані знання на практиці; оперувати наявним потенціалом у конкретній ситуації; закріпити уміння й навички роботи; навчити відстоювати свою точку зору; закріпити вміння виділяти проблеми. б) виховні: залучити до активної діяльності; формувати культуру, у тому числі й екологічну, формувати людяність і щирість у студентів; удосконалювати навички спілкування; в) розвивальні: удосконалювати уміння роботи зі джерелами знань; удосконалювати навички аналізу, узагальнення; уміння виступати й захищати свою точку зору; розвивати творчі здібності; розвивати комунікативні навички роботи в групах.

4. Тип заняття: повторення, систематизації й узагальнення знань, закріплення вмінь. Це заняття має найбільші можливості інтеграції та реалізації міжпредметних зв'язків. Форми цього типу заняття: повторювально-узагальнювальне заняття; диспут; гра, конкурс, вікторина; театралізоване заняття; заняття-удосконалення; заключна конференція; заняття-консультація; оглядова лекція; оглядова конференція; заняття-бесіда. Завдання: а) освітні: виявити якість і рівень оволодіння знаннями й уміннями, отриманими на заняттях; узагальнити матеріал як систему знань, перевірити здатність до творчого мислення й самостійної діяльності, закріпити вміння працювати з текстовими завданнями; б) виховні: сприяти формуванню відповідального ставлення до навчання, готовності й мобілізації зусиль на безпомилкове виконання завдань, виявити найбільшу активність у їх виконанні; виховати культуру навчальної праці, навичок самоосвіти, ощадливої витрати часу; в) розвивальні: розвинути логічне мислення, пам'ять, здатність до аналізу

й синтезу; формувати навички самоконтролю, навички роботи в колективі.

5. Тип заняття: контролю й перевірки знань і вмінь. Форми заняття: залік; вікторина; конкурси; огляд знань; захист творчих робіт, проєктів; творчий звіт; контрольна робота; співбесіда. Мета заняття контролю знань і вмінь – здійснити контроль навчання, продовжити систематизацію знань, виявити рівень засвоєння матеріалу, сформованості вмінь і навичок. Завдання: а) освітні: виявити якість і рівень оволодіння знаннями й уміннями, отриманими на попередніх заняттях з теми, узагальнити матеріал як систему знань; б) виховні: виховувати загальну культуру, естетичне сприйняття навколишнього; створити умови для реальної самооцінки студентів, реалізації їх як особистостей; в) розвивальні: розвивати просторове мислення, уміння класифікувати, формулювати висновки; розвивати комунікативні навички під час роботи в групах, розвивати пізнавальний інтерес; розвивати вміння пояснювати особливості чи закономірності, аналізувати, зіставляти, порівнювати.

План підготовки до бінарного заняття. 1. Викладач визначає тему за навчальною програмою, цілі, завдання заняття, спільні для обох предметів і специфічні для кожного. 2. Залежно від теми, мети й завдань заняття визначається його тип. 3. Відповідно до теми, завдань, типу заняття з урахуванням мовленнєвої підготовки, спеціальності й індивідуальних особливостей студентів, добирається фактичний і дидактичний матеріал. 4. Обирається найбільш ефективне поєднання методів і прийомів, відповідно до поставленої мети, змісту навчального матеріалу, дидактичних завдань навчальних предметів, що інтегруються. 5. Обмірковується структура заняття. Акцент робиться на самостійній пізнавальній діяльності іноземців (а не заучуванні готових висновків), створенні проблемних ситуацій з урахуванням логіки навчальних дисциплін. 6. Визначається ступінь участі викладача і студента: або вони працюють на рівних (відбувається діалог), або хтось із них «включається» в заняття епізодично (Мельник, 2015: 2–3).

Обрати тему заняття допомагає програма, за якою іноземці навчаються упродовж чотирьох років у Національному університеті «Львівська політехніка» (далі НУ «ЛП»). Тематика досить різноманітна: 1. Тексти за спеціальністю (хімія, екологія, фармація, економіка, комп'ютерні науки, архітектура, будівництво, геодезія, механіка, енергетика тощо). 2. Історія України та її культура. 3. Філософія. 4. Письменники,

художники, композитори України. 5. Україна: міста, річки, гори; звичаї, традиції, побут тощо. Відповідно, іноземним студентам досить важко вивчити лексико-семантичну структуру та засвоїти термінологічну систему української мови. Тому пропонуємо для розгляду бінарне заняття типу: формування нових знань – заняття-дослідження. Оскільки в НУ «ЛП» серед іноземних студентів переважають студенти-архітектори, на основі матеріалів із їхніх лекційних занять ми презентуємо практичне бінарне заняття-дослідження за темою «Колони», складене для другого курсу (Бойко, 2014: 52–57). Матеріали складені так, щоб кожен студент-іноземець зумів зосередитися й розкрити свій потенціал відповідно до рівня підготовки та обізнаності. Час проведення заняття – дві години з невеликою перервою. Структура заняття чітко розділена на три частини: пізнання, розуміння й аналіз. Розпочинаємо з пізнання та дослідження нових слів, термінів і їх значення в дотекстових завданнях, перше з яких – *Коментар* до тексту. Нові слова обов'язково повинні мати наголошування, синоніми, тлумачення, приклади та пояснення, з якої мови вони походять. Дуже ефективними для роботи з новими словами є зображення (картки, ілюстрований словник чи презентація). Наприклад: 1. Коментар до тексту: *Колона* – вертикальні опорні конструкції. *Пілястр* – плоский, схожий на колону виступ на поверхні стіни чи стовпа. *Лотос* – південна водяна рослина родини лататтевих з великими красивими квітками та їстівними плодами. *Хатхор* (*Хатор*) – у стародавньому Єгипті релігійна богиня неба, богиня любові, веселості й музики; жінка з рогами корови та сонячним диском на голові. *Консоль* – опорна конструкція чи балка, закріплена одним кінцем, що підтримує частини будівлі чи інші предмети, які виступають. *Дах* – верхня частина будівлі, що слугує її покриттям; покрівля. *Лата* – довга жердина або дошка, яку кладуть упоперек кроков (два брусів, з'єднані в горішній частині під кутом і закріплені долішніми кінцями до стін будівлі, на яких тримається дах), тощо. Запам'ятати слова дуже важко без їх використання в реченні й тексті. Тому наступне завдання – опрацювати слова в найрізноманітніших вправах і ситуаціях. Наприклад: 1. Викресліть зайве слово: 1) *колона, колода, балка, ордер*; 2) *лотос, ліля, вінок, ліана*; 3) *папірус, парус, папір, листок*; 4) *церемонія, обряд, цирк, свято*; 5) *пучок, в'язка, консоль, сукупність*; 6) *гроші, валюта, волюта, купюри*. 2. Згрупуйте у дві колонки слова з коментаря до тексту: *Назви людей, тварин і рослин. Назви матеріалів і пред-*

метів. 3. Доберіть із довідки слова доконаного чи недоконаного виду дієслова: *розходитись, відтворити, підробляти, закручувати, формувати, поширювати, використовувати, сплітати, підтримати*. **Довідка:** *поширити, підробити, розійтись, закрутити, сформувати, відтворити, використати, сплести, підтримувати*. 5. Повторіть слово голосно й із правильним наголосом. 6. Напишіть у зошит і допишіть переклад тощо. Традиційно після вивчення нових слів ми мали б читати текст і пізнати нову інформацію, але дуже травматичний момент для студентів – це читати вголос новий матеріал, група зразу ж розхолоджується, ніхто нічого не чує, не розуміє, оскільки текст науково-популярний чи технічний і містить багато складних слів. Тому ми пропонуємо, щоб студенти читали про себе для ознайомлення й перекладали нові слова. Для ефективного процесу пропонуємо переказувати текст абзацами, кожен по черзі. Якщо абзаци великі, слухаємо навіть одне речення, але говорять усі. Обов'язкова умова – використовувати нові слова. Зразок тексту: «**Колони** – вертикальні опорні конструкції, що складаються з бази, стовбура й капітелі. У Греції колони несли антаблемент і разом із ним підтримували дах. Римляни, на відміну від греків, використовували колони швидше в декоративних цілях і надавали перевагу аркові системі грецькій стійко-балковій. У результаті з'явилися такі нові варіанти, як напівколона й пілястр. ... ». Далі для кращого розуміння тексту використовуємо післятекстові вправи, наприклад: 1. Дайте відповіді на питання, наприклад: 1. *Що таке колони?* 2. *Як використовували колони римляни?* 3. *Які нові варіанти колони з'явилися?* 4. *Які види колон ви знаєте?* 5. *Яким буває стовбур колони?* 2. Заповніть таблицю за зразком. Порівняйте слова. Поясніть зміни: *принести – принесений, підтримати, використати, навантажити, з'єднати, назвати, використовувати, імітувати, прикрасити* тощо. 3. Заповніть таблицю словами з тексту чи вже відомими за зразком. *Частини колони:* стовбур, ... *Конструкції:* колона, ... *Стилі:* романський, ... 4. Розділіть слова за питаннями. *З чим колона? Яка колона? З чого колона?:* декоративна, норманська, з багатьма прикрасами, з каменю, з мозаїкою, грецька, з дерева, індійська, з базами, романська, з канелюрами, з головами, римська, з написами, червона, китайська, з дерева, з квітами, складна. 5. Вставте правильний варіант – а), б), в) чи г). 1. У Греції колони ... антаблемент і разом із ним підтримували дах: а) *підпирають*; б) *тримали*; в) *несли*; г) *заносять*. 2. Колони можуть бути ... ,

як римські: а) перпендикулярними; б) вертикальними; в) парними; г) горизонтальними.

3. У романській і готичній архітектурі ... колон із базами з'єднувалися разом: а) багато; б) кілька; в) мало; г) декілька. 6. Напишіть римські числа – арабськими: X–XII ст., XIII ст., XIX ст., XI–XII ст., V ст. до н.е., IV ст., XV ст., XX ст., VIII–IX ст. (Бойко, 2014: 52–57).

Залучайте до обговорення й пояснення всю групу. Сильні допомагають слабким, слабкі перевіряють сильних на запам'ятовування нового матеріалу чи слів. Усі разом допомагають зрозуміти та проаналізувати архітектурний матеріал викладачеві-філологу. Практичне заняття в монологічній групі з різним рівнем підготовки проходить важко, але досить цікаво й напружено. Воно значно відрізняється від бінарного уроку в поєднанні кількох спеціальностей. Лише на організацію та зосередження уваги потрібно сорок хвилин. Кількість вивченого матеріалу, відповідно, невелика, хоча активність дуже висока. Для таких студен-

тів-іноземців краще підходять науково-популярні тексти, хоча вони деколи незадоволені.

Висновки. Саме в процесі апробації й опрацювання певних методичних розробок чітко вимальовується та схема, яка зможе допомогти студентам-чужоземцям вивчити мову і спрямувати викладачів на пошук найрізноманітніших методів викладу й подачі мовного матеріалу. Бінарні заняття стали одним із вирішенням надважливих проблем у проведенні практичних занять з української мови як іноземної, дали можливість розвивати аналітичні здібності, винахідливість і компетентність студентів. Вони володіють величезним виховним потенціалом, а також засобом підвищення мотивації вивчення предметів, оскільки створюють умови для практичного застосування знань і розвивають навички самоосвіти. Та навіть досконало продумане заняття завжди буде мати певні відгалуження та уточнення, тому лише в спілкуванні й пізнанні потреб студента викладач може досягти істини в навчанні та викладанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наука і техніка в сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. І. Бойко, І. В. Василюшин, Т. В. Гроховська, О. А. Качала, А. В. Моторний, І. П. Юзвяк ; за ред. І. Карого. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. 180 с.
2. Мистецтво створення споруд : навчальний посібник для студентів-іноземців 1–3 курсів технічних вишів. Спеціальність архітектура і будівництво (Рівень В1-В2) / Г. І. Бойко, О. А. Качала, А. В. Моторний, О. М. Палінська, Л. В. Харчук. Львів : Львівська політехніка, 2014. 300 с.
3. Дзеньдзюра Н. Словник словотвірних гнізд як один із засобів вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 10. С. 79–84.
4. Козелко І. Вивчення фонетики в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 11. С. 126–130.
5. Куньч З. Й. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 3. С. 198–202.
6. Лисицька О. О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (50). Частина 1. С. 231–236.
7. Лещенко Т. О., Самойленко І. В., Юфименко В. Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні. *Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні XX–XXI століть: до 70-ліття від дня народження Березині української пісні* : збірник наукових праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 253–261.
8. Мельник І. В. Методика проведення бінарних уроків як однієї з форм реалізації міжпредметних зв'язків. 2015. URL: <https://www.slideshare.net/inessaml/ss-44178834> (дата звернення: 27.01.2020).

REFERENCES

1. Boiko H.I., Vasylyshyn I.V., Hrokhovska T.V., Kachala O.A., Motornyi A.V., Yuzviak I.P. Nauka i tekhnika v suchasnomu sviti: zbirnyk naukovo-populiarnykh tekstiv ta navchalnykh zavdan dla studentiv-inozemtsiv tekhnichnykh vyshiv [Science and technology in the modern world: a compendium of popular science texts and teaching tasks for foreign students of technical university] / za red. I. Karoho. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2012. 180 s. [in Ukrainian].
2. Boiko H.I., Kachala O.A., Motornyi A.V., Palinska O.M., Kharchuk L.V. Mystetstvo stvorennia sporud. Navchalnyi posibnyk dla studentiv-inozemtsiv 1-3 kursiv tekhnichnykh vyshiv. Spetsialnist arkhitektura i budivnytstvo (Riven B1-B2) [The art of building structures. Tutorial for foreign students 1–3 courses of technical higher education. Specialty Architecture and Construction (Level B1- B2)]. Lviv : Lvivska politekhnika, 2014. 300 s. [in Ukrainian].
3. Dzendziura N. Slovnyk slovotvirnykh hnidz yak odyin iz zasobiv vyvchennia ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Dictionary of word-forming nests as one of the means of studying Ukrainian as a foreign language] // *Teoriia i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi* : zb. nauk. prats. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka, 2014. Vyp. 10. S. 79–84 [in Ukrainian].

4. Kozelko I. Vyvchennia fonetyky v inshomovnij audytorij [Studying phonetics in a foreign language audience] // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka, 2015. Vyp. 11. S. 126–130 [in Ukrainian].
5. Kunch Z.I. Systemne vyvchennia naukovo-tekhnichnoi terminolohii u roboti zi studentamy-inozemtsiamy [Systematic study of scientific and technical terminology in working with foreign students] // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka, 2008. Vyp. 3. S. 198–202 [in Ukrainian].
6. Lysytska O.O. Binarni uroky yak shliakh realizatsii intehrovanoho navchannia [Binary lessons as a way to implement integrated learning] // Tavriiskiy visnyk osvity, 2015. № 2 (50). Chastyna 1. S. 231–236 [in Ukrainian].
7. Leshchenko T.O. Formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii inozemnykh studentiv medychnykh VNZ zasobom ukrainskoi pisni [Formation of linguistic competence of foreign students of medical universities by means of Ukrainian song] // T. O. Leshchenko, I. V. Samoilenko, V. H. Yufymenko. Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni KhKh-KhKhI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni : zb. nauk. prats. Poltava : PNPu imeni V. H. Korolenka, 2013. S. 253–261 [in Ukrainian].
8. Melnyk I.V. Metodyka provedennia binarnykh urokiv yak odnoi z form realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv [Methods of conducting binary lessons as a form of implementation of cross-curricular relations] – URL : <https://www.slideshare.net/inessam/ss-44178834> (data zvernennia 27.01.2020).

Тетяна БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-9487-5363

*аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) tetanabondar@gmail.com*

ДІЯЛЬНІСТЬ ОЧІЛЬНИКІВ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розкривається діяльність очільників громадсько-просвітницького Товариства «Знання» в Україні середини ХХ – початку ХХІ ст. Установлено чітку хронологічну послідовність науковців на посаді президента Товариства «Знання» в Україні: О. Палладін (1947–1948 рр.), В. Комісаренко (1948–1953 рр.), Л. Кухаренко (1953–1964 рр.), Ф. Овчаренко (1964–1968 рр.), М. Сиваченко (1968–1970 рр.), І. Конділенко (1970–1977 рр.), І. Ляшко (1977–1984 рр.), В. Шинкарук (1984–1999 рр.), В. Кремень (з 1999 р. – до сьогодні).

Наведено короткі відомості про кожного з очільників, особисті основні досягнення й вклад у розвиток діяльності Товариства «Знання» в Україні із середини ХХ ст. до початку ХХІ ст. З'ясовано, що очільники безпосередньо впливали на складання суспільно-політичної, культурної, наукової, освітньої думки та визначали спрямованість роботи Товариства.

Визначено, що очільниками Товариства «Знання» в Україні із середини ХХ ст. до початку ХХІ ст. активно впроваджувалася й розвивалася лекційна діяльність за різними галузевими напрямками (ідеологічно-політичним, педагогічним, науковим тощо) як основна форма роботи. Натомість очільники впродовж усього досліджуваного періоду шукали й впроваджували нові форми роботи: народні університети, дні науки, науково-просвітницькі центри тощо.

Спираючись на архівні дані ЦДАВО України, ДАХО та архівні матеріали Товариства «Знання» України, з'ясували, що умовно діяльність Товариства поділяється на добу під ідеологічним впливом Комуністичної партії УРСР (1947–1989 рр.), на яку припадає очільництво О. Палладіна, В. Комісаренка, Л. Кухаренка, Ф. Овчаренка, М. Сиваченка, І. Конділенка, І. Ляшка, добу розвитку демократичних засад незалежної України – В. Шинкарука й В. Кременя.

Ключові слова: очільники, Товариство «Знання», лекційна робота, наукова пропаганда, політична пропаганда.

Tetiana BONDAR,

orcid.org/0000-0002-9487-5363

*Postgraduate Student of the Department of General Pedagogics and Pedagogy of the Higher School
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) tetanabondar@gmail.com*

ACTIVITIES OF HEADS OF THE KNOWLEDGE SCIENTIFIC SOCIETY IN UKRAINE (MIDDLE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The article describes the activity of the heads of the public-educational Society “Knowledge” in Ukraine in the middle of the XX – beginning of the XXI centuries. A clear chronological sequence of scientists at the post of President of the “Knowledge” Society in Ukraine was established: O. Palladin (1947–1948), V. Komisarenko (1948–1953), L. Kukhareno (1953–1964), F. Ovcharenko (1964–1968), M. Sivachenko (1968–1970), I. Kondilenko (1970–1977), I. Lyashko (1977–84), V. Shinkaruk (1984–1999), V. Kremin (since 1999 – till today).

The article gives brief information about each of the leaders and personal major achievements and contribution to the development of the “Knowledge” Society in Ukraine from the middle of the XX to the beginning of the XXI century. It was found that the leaders had a direct influence on the formation of socio-political, cultural, scientific, educational thought and determined the direction of the Society's work.

It is determined that the leaders of the “Knowledge” Society in Ukraine from the middle of the XX to the beginning of the XXI century actively introduced and developed lectures in various branches (ideological-political, pedagogical, scientific, etc.), as the main form of work. Instead, throughout the period under review, new leaders have been looking for and implementing new forms of work: popular universities, science days, research centers, and more.

Based on the archive data of the Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine (CSASAGU), State Archives of Kharkiv Oblast and archival materials of the “Knowledge” Society of Ukraine, it is found out that the conditional activity of the Society is divided into days under the ideological influence of the Communist Party of the USSR (1947–1989). L. Kukhareno, F. Ovcharenko, M. Sivachenko, I. Kondilenko, I. Lyashko and the era of development of democratic foundations of independent Ukraine – V. Shinkaruk and V. Kremin.

Key words: heads, “Knowledge” Society, lectures, scientific propaganda, political propaganda.

Постановка проблеми. Діяльність громадських товариств в Україні має вагоме значення для дослідження національно-культурної спадщини, оскільки вони об'єднували навколо своїх ідей багато людей, були суспільними провідниками національних, наукових, політичних ідей, сприяли національній самосвідомості. Серед громадських товариств на особливу увагу науковців заслуговує діяльність громадсько-просвітницького Товариства «Знання» в Україні середини ХХ – початку ХХІ ст.

Аналіз досліджень. Вивчення й аналіз історико-педагогічної та сучасної літератури засвідчує, що дослідниками приділено увагу окремим аспектам діяльності Товариства «Знання», а саме: у дисертації М. Коропатника («Діяльність організацій товариства «Знання» України (1976–1985 рр.)» і статтях «Товариство «Знання» України – феномен радянської епохи, що пережив її: причини та наслідки», «Організації Товариства «Знання» України на Чернігівщині у системі безперервної освіти дорослих: історико-культурний аспект»), а також у тезах і статтях таких учених, як І. Козинець («Діяльність організацій Товариства «Знання» України: ретроспективний аналіз»), І. Хохліна («Просвітницька діяльність Товариства «Знання» в Україні» (70–80-і роки ХХ століття)), «Підготовка і підвищення кваліфікації лекторів товариства «Знання» України (1970–1980 рр.)»), Н. Житкова («Діяльність Товариства «Знання» на меншині у рівневих зв'язках»), Л. Круглова («Товариство «Знання» Київського університету та його внесок у розвиток інтелектуального потенціалу України») та ін. Проте діяльність очільників науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні середини ХХ – початку ХХІ ст. не стала предметом окремого наукового дослідження. Основу наукового дослідження становлять архівні документи ЦДАВО України, ДАХО та архівні матеріали Товариства «Знання» України, аналіз матеріалу дав змогу систематизувати й розширити уявлення про діяльність Товариства загалом.

Метою статті є висвітлення в хронологічній послідовності діяльності очільників, проаналізувати їхні основні досягнення та вклад у розвиток громадсько-просвітницького Товариства «Знання» в Україні в середині ХХ – початку ХХІ ст.

Вклад основного матеріалу. Товариство «Знання» в Україні як суспільний інститут бере свій початок від 4 червня 1947 р. (ЦДАВО України: 6), що мав назву «Товариство для розповсюдження політичних і наукових знань УРСР». Від червня 1963 р. по листопад 1990 р. – Товариство «Знання» УРСР, після – Товариство «Знання»

України, яким залишається до сьогодні (Енциклопедія історії України, 2005). Зазначене Товариство є наступником Всесоюзного Лекційного Бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР. Ця організація заснована Радою Народних Комісарів (РНК) СРСР 31 липня 1943 р. розпорядженням від 3 вересня 1945 р. № 13138. РНК СРСР вищезазначену організацію перейменовано у Всесоюзне Лекційне бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 11–12). Постановою від 26 квітня 1947 р. № 1377 Ради Міністрів СРСР на основі вищезазначеного Бюро створено Всесоюзне товариство для розповсюдження політичних і наукових знань (Енциклопедія історії України, 2005: 26). Так як Українська РСР входила до складу СРСР, то таким же чином Постановою № 797 Ради Міністрів УРСР створено Товариство для розповсюдження політичних і наукових знань УРСР (Енциклопедія історії України, 2005: 6) як республіканський складник Всесоюзного товариства для розповсюдження політичних і наукових знань.

Суттєву роль у розвитку товариства відігравали його очільники. У різні роки товариство очолювали академіки О. Палладін, В. Комісаренко, Ф. Овчаренко, І. Ляшко, В. Шинкарук, В. Кремень, члени-кореспонденти М. Сиваченко та І. Конділенко, професор Л. Кухаренко (Енциклопедія історії України, 2005: 2).

Першим головою Товариства для поширення політичних і наукових знань УРСР постановою від 4 червня 1947 р. № 797 Ради Міністрів Української РСР затверджено академіка, президента АН УРСР О. Палладіна (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 6). Народився 1885 р. в Москві, видатний учений-біохімік, також займав певну громадську й політичну позицію, був делегатом XIX–XXII з'їздів КП СРСР і XVI–XXII з'їздів КП УРСР, де обраний членом ЦК КП України. З 1916 р. жив в Україні, працював у Харкові, Києві. У 1920-ті роки очолював Харківське медичне товариство, Українське товариство фізіологів, біохіміків та фармакологів. З 1929 р. був академіком Всеукраїнської академії наук, у 1946–1962 рр. – президентом АН УРСР.

Під час оголошення Товариства для поширення політичних і наукових знань УРСР О. Палладіном організовано обласні відділення Товариства (Кущерець, 2018), прийнято під управління Лекційне бюро, що існувало при Управлінні у справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР, і його функції (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 2), тим самим розпочато активну лекційну роботу.

Наступником О. Палладіна в 1948 р. став його заступник, видатний учений-патофізіолог, ендокринолог

кринолог, доктор медичних наук В. Комісаренко (1907–1993 рр.). Окрім надбань у галузі медицини, В. Комісаренко був активним громадським діячем, за що нагороджений орденами та медалями СРСР.

У 1948–1953 рр. за його очільництва в Товаристві для поширення політичних і наукових знань УРСР організовано роботу зі створення й розширення відділів товариства (міських, районних) відповідно до травневих рекомендацій Пленуму ЦК КП(б)У (1949 р. Відбувалося активне залучення в члени Товариства інтелігенції. Організовано якісно-кількісну лекційну діяльність серед населення на підприємствах, установах і колгоспах (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 20. Арк. 1). З'являються лекторії для батьків (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 26–35). Започатковано абонемент на право відвідання лекцій, де вказувалася тематика та план лекцій, лектор, час і дата проведення лекцій. Як, правило, абонемент був розрахований на 5 лекцій на 2,5 міс. (2 лекції в місяць) вартістю 6–7 рублів. Як зазначають архівні звіти, з реалізацією цих абонементів проблем не виникало (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 20. Арк. 3). Відповідно, зросла кількість лекторів, було розширено тематику лекцій. Виділялося більше дотацій на цю діяльність, установлено заохочення для лекторів – 150 рублів за лекцію (1949 р.) (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 3. Арк. 7–9). Загалом за 1948 р. проведено 7,0 тис. безкоштовних і 7,0 тис. платних лекцій (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407. Арк. 49). Зросла видавнича діяльність, на 1948 р. загальний тираж брошур становив 581,0 тис. екз. (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407. Арк. 68). Налаштовано співпрацю з комсомольськими організаціями. Так, із 1949 р. здійснювалася робота з розповсюдження книг (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 28. Арк. 3–4), налаштовано організацію та рецензування лекційної діяльності лекторам з метою посилення політичної й наукової пропаганди (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 28. Арк. 3–4; Ф. 6113, Оп. 1. Спр. 20. Арк. 3–8).

З 1953–1964 рр. Товариство для поширення політичних і наукових знань УРСР очолювала доктор економічних наук, професор Л. Кухаренко (1906–1971 р.). Окрім педагогічної діяльності в Київському національному університеті ім. Т. Г. Шевченка, вела активну громадську діяльність, працювала лектором відділу пропаганди та агітації ЦК КП(б)У, членом якої була з 1949–1966 рр., депутат 4–6 скликань Верховної Ради УРСР (Кущерець, 2018: 244–246).

Саме за очільництва Л. Кухаренко Товариство для поширення політичних і наукових знань

УРСР перебрало на себе функції лекційної пропаганди органів Міністерства культури УРСР згідно з постановою від 19 березня 1957 р. № 223 Ради Міністрів Української РСР (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 180. Арк. 50). У 1963 р. зазначене Товариство перейменовано в Товариство «Знання» УРСР відповідно до постанови Президії правління «Товариства для поширення політичних і наукових знань УРСР» від 26 червня 1963 р. (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1). Лекційна та видавнича діяльність Товариства при правлінні Л. Кухаренко зросла в десятки разів. Так, на 1954 р. проведено 238,3 тис. безкоштовних і 130,6 тис. платних лекцій (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407. Арк. 50), 1959 р. – 1755,8 тис. безкоштовних і 306,4 тис. платних лекцій (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407. Арк. 50) у формі науково-виробничих конференцій, тематичних вечорів, вечорів запитань-відповідей, кінолекцій, лекцій-консультацій, лекцій-екскурсій тощо. Видавнича діяльність брошур становила вже в 1954 р. 2442,0 тис. екз. (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407. Арк. 68).

Упродовж 1964–1968 рр. очільником Товариства «Знання» УРСР був академік Ф. Овчаренко. За своє життя займав низку високих посад: завідувач Відділу науки та культури ЦК КПУ, заступник голови ради з вивчення продуктивних сил УРСР (1956 р.), член-кореспондент (1957 р.), голова Відділення хімічних і геологічних наук Президії АН України (1960 р.). З 1961 р. академік АН УРСР. У 1967 р. створив та очолив Інститут колоїдної хімії та хімії води АН УРСР (Ульберг&Лебовка, 2013).

При правлінні Ф. Овчаренка в Товаристві «Знання» УРСР характерною була посилена робота серед молоді. При обласних організаціях створювалися пересувні лекторії для молоді, дискусійні клуби, проводилися молодіжні конференції, вечори, семінари, екскурсії, читання усних журналів. У відділенні Товариства почали діяти Університети молодого лектора. Видавалися спеціальні брошури для молоді (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 974. Арк. 45). Актуальними були теми енергетичної та сільськогосподарської галузей як на шпальтах журналів, брошурок так і в лекційній діяльності (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 547). Для узагальнення кращого досвіду лекційної роботи в 1965 р. започатковано видання науково-методичного бюлетеня «Трибуна лектора», який згодом переріс у журнал «Трибуна». Організовано видання науково-популярного щорічника «Україна. Наука і культура» (Кущерець, 2018).

У 1968 р. очільником Товариства «Знання» УРСР стає член-кореспондент АН УРСР (1967 р.)

М. Сиваченко, відомий як літературознавець і фольклорист (Кушерець, 2018).

За очільництва М. Сиваченка (1968–1970 рр.) помітна активність щодо обміну досвідом із зарубіжними країнами. Члени Товариства були делеговані в такі країни, як Італія, Швеція, Австрія, Фінляндія, Куба, Болгарія, Англія, Франція, Польща, Греція, США, Німеччина, Данія тощо (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 851. Арк. 194). Також Товариство приймало делегації іноземних країн, котрі цікавилися досвідом його роботи. Це були делегати з Польщі, Словаччини, Чехословаччини, Німеччини тощо (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1300). З метою пропаганди знань з лекторського складу створювалися громадські органи: міжгалузеві комісії та науково-методичні ради. Особливу увагу в цей час Товариство стало приділяти пропаганді серед жінок, проводити спеціальні семінари на теми ролі жінки в сім'ї та радянському суспільстві. Почали з'являтися організації жіночих клубів (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1082. Арк. 1–128).

Упродовж 1970–1977 рр. Товариство «Знання» УРСР очолював фізик-науковець І. Конділенко. Член-кореспондент Академії наук України (1967 р.), депутат Верховної Ради УРСР 9-го скликання, основоположник української школи зі спектроскопії комбінаційного розсіювання світла, учасник Великої Вітчизняної війни (з листопада 1941 р. – травень 1945 р.).

Педагогічну та наукову діяльність І. Конділенко завжди поєднував із громадською (Кушерець, 2018: 253–255). За час очільництва І. Конділенком у Товаристві «Знання» УРСР почали активно працювати народні університети. Особливого поширення набули Народний університет педагогічних знань (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1360. Арк. 1–15) і Народні університети громадського-політичних знань (ДАХО. Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 707. Арк. 1–24). Загалом у цей період роботи Товариства «Знання» УРСР підвищений інтерес становили педагогічні та освітні теми, що пов'язано з тогочасними науково-технічним прогресом і суспільними викликами. Разом із цим ставилося завдання щодо виховання трудівника соціалістичного суспільства. Системну й вагомую роль Товариство «Знання» УРСР відводило вихованню дітей у піонерських організаціях і підкреслювало їх значення на лекціях, уроках, на сторінках журналів і книг. У цей час актуальними стають питання підготовки педагогів, важливості отримання середньої освіти, направленість випускників шкіл на технічні спеціальності, окрема увага приділялася просвіті батьків з виховання й навчання дітей та охороні материнства

й дитинства. Не менш важливими були теми здорового способу життя, пагубного впливу алкоголізму, куріння на людину та їх наслідки. Товариство «Знання» УРСР брало активну участь у налагодженні міжнародних зв'язків технічних спеціалістів УРСР з іноземними колегами, співпраці з іноземними фірмами й організаціями. Це пов'язано з розвитком і пропагандою науково-технічного прогресу в УРСР. У зв'язку з цим розповсюдженими формами роботи стали «Дні науки» (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1063. Арк. 1–22). Товариство піклувалося про співпрацю дослідницьких інститутів з вищими з метою виховання нового покоління науковців.

Загалом Товариством «Знання» УРСР неупинно шукалися нові форми й методи роботи і пропаганди, на цей час актуальним було залучення до лекторської діяльності студентів гуманітарних вишів усіх курсів і факультетів, які мали право обрати професію лектора на спеціальних факультетах лекторської майстерності державних університетів. Кращі з них приймалися до лав Товариства.

Упродовж 1977–1984 рр. Товариство «Знання» УРСР очолював академік НАН України, перший декан факультету кібернетики Київського університету ім. Т. Г. Шевченка І. Ляшко (Кушерець, 2018: 256–260). Він мав низку практичних автоматизованих розробок, які впроваджено в науковій і підприємницьких сферах, що й спонукало, скоріш за все, висуненню його кандидатури на очільництво Товариства в період науково-технічного прогресу. У цей період роботи Товариства «Знання» УРСР увага зверталася на функціонування регіональних організацій, надавалося значення посиленню ролі методичних рад і секцій у підвищенні ефективності лекційної пропаганди (Кушерець, 2018: 260). Актуальними стають не лише науково-технічні теми, а й теми сім'ї та шлюбу, недосконале моральне й естетичне виховання підростаючого покоління, не виходить з актуальних тем пияцтво та пагубні звички.

У 1984 р. Товариство «Знання» УРСР очолює вчений, директор Інституту філософії АН УРСР, доктор філософських наук, професор, академік В. Шинкарук. Саме очільництво В. Шинкарука (1984–1999 рр.) стало знаковим у діяльності Товариства. Так, у 1990 р. тільки ухвалено Декларацію про державний суверенітет (від 16.07.1990), ще були попередньо проголошення Акту про незалежність України (Постанова Верховної Ради УРСР від 24.08.1991 № 1427-XII) (ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 490. Арк. 100–106), Всеукраїнський референдум щодо проголошення неза-

лежності України (від 01.12.1991), у листопаді 1990 р. в Товаристві «Знання» УРСР під головуванням В. Шинкарука проведено Установчий з'їзд, на якому проголошено подальший курс діяльності Товариства як самостійної громадсько-просвітницької організації, яка сповідує демократичні цінності, ідеї гуманізму, свободи, рівності та справедливості, передбачає сприяння розвитку й збереженню національних культурних, освітніх, наукових традицій України. На цьому ж З'їзді перейменовано Товариство «Знання» УРСР на Товариство «Знання» України, його президентом обрано В. Шинкарука, який успішно провів декомунізацію всередині Товариства, це добре відслідковується на тематиці його діяльності (Архів Товариства «Знання» України, 1990). У 1990-х рр. у лекційній і видавничій діяльності Товариства широко висвітлюються теми українських традицій, культури, історії українського народу, демократичних цінностей. Вдалося зберегти тенденції просвіти батьки, учителів у питаннях виховання, розвитку дітей, на перший план виходять теми профілактики венеричних захворювань, наркоманії, куріння та екологічне виховання.

Очіальництво В. Шинкарука можна назвати одним із найуспішніших і найскладніших, бо вперше Товариство «Знання» України залишилося без «покровительства» партії та влади, зіштовхнулося з викликами, такими як різкий спад чисельності його складу (30%), неактивність у роботі тих, хто залишився в його лавах (40%), опустошення рахунків «знанівців» без їх відома за межами України, відібрання будівель, які належали Товариству, тощо. Це дало поштовх очільнику В. Шинкарукові до знаходження нових шляхів розвитку й збереження Товариства. Так, президією правління Товариства «Знання» України розроблено комплексні цільові програми, що зосереджувалися на створенні госпрозрахункових науково-просвітницьких центрів, які проводили лекційну (курси, семінари, конференції тощо), видавничу діяльність, налагоджували співпрацю з новими органами влади та установами за різними галузевими напрямками (патріотичне, екологічне, правове, інформаційне, політичне, наукове виховання тощо).

На III З'їзді Товариства «Знання» України, який відбувся 12 березня 1999 р., президентом обрано державного й політичного діяча, президента АПН України, ученого В. Кременя, який залишається на цій посаді до сьогодні (Архів Тов. «Знання» Укр., 1999).

В. Кременю вдалося продовжити й зберегти діяльність Товариства «Знання» України як самостійної науково-просвітницької організації із закладеними попередником цінностями. За його очільництва не лише розширилася робота госпрозрахункових науково-просвітницьких центрів, а й створено приватний вищий навчальний заклад – Університет сучасних знань (заснований 2002 р.) (Архів Тов. «Знання» Укр., 2004). Збережено та розвинуто видавничу діяльність Товариства, провідними виданнями є журнали «Трибуна», «Наука і суспільство», «Наше небо» тощо (Архів Тов. «Знання» Укр., 2004; 2008). Успішно налагоджено роботу з державними інституціями: галузевими міністерствами, обласними державними адміністраціями, вищими національними закладами. Налагоджено міжнародні зв'язки співпраці з країнами Європейського Союзу, ОАЕ тощо (Архів Тов. «Знання» Укр., 1999; 2004).

Висновки. Отже, діяльність очільників громадсько-просвітницького Товариства «Знання» в Україні середини ХХ – початку ХХІ ст. визначалася суспільними викликами та політичними змінами в країні. Так, упродовж 1947–1989 рр. О. Палладіну, В. Комісаренку, Л. Кухаренку, Ф. Овчаренку, М. Сиваченку, І. Конділенку, І. Ляшку доводилося працювати й урахувати ідеологію Комуністичної партії УРСР. В. Шинкарук визначив курс Товариства як самостійної громадської організації, з демократичними засадами, започаткував діяльність науково-просвітницьких центрів, які розвиваються до сьогодні під очільництвом В. Кременя.

Подальше вивчення досвіду громадсько-просвітницької діяльності Товариства «Знання» в Україні (середини ХХ – початку ХХІ ст.) дасть змогу ширше розкрити його основні напрями діяльності й організацію роботи різних галузевих напрямлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія історії України : у 5 т. / редкол. : В. А. Смолій та ін. Київ : Наукова думка, 2005. Т. 3. 672 с.
2. Законодавство України : Декларація про державний суверенітет від 16.07.1990 № 55-ХІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/55-12> (дата звернення: 08.02.2020).
3. Кушерець В. І. Час нового просвітництва. Київ : «Знання» України, 2018. 291 с.
4. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 6.
5. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 20.
6. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 3.

7. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1407.
8. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 16.
9. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 28.
10. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 180.
11. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1 /продовження/. 39 Арк.
12. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 974.
13. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 547.
14. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 851.
15. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1300.
16. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1082. Арк. 1–128.
17. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1360. Арк. 1–15.
18. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ДАХО (Держ. Архів Харк. обл.). Ф. 6113. Оп. 1. Спр. 707. Арк. 1–24.
19. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1063. Арк. 1–22.
20. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України). Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 490. Арк. 100–106.
21. Матеріали Установчого З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 1990.
22. Матеріали II З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 1993.
23. Матеріали III З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 1999.
24. Матеріали IV З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 2004.
25. Матеріали V З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 2008.
26. Матеріали VI З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ, 2012.
27. Ульберг З. Р., Лебовка М. І. «Я вибрав свій складний шлях...» до 100-річчя з дня народження академіка НАН України Ф. Д. Овчаренка. *Вісник НАН України*. 2013. № 2. С. 84–88. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43036> (дата звернення: 08.02.2020).

REFERENCES

1. Entsyclopedia istorii Ukrainy: v 5 tomakh / redkol.: V. A. Smolii ta in. [Encyclopedia of Ukrainian History: in 5 volumes / edited by: V. A. Smoly and others]: K.: Naukova dumka, 2005. T. 3. 672 s. [in Ukrainian].
2. Zakonodavstvo Ukrainy: Deklaratsiia pro derzhavnyi suverenitet vid 16.07.1990. № 55-KhII [Legislation of Ukraine: Declaration of State Sovereignty of 16.07.1990. № 55-XII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/55-12> [in Ukrainian].
3. Kusherets V. I. Chas novoho prosvitnytstva. [A time of new enlightenment]. Kyiv: «Znannia» Ukrainy, 2018. 291 s. [in Ukrainian].
4. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1. Ark. 6 [in Ukrainian].
5. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 20 [in Ukrainian].
6. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 3 [in Ukrainian].
7. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1407 [in Ukrainian].
8. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 16 [in Ukrainian].
9. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 28 [in Ukrainian].
10. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 180 [in Ukrainian].
11. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1 [in Ukrainian].
12. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 974 [in Ukrainian].
13. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 547 [in Ukrainian].
14. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 851 [in Ukrainian].
15. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1300 [in Ukrainian].
16. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1082. Ark. 1–128 [in Ukrainian].

17. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1360. Ark. 1–24 [in Ukrainian].
18. DAKhO – State archive of Kharkiv region. F. 6113, Op. 1, Spr. 707. Ark. 1–24 [in Ukrainian].
19. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 1063. Ark. 1–22 [in Ukrainian].
20. *TsDAVO Ukrainy* – Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine. F. 4618. Op. 1. Spr. 490. Ark. 100–106 [in Ukrainian].
21. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 1990 [in Ukrainian].
22. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 1990 [in Ukrainian].
23. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 1993 [in Ukrainian].
24. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 2004 [in Ukrainian].
25. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 2008 [in Ukrainian].
26. Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy – Archive of the Knowledge Society of Ukraine. Kyiv. 2012 [in Ukrainian].
27. Ulberh Z. R., Lebovka M. I. «Ja vybrav svii skladnyi shliakh...» do 100-richchia z dnia narodzhennia akademika NAN Ukrainy F. D. Ovcharenka [«I chose my difficult path...» to the 100th anniversary of the academician of the NAS of Ukraine F. D. Ovcharenko]. *Visnyk NAN Ukrainy*. 2013, № 2. – С. 84–88. – URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43036> [in Ukrainian].

УДК 811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203398>**Тетяна БРИК,***orcid.org/0000-0002-7138-2590**кандидат педагогічних наук, доцент,**професор кафедри іноземних мов**факультету післядипломної освіти**Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба**(Харків, Україна) bellabryk18@gmail.com***Ірина ГРИГОРОВА,***orcid.org/0000-0002-4636-2790**доцент кафедри іноземних мов**факультету післядипломної освіти**Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба**(Харків, Україна) irinagrygorova10263@gmail.com*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ

Стаття присвячена психолого-педагогічним умовам підвищення ефективності викладання професійно спрямованої англійської мови з наголосом на військовій термінології.

Автори припускають, що психологічною основою для вивчення іноземної мови є процеси мислення, які впливають на формування свідомості. Водночас зрозуміло, що вивчення іноземної мови на будь-якому рівні й у будь-якому обсязі є складним процесом, що безпосередньо стосується свідомості суб'єкта.

Автори відзначають, що під час глибинного засвоєння іноземної мови проходить трансформація свідомості на різних рівнях: когнітивному, вербальному, психоемоційному, що дає поштовх до формування іншомовної свідомості. Володіння іноземною мовою передбачає й уміння мислити цією мовою.

Автори звертають увагу на те, що, коли мова йде про психолого-педагогічні особливості засвоєння іноземної мови, важливо комплексно підходити до цієї проблеми й урахувати не лише психологічні закономірності засвоєння іншої мови, а й суспільні вимоги до її вивчення, які ставить перед нами сучасне життя. Так, на сучасному етапі є важливим процес навчання іноземної мови в загальноосвітньому значенні, який базується на психологічному аспекті сприймання іноземної мови в контексті закономірностей її звукового, морфологічного та синтаксичного складу. Також важливим поштовхом до засвоєння іноземної мови є глобалізація суспільства й розширення контактів з іншими країнами. Важливим елементом вивчення мови є культурологічна орієнтація процесу навчання, так званий «діалог культур», у який завдяки ретельно підбраному викладачем матеріалу впливається й виховний елемент навчання.

Автори розглянули такі психологічні умови формування мовленнєвої свідомості курсантів, як їхні психолого-вікові особливості; вплив творчої та емоційно-комфортної атмосфери на заняттях з іноземної мови на формування навичок, необхідних для оволодіння мовою; способи взаємодії між викладачем і курсантами на заняттях.

Зроблено висновок, що психолого-педагогічні умови підвищення ефективності викладання професійно спрямованої англійської мови є дійсно важливими та значно впливають на процес вивчення іноземної мови.

Ключові слова: процеси мислення, вікові особливості, мотивація, мовні навички, психолого-педагогічні умови.

Tetyana BRYK,*orcid.org/0000-0002-7138-2590**PhD in Pedagogy, Associate Professor;**Professor of the Department of English Language**at the Post-Graduate Faculty**Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub**(Kharkiv, Ukraine) bellabryk18@gmail.com***Iryna GRYGOROVA,***orcid.org/0000-0002-4636-2790**Associate Professor of the Department of English Language**at the Post-Graduate Faculty**Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub**(Kharkiv, Ukraine) irinagrygorova10263@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING AND DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS FOR FUTURE OFFICERS

The article is devoted to the psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of teaching professionally directed English with an emphasis on military terminology.

The authors suggest that the psychological basis for learning a foreign language is the processes of thinking that affect the formation of consciousness. At the same time, it is clear that learning a foreign language at any level and in any volume is a complex process that directly relates to the consciousness of the subject.

The authors note that with the deep mastering of a foreign language, a transformation of consciousness occurs at different levels: cognitive, verbal, psycho-emotional, which gives impetus to the formation of foreign language consciousness. Proficiency in a foreign language also includes the ability to think in this language.

The authors draw attention to the fact that when it comes to the psychological and pedagogical characteristics of learning a foreign language, it is important to approach comprehensively this problem and take into account not only the psychological patterns of learning another language, but also the social requirements for learning it that modern life poses to us. At the present stage, the process of teaching a foreign language in general educational sense, which is based on the psychological aspect of the perception of a foreign language in the context of the laws of its sound, morphological and syntactic composition, is becoming important. Another important impetus for learning a foreign language is the globalization of society and the expansion of contacts with other countries. An important element of language learning is the cultural orientation of the learning process, so-called dialogue of cultures, in which, thanks to carefully selected learning material by teacher, the educational element of learning is also interwoven.

The authors examined such psychological conditions for the formation of speech consciousness of cadets as their psychological and age characteristics; the influence of a creative and emotionally comfortable atmosphere during a foreign language lesson on the formation of skills necessary for mastering; methods of interaction between the teacher and students in the classroom.

We have concluded that the psychological conditions for increasing the effectiveness of teaching professionally directed English is important and significant.

Key words: intellectual process, age-specific features, motivation, language skills, psychological and pedagogical conditions.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти на рівні міжкультурних комунікацій, коли існує тісне спілкування на професійному рівні між спеціалістами різних країн і різних сфер науки, важливим стає значення вивчення міжнародної мови спілкування в професійному середовищі. Такою мовою у військовій діяльності є англійська, яка на етапі становлення взаємовідносин України з НАТО є важливим елементом інтеграції української армії в європейську спільноту з метою сумісних дій під час проведення операцій і навчань. Важливим елементом підготовки майбутніх офіцерів до використання іноземної мови в їхньому професійному спілкуванні є врахування педагогічно-психологічних умов формування й розвитку навичок володіння мовою в їхній професійній діяльності.

Дослідження проводилося на базі Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, респондентами були курсанти 2–4 курсів факультетів зенітно-ракетних військ, автоматизованих систем управління та протиповітряної оборони сухопутних військ. З метою проведення дослідження використовувалися загальнотеоретичні методи дослідження, такі як аналіз і синтез проблеми вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами з урахуванням їхніх психологічних особливостей і творчої

й дружньої атмосфери на заняттях під час упровадження новітніх методик розвитку навичок спілкування в професійному середовищі. Крім того, використовувалися методи класифікації, порівняння та конкретизації педагогічних особливостей формування професійного мовлення в контексті визначення психологічних умов формування й засвоєння навичок іншомовного професійного спілкування.

Аналіз досліджень. Проблему педагогічно-психологічних умов розвитку навичок володіння іноземною мовою в професійному середовищі з урахуванням психолого-вікових особливостей тих, хто навчається, та ролі особистості викладача в цьому процесі вивчали такі провідні вчені, як Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Ведель, Г. Щерба, П. Гальперін, Л. Подоляк, В. Юрченко, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лісовський і багато інших провідних учених пострадянського простору, а також такі зарубіжні вчені, як К. Бемфорд і Д. Мізокаві, К. Фостер, С. Рівз, Д. Браун, Дж. Брофі й інші.

Мета статті – виявити психолого-педагогічні умови формування та розвитку навичок іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у контексті психологічних вікових особливостей респондентів і створення у зв'язку з ними творчої та дружньої атмосфери на заняттях з іноземною мовою.

Беручи до уваги поставлену мету, ми можемо виділити таке завдання: визначити психологічні вікові особливості курсантів та умови створення на заняттях з англійської мови творчої й дружньої атмосфери в процесі формування психолого-педагогічних умов розвитку навичок іншомовного професійного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Методика навчання іноземній мові не є ізольованою від інших наук, таких як філософія, психологія, мовознавство чи педагогіка, спирається на встановлені ними закономірності. Як відмічав у роботах академік Г. Щерба, «для того щоб вивчати мову, треба знати, що таке мова». А на думку Г. Веделя, «ні в одній з інших методик немає так багато протиріч, як у методиці викладання іншої мови» (Ведель, 1976: 4). Педагогічно-психологічною основою для вивчення іноземної мови є процеси мислення, які не є змінною одиницею, але саме вони впливають на формування свідомості. Разом із тим вивчення іноземної мови на будь-якому рівні й у будь-якому обсязі є складним процесом, що безпосередньо стосується свідомості суб'єкта (Цветкова, 2001: 79).

Дослідники цієї проблеми відзначають, що під час глибинного засвоєння іноземної мови проходить трансформація свідомості на різних рівнях: когнітивному, вербальному, психоемоційному, що дає поштовх до формування іншомовної свідомості. Володіння іноземною мовою передбачає й уміння мислити цією мовою, де «розрізнення і співвіднесення позамовного змісту й власне мовного значення кожної мовної форми є кардинальною умовою розуміння мови та формування мовлення цією мовою» (Гальперін, 1971: 79).

Вивчаючи вплив іноземної мови на свідомість суб'єкта з психологічно-педагогічного погляду, варто звернути увагу на такі два аспекти: зміна мовної свідомості, так званої мовної картини світу, та зміна щодо загальної картини світу в когнітивній сфері. Це відповідає концепції Л. Виготського про значення слова в психічному розвитку суб'єкта, де «слово, коли воно проростає у свідомості, змінює всі відношення й процеси» (Виготський, 1996: 193).

Крім того, коли мова йде про психологічно-педагогічні особливості засвоєння іноземної мови, то важливо комплексно підходити до цієї проблеми й урахувати не лише психологічні закономірності засвоєння іншої мови, а й суспільні вимоги до її вивчення, які ставить перед нами сучасне життя. Так, на сучасному етапі стає важливим процес навчання іноземної мови в загальноосвітньому значенні, який базується

на психологічному аспекті сприймання іноземної мови в контексті «закономірностей її звукового, морфологічного та синтаксичного складу. Такі спостереження виконуються на базі вже наявних знань у своїй рідній мові» (Ведель, 1979: 37). Також важливим поштовхом до засвоєння іноземної мови стає глобалізація суспільства та розширення контактів з іншими країнами, коли важливим елементом вивчення мови є культурологічна орієнтація процесу навчання, так званий «діалог культур», у якому завдяки ретельно підбраному викладачем матеріалу вплітається й виховний елемент навчання. Такий культурний релятивізм відображено в дослідженнях К. Бемфорда та Д. Мізокави (Bamford, Mizokawa, 1991).

Ще однією важливою психологічною особливістю вивчення іноземної мови є розвиток когнітивних особливостей суб'єкта в процесі формування іншомовної свідомості, що відображено в дослідженнях К. Фостера, С. Рівза (Foster, Reeves, 2007) і К. Бемфорда й Д. Мізокави (Bamford, Mizokawa, 1991). Важливість значення оволодіння мовою щільно пов'язана з формуванням білінгвальної свідомості, яка є основою успішності оволодіння іноземною мовою.

Беручи до уваги всі вищезазначені психолого-педагогічні особливості вивчення мови, ми збираємося в дослідженні розглянути такі психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої свідомості курсантів, як їхні психолого-вікові особливості; вплив творчої та емоційно-комфортної атмосфери на заняттях з іноземної мови на формування навичок, необхідних для оволодіння мовою; способи взаємодії між викладачем і курсантами на заняттях, а також урахування когнітивного розвитку майбутніх офіцерів загалом на вивчення іноземної мови.

Почнемо з вікових психологічних особливостей курсантів. Навчання в закладі вищої військової освіти (далі – ЗВО) починається в так званий другий період юності для певної кількості курсантів, хоча на сучасному етапі військової освіти існує тенденція зміни вікових меж навчання для майбутніх офіцерів. Це має місце, коли вибір професії військовослужбовця диктується умовами сучасного життя, тобто військову кар'єру обирають уже дорослі люди, які мають за плечима професійно-технічну освіту й після проходження строкової служби вирішують підписати контракт, а потім вступають до закладу вищої військової освіти. Тобто в одному соціальному середовищі співіснують військові студенти з дещо різними віковими психологічними особливостями: другий період юності й період ранньої зрілості.

Так, курсанти, які вступили на навчання після закінчення школи, психологічно знаходяться на етапі формування свідомості фахівця в обраній професійній сфері діяльності. Вони являють собою мобільну групу, основною метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному процесі. Загалом так званий другий період юності та ранньої зрілості характеризується порівняно високим освітнім рівнем та активним зануренням у культуру, розвитком пізнавальної мотивації, потребою в комунікації та високою соціальною активністю, що позитивно впливає на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови. У цей віковий період провідними стають такі тенденції: інтерес до власної особистості, що призводить до самопізнання й самовиховання та прагнення до розширення соціальних зв'язків. Водночас навчання в закладі вищої військової освіти стає для більшості курсантів обох вікових категорій періодом найбільш активного розвитку моральних почуттів. Цей період є сенситивним для розвитку основних соціогенних потенцій людини, оскільки він характеризується:

- 1) формуванням професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця;
- 2) розвитком професійних здібностей і сходженням до вершин творчості;
- 3) є центральним періодом становлення інтелекту і стабілізації рис характеру;
- 4) процесом перетворення мотивації й усієї системи ціннісних орієнтацій.

З іншого боку, курсант як людина певного віку та як особистість може характеризуватися за такими трьома аспектами:

- 1) психологічним, який являє собою єдність психологічних процесів станів і властивостей особистості;
- 2) соціальним, у якому втілюються суспільні відносини, якості певної соціальної групи;
- 3) біологічним, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо.

При всьому цьому в психологічному плані головними є психічні властивості суб'єкта, такі як спрямованість, темперамент, характер і здібності, від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів і прояв психічних утворень. Разом із тим біологічний аспект зумовлений спадковістю й вродженими здібностями та нахилами, які у відомих межах змінюються під впливом умов життя.

Якщо підійти до курсанта як до людини певного віку, то для нього будуть характерні найменші вели-

чини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані та словесні сигнали, оптимум абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок. Юнацький вік і рання дорослість характеризуються найвищою швидкістю оперативної пам'яті й переключенням уваги, вирішенням вербально-логічних завдань. Тому час навчання у ЗВО характеризується досягненням найвищих «пікових» результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. Це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру й, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових тощо. Такі вікові психологічні характеристики дають змогу з більшим ступенем свідомості підходити до навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема. У цей час триває перетворення мотивації всієї системи ціннісних орієнтацій та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, через що дослідники виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту.

Студентський вік, до якого належать вікові групи наших потенційних курсантів, характерний і тим, що в цей період досягаються оптимуми розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Це особливо підкреслюється під час вивчення іноземної мови, коли багато наших курсантів починають справжнє знайомство із цією дисципліною лише в стінах закладу вищої військової освіти. Разом із тим творчі можливості, що безперервно зростають, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, які супроводжуються розквітом зовнішньої привабливості, приховують у собі й ілюзії, що це зростання сил триватиме завжди. Такий підхід часто негативно впливає на досягнення в навчанні, у тому числі й на вивчення іноземної мови.

Як уже зазначалося вище, для наших курсантів час навчання у ЗВО співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення усвідомленої мотивації, водночас формуються й зміцнюються такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, наполегливість і самостійність, а також уміння володіти собою. Індивід стає більш зацікавленим у розвитку моральних якостей. Усе це допомагає формуванню білінгвальної свідомості та діалогу культур, які є основою успішного вивчення іноземної мови.

Разом із тим фахівці в галузі вікової психології й фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки у віці навчання в закладі вищої військової освіти розвинута неповною мірою. Так, вважається, що 19–20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але й нерідких негативних проявів. Це пора самоаналізу й самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. При цьому це порівняння ще не до кінця усвідомлене. Таке об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодої людини може викликати внутрішню невпевненість і супроводжується інколи зовнішньої агресивністю, розв'язністю або почуттям неусвідомленості деяких дій, що негативно впливає на формування мовленнєвих навичок, необхідних для оволодіння іноземною мовою.

Курсанти – це молоді люди, що займаються одним видом діяльності навчанням, спрямованим на отримання спеціальної військової освіти, мають єдині цілі й мотиви, приблизно одного віку (18–25 років), загалом із єдиним освітнім рівнем, період існування їхньої соціальної групи обмежений часом (у середньому 5 років). Відмінними рисами їхньої соціальної групи є характер їхньої праці, що полягає в систематичному засвоєнні та оволодінні новими знаннями, новими діями й новими способами навчальної діяльності, що характерна для військової освіти, а також у самостійному «добуванні» знань. Специфічність цієї соціальної групи полягає в однаковому ставленні до всіх суспільних форм власності, її ролі в громадській організації праці та частковій участі в продуктивній і непродуктивній праці. Як специфічна соціальна група курсанти характеризуються особливими умовами життя, праці та побуту; соціальною поведінкою й системою ціннісних орієнтацій. Як основні риси, що відрізняють їх від інших груп, виділяються активна взаємодія всередині соціальної групи, пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей і прогресивних перетворень.

Наступним питанням, яке ми збираємося розглянути в дослідженні, є вплив творчої та емоційно-комфортної атмосфери на заняттях з іноземної мови на формування навичок, необхідних для оволодіння іноземною мовою. Так, роль, яку викладач виконує на заняттях, і стиль, який він використовує під час спілкування в аудиторії, мають бути об'єднаними, щоб дати викладачеві необхідні інструменти для створення такого мікроклімату, який буде сприяти позитивній, стимулюючій до навчання та енергетично позитивній атмосфері на заняттях з іноземної мови.

Першим важливим кроком є налагодження контакту в навчальній групі та на занятті загалом. Налагодження контакту і взаємодії між курсантами в групі та між групою й викладачем є важким, але необхідним кроком у концепції створення позитивної енергетики на заняттях. Взаєморозуміння та взаємозгода є важливими елементами побудови взаємин і зв'язків, які встановлюються між викладачем і студентами (курсантами), мають будуватися на довірі та взаємній повазі до викладача й кожного окремого курсанта в навчальній групі, що, у свою чергу, спрямоване на формування в курсантів відчуттів компетентності, сприймання себе як особистості, поваги до інших індивідів у групі та спонукання до творчості на заняттях з іноземної мови. Існує багато шляхів побудови таких взаємин між тими, хто навчається, і викладачем. На думку Дугласа Брауна, для цього викладач має (Brown, 2007: 253):

- показувати зацікавленість кожним окремим студентом (курсантом) у групі як особистістю;
- давати відгук на найменший прогрес у навчанні кожного індивіда в позитивному контексті;
- відкрито звертатися до студентів (курсантів) з проханням висловлювати на заняттях свої ідеї та почуття з предмета, що вивчається (у нашій ситуації – з іноземної мови);
- оцінювати й поважати думки та висловлювання інших студентів (курсантів);
- сміятися разом зі студентами (курсантами), а не з них;
- працювати з ними як із командою, а не проти них;
- розвивати почуття задоволення від того, що студенти (курсанти) вивчили на занятті щось нове, що вони змогли вдало використати отримані на занятті знання в подальшій професійній і побутовій діяльності.

Разом із тим важливим елементом взаєморозуміння й дружньої атмосфери на заняттях стає встановлення вдалого балансу між заохоченням і критикою під час навчання викладачем його курсантів. Так, використання великої кількості критичних зауважень може порушити атмосферу комфорту й довіри на заняттях.

З іншого боку, викладачеві необхідно розробити певну стратегію подання заохочень у комплексі з аналізом проблемних моментів кожного індивіда в процесі вивчення іноземної мови й робити це системно, бажано в кінці кожного практичного заняття в групі та індивідуально. Так, у нижче наданій таблиці представлена різниця між ефективним і неефективним заохоченням, яка запропонована Дж. Брофі (Brophy, 1981).

Безумовно, важливим елементом на занятті стає позитивна атмосфера, коли творчий запал охоплює викладача й суб'єктів навчання та сприяє кращому засвоєнню предмета, а в нашому випадку ще й розвитку необхідних мовних навичок. Якщо на занятті привалює позитивна атмосфера взаємодії між викладачем і студентами (курсантами), то вона допомагає розвивати на занятті необхідні навички й у подальшому успішно самовдосконалюватися у вивченні предмета, в нашій ситуації в іноземній мові. Щоб атмосфера на занятті була дружньою та емоційно-позитивною, викладач має робити такі кроки:

– по-перше, не треба забувати, що заняття – це не театр одного актора, тобто важливо не переграти. Вдалі елементи акторської майстерності мають бути спрямовані на спонукання до активної участі в занятті студентів (курсантів);

– по-друге, викладач має бути сфокусованим на основних цілях свого заняття й заздалегідь продумати методи, види діяльності, засоби взаємодії між викладачем і студентами (курсантами) під час заняття. Дуже часто викладач забуває, що його роль на занятті може зводитися до кураторського спрямування навчального процесу, тоді як суб'єкти навчання вільно спілкуються, використовуючи запропоновані лексичні одиниці або граматичні структури;

– по-третє, викладач має завжди пам'ятати, що від нього насамперед залежить успішність

його студентів (курсантів) у засвоєнні поданого навчального матеріалу. Тому важливо з творчістю підходити до пояснення нових граматичних структур і подання матеріалу загалом, застосовуючи новітні методи навчання та елементи гри на заняттях.

Висновки. На підставі проведеного вище аналізу поставленої проблеми можемо стверджувати, що всі зазначені вікові психолого-педагогічні особливості курсантів мають урахуватися під час розроблення програм навчання іноземної мови в закладі вищої військової освіти з метою надання розширених можливостей у формуванні білінгвальної свідомості, яка стає об'єктивною необхідністю сучасного життя, де разом із глобалізацією суспільства триває інтеграція України в європейські структури, такі як НАТО, де володіння мовою для майбутніх офіцерів стає нагальною потребою й необхідністю для подальшого кар'єрного зростання.

Крім того, варто зазначити, що для успішного оволодіння предметом необхідно створювати на заняттях з іноземної мови творчу й дружню атмосферу, що сприятиме психолого-педагогічному комфорту студентів (курсантів). У свою чергу, психологічний комфорт допомагатиме формуванню позитивного ставлення до предмета, що буде поштовхом до прогресу у вивченні цього предмета (у нашому випадку іноземної мови) та стимулюватиме внутрішню мотивацію тих, хто навчається.

Таблиця 1

Приклади ефективних і неефективних заохочень

Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
Відображає справжнє задоволення успіхом індивіда та зацікавленість у ньому.	Позбавлене індивідуалізації, механічне й позбавлене справжніх позитивних емоцій.
Виражається за допомогою вербальних і невербальних засобів.	Емоційно-безбарвні, холодно-інформативні зауваження.
Указують на специфічні особливості виконаного завдання, коли кожний окремий індивід знає, що саме йому вдалося виконати добре.	Коментарі прив'язані до загального змісту виконаного завдання, коли кожний окремий індивід не розуміє свого прогресу від виконання поставленого завдання.
Подані так, що викладач демонструє своє розуміння спроб з боку студента (курсанта), які заслуговують на увагу й оцінку, незважаючи на складність завдання.	Представлені однаково в аналізі виконання студентом (курсантом) важких і легких для виконання завдань без їх додаткової диференціації.
Зараховує до елементів успіху всі спроби студентів (курсантів) зробити завдання й узяти участь у занятті з урахуванням того, що таке заохочення призведе до успіху в подальшому навчанні.	Зараховує до елементів успіху лише природні можливості окремого індивіда, таланта й інші зовнішні фактори.
Виховує в студентів (курсантів) внутрішню мотивацію й умотивованість у вивченні предмета з подальшим установанням самостійних цілей.	Виховує лише зовнішню мотивацію й лише для того, щоб у студента (курсанта) виникло бажання й у подальшому отримувати заохочення у викладача, а не для заохочення до вивчення предмета.
Ефективне заохочення проводиться так, щоб не перервати природну комунікацію і взаємодію на заняттях як між студентами (курсантами), так і між курсантами й викладачем.	Перериває природну комунікацію і взаємодію на занятті, щоб надати свої коментарі й зробити зауваження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ведель Г. Е. Очерк методики преподавания немецкого языка. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1976. 218 с.
2. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1979. 56 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1996. 213 с.
4. Гальперин П. Я. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам. *Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов*. Москва, 1971. 312 с.
5. Цветкова Т. К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку. *Вопросы психологии*. 2001. № 4. С. 68–81.
6. Bamford K. W., Mizokawa D. T. Cognitive and attitudinal outcomes of an additive-bilingual program. Wash, 1991. 97 p.
7. Brophy J. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*. 1981. Vol. 51. P. 5–32.
8. Brown H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition, 2007. 569 p.
9. Foster K. M., Reeves C. K. Foreign Language in the Elementary school (FLES) improves cognitive skills. *FLESNews*. 1989. № 3 (2). P. 4.

REFERENCES

1. Vedel, G. Otcherk metodiki prepodavaniya nemetskogo jazyka [Outline of methodology in teaching German]. Voronezh: University publish. 1976 [In Russian].
2. Vedel, G. Iz istorii metodov prepodavaniya inostrannykh jazykov. [From the history of methods teaching foreign languages]. Voronezh : University publish. 1979 [In Russian].
3. Vygotsky, L. Myshlenie i rech. [Thinking and Speech]. Moscow. 1996 [In Russian].
4. Galperin, P. Novye vozmozhnosti obuchenija, v tchasnosti inostrannym jazykam [New opportunities of teaching particularly of foreign languages]. *Voprosy metodiki prepodovaniya inostrannykh jazykov na nejazykovykh fakultetakh universitetov* [Methodological questions of teaching foreign languages at non-language faculties]. Moscow. 1971 [In Russian].
5. Tsvetkova, T. Problema soznaniya v kontekste obuchenija inostrannomu jazyku [The problem of awareness in the context of teaching a foreign language] *Voprosy psichologii*. [Questions of psychology]. 2001. № 4. P. 68–81 [In Russian].
6. Bamford, K. W., Mizokawa, D. T. (1991) Cognitive and attitudinal outcomes of an additive-bilingual program. Wash. 1997 p.
7. Brophy, J. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*. 1981. Vol. 51. P. 5–32.
8. Brown, H. D. Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition. 2007. P. 569.
9. Foster, K. M., Reeves, C. K. Foreign Language in the Elementary school (FLES) improves cognitive skills. *FLES News*. 1989. № 3 (2). P. 4.

Ірина БРУШНЕВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3381-6490

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) brush-ira@ukr.net*

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ МИСЛИТЕЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті автор подає результати експериментального дослідження сформованості мислительних операцій, зокрема порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації, у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Проаналізовано специфіку досліджень науковцями проявів загального недорозвитку мовлення. Указано на концептуальні зміни у співвідношенні мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Зазначено, що недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності дошкільників, що зумовлює вторинність недоліків мислення й інших психічних процесів. Аналізує й характеризує виявлені механізми порушень, указує на їх взаємозумовленість. Вивчення виявлених у ході дослідження механізмів розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників засвідчило складність, поетапність, взаємозумовленість і залежність розвитку всіх його складників від комунікативної потреби. Зазначає, що прояви недостатності операційного компонента мислення, недостатня сформованість операцій наочно-образного мислення, швидка виснажуваність уваги та пам'яті в дітей зумовлюють низький ступінь продуктивності образно-логічного мислення. Акцентовано увагу на тому, що головним показником розвитку дитячого мислення є рівень сформованості образних і логічних розумових операцій. Указано на складність і поетапність цього процесу, залежність від актуального рівня розвитку розумової діяльності. Охарактеризовано особливості розвитку мислительних операцій дітей середнього дошкільного віку. Указано, що недорозвиток вербального мислення негативно впливає на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. На основі отриманих результатів запропоновано розробити зміст методики формування комунікативного компонента в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мислення, порівняння, узагальнення, класифікація, дошкільники.

Irina BRUSHNEVSKA,
orcid.org/0000-0002-3381-6490

*PhD of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Lutsk, Ukraine) brush-ira@ukr.net*

THE RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF THINKING OPERATIONS OF CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

The author of this article presents the results of the experimental research in thinking operations development, including comparison, generalization, classification, systematization in pre-school children with general speech development. The specificity of researches by the scientists of manifestations of the general underdevelopment of speech is analysed. Conceptual changes in the ratio of speech and infant components in the structure of speech-mental activity are indicated. It has been noted that the underdevelopment of speech has a negative impact on the development of intellectual activity, which causes the secondary of defects in thinking and other mental processes. She analyzes and characterizes the violation mechanisms and indicates their interdependence. The analysis of the mechanisms of the development of speech activity of preschool children has revealed the complexity, phasing, interdependence and the dependence of the development of all its components from the communicative needs. The author points out that the manifestations of the lack of the operative component of thinking, the insufficient formation of operations of thinking, the rapid exhaustion of attention and memory in children cause a low degree of productivity of figurative-logical thinking. One of the important indicators of a child's mental development is the level of mental activity – the ability of the child to independently set cognitive tasks and find ways to solve them. The complexity and stage of this process, the dependence on the actual level of the development of mental activity have been indicated. The features of the development of thinking operations of middle-aged children have been characterized. Indicates that the underdevelopment of verbal thinking has a negative effect on the formation of the communicative component of speech activity of children in the fifth year of life with general underdevelopment of speech. Based on the obtained results it is proposed to develop the content of the method of forming the communicative component in preschool children with general underdevelopment of speech.

Key words: speech activity, thinking, comparison, generalization, classification, preschoolers.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку теорії та практики спеціальної педагогіки й психології, нейропсихології, логопедії характеризується синтезом наукових пошуків і відкриттів, домінантною увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення в дітей неможливі без розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних і нейропсихологічних підходів до визначення патологічних механізмів і структури цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу. Вона демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології недоліків на виявлення дефіцитарних і збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів компенсаційно-пропедевтичного впливу.

Аналіз досліджень. Проблема співвідношення мовлення та інтелекту є центральною в логопедії й логопсихології, оскільки відомо, що процеси формування мовлення й інших психічних функцій тісно пов'язані між собою. З одного боку, мовлення виступає як процес, що є головним фактором опосередкування інших форм психічної діяльності людини (сприймання, пам'яті, мислення, уваги тощо) (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Лубовський, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), з іншого боку, є власне пізнавальним процесом, реалізація якого забезпечується низкою психічних процесів і функцій, що виступають як його психологічні механізми (Дж. Брунер, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Слобін, О. Шахнарович та ін.).

На сучасному етапі дослідженням проблематики загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дошкільників займаються науковці Л. Андрушишина, Е. Данілавічюте, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Багато науковців (О. Грибова, Л. Касілова, Ю. Кислякова, Л. Мороз та ін.) основним дефектом мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення вважають дефіцитарність їхніх мовленнєвих можливостей, порушення власне потенцій до розвитку мовлення. Вади функціонування мовленнєвої діяльності в дітей проявляються в зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуаліза-

ції знайомих слів, відсутності операції генералізації, перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова, у порушенні програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мاستюкова, Л. Трофименко, О. Усанова й ін.).

Метою статті є аналіз виявлених механізмів порушення сформованості мислительних операцій у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Вагомим теоретичним підґрунтям багатьох сучасних наукових розробок став розгляд із психолінгвістичний позицій поняття мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів, що лежать в основі його формування, запропонованого Є. Соботович (Соботович, 2004: 7–35).

Згідно з ним, формування та функціонування мовленнєвої системи дитини на всіх її рівнях ґрунтується на взаємодії двох груп механізмів: загальнофункціональних і специфічно мовленнєвих. Першу групу механізмів репрезентують:

- мислительні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії;
- довільна пам'ять зорової та слухової модальності;
- процеси довільної уваги (об'єм, стійкість, розподіл, переключення, продуктивність).

До складу другої групи механізмів входять сукцесивний і симультанний аналіз і синтез.

Таке бачення дає можливість розкрити психологічні механізми розвитку мовлення дитини (у фонологічній, лексичній, граматичній ланках) в умовах типового та порушеного онтогенезу. Це не лише сприяє визначенню структури мовленнєвих порушень, а й дає можливість по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів корекції та запобігання вадам мовленнєвого розвитку дітей.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій загалом. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання й навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Г. Богомазов, Г. Волкова, В. Глухов, О. Мاستюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.) свідчить про порушення в дітей із загальним недорозвитком мовлення зорового й фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-

вольової сфери, що загалом негативно впливає на їхній загальний і мовленнєвий розвиток.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання дошкільники із загальним недорозвитком мовлення з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення.

У більшості дітей цієї категорії переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Смилова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Їм важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання в певній послідовності, забувають, «гублять» елементи завдань. У деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності.

Л. Андрусишина в працях доводить, що, з одного боку, недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності, що зумовлює вторинність недоліків мислення та інших психічних процесів. З іншого боку, у дітей із загальним недорозвитком мовлення має місце уповільнений темп психічного розвитку, а також дефіцитарність або/і недостатність окремих психічних функцій, зумовлених морфо-функціональним дизонтогенезом мозкових систем (підкіркових структур, систем і підсистем головного мозку) (Андрусишина, 2007: 20).

Багато вчених (В. Ковшиков, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ю. Елькін та ін.) звертали увагу в дослідженнях на виражену диспропорцію в розвитку вербального та невербального мислення дітей із загальним недорозвитком мовлення (Рібцун, 2010: 33; Соботович, 1997: 32). Показники вербального інтелекту в таких дошкільників значно нижчі, аніж невербального.

Однак така непропорційність може спостерігатися й усередині цих видів мислення. Дані Є. Соботович (Соботович, 1997: 9) свідчать, що розвиток невербального інтелекту в дітей з первинною мовленнєвою патологією протікає так само непропорційно: стан одних операцій мислення (узагальнення, аналіз, синтез тощо) може знаходитися в діапазоні норми або затримуватися в розвитку на 1–2 роки.

За станом інших операцій (симультанний і сукцесивний синтез, імовірне прогнозування) дошкільники можуть знаходитися на більш низькому рівні, аніж навіть діти з розладами інтелекту. За даними цього автора, невербальний інтелект може затримуватися в розвитку, оскільки темпи розвитку цих дітей знижені.

Отже, питання про природу відхилень у пізнавальній сфері дітей із загальним недорозвитком мовлення має вирішуватися диференційовано, тому що це порушення характеризується різноманітністю форм з різним етіопатогенезом. Г. Чиркіна зазначає, що кожній із цих форм може відповідати власна картина несформованості пізнавальної діяльності (Чиркіна, 2012: 11).

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2015–2018 рр. з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) № 5, № 9, № 28, № 39 Луцької міської ради. Вони становили I групу.

Для порівняльного аналізу ці ж діагностичні проби проводилися зі 107 дітьми п'ятого року життя ЗДО № 5 Луцької міської ради, що мають типовий мовленнєвий розвиток (II група).

Для вивчення й оцінювання образно-логічного мислення обрані такі мисленнєві операції: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістове співвідношення. Це зумовлено тим, що на п'ятому році життя дитина вже здатна оволодіти на елементарному рівні перерахованими способами логічного мислення. Особливості сформованості операцій порівняння з'ясовано за допомогою проб «Фігури-пустунки», «Ліліпути і гіганти», «Пори року», «Що тут зайве?», «Хто де живе?».

Результати виконання завдання самостійного пошуку потрібних фігур у пробі «Фігури-пустунки» виявилися значно кращими з-поміж інших, представлених у цьому блоці, оскільки діти обох експериментальних груп продемонстрували досить високі показники його виконання (див. таблицю 1).

У більшості випадків завдання було виконано самостійно в II групі та з незначною педагогічною допомогою в I групі. Незважаючи на різний характер предметних зображень і їх просторове розміщення, 23,5% дітей п'ятого року життя із ЗНМ на високому рівні, а 75,5% – на достатньому рівні змогли відшукати вказані фігури. Серед чинників, що дестабілізуюче вплинули на показники виконання завдання, варто зазначити труднощі зорової актуалізації ознак потрібної фігури: діти

під час пошуку трикутників указували на конус і піраміду. У разі вказування педагогом вони виправляли помилку й надалі були уважніші під час виконання наступних вправ, хоча діти І групи часто відволікалися поглядом на експериментатора, шукаючи підтвердження правильності відповіді.

Це дає нам підстави стверджувати, що достатність сформованості операцій зорового порівняння в І і II групах зумовлена досить високими показниками обсягу зорового сприймання, уваги та пам'яті.

За результатами виконання завдання визначити четвертий зайвий малюнок на вербальному та невербальному рівнях 68,1% дітей із типовим розвитком виявили високий рівень сформованості операцій узагальнення, 31,9% – достатній. Вони діяли швидко, адекватно поставленому завданню: узагальнювали назву трьох запропонованих предметів і визначали четвертий зайвий із використанням двох родових понять, виявляли зацікавлення до самого процесу мислительної діяльності та його результатів. Діти ставили педагогу уточнюючі запитання (*Це заєць чи кролик? Квітка справжня чи іграшкова?*), які свідчили про активний пошук правильної відповіді, побудову внутрішнього алгоритму виконання дій.

Діти п'ятого року життя із ЗНМ виявили значно нижчі результати: на високому рівні не виконала завдання жодна дитина, 72,3% – на достатньому рівні. Аналіз помилок, допущених під час вербального виконання, показав, що основними труднощами були неадекватний характер виконавської діяльності (недостатній рівень розуміння інструкції, фрагментарне виконання завдання), порушення алгоритму прогнозованості дій (спочатку узагальнення, а потім виділення), помилкове групування картинок за спільною ознакою, труднощі під час утримування в пам'яті інструкції до завдання. У більшості випадків використовувалася неодноразова допомога педагога (повторення інструкції, акцентування уваги на певному елементі, підбадьорювання, навідні запитання), у результаті сприйняття якої завдання виконувалося на достатньому рівні. Варто зазначити, що невербальний варіант виконання запропонованої проби значних труднощів у дітей не викликав:

логічний ряд був правильно викладений (Брушневська, 2017: 127).

Однак 27,7% дітей І групи, не зважаючи на запропоновані види допомоги, виконали завдання на низькому рівні: не змогли виділити зайвий малюнок у трьох із запропонованих чотирьох груп зображень. Характерними були помилки: нерозуміння змісту поставленого завдання, невпевненість у можливості його виконання (тому діти відмовлялися навіть спробувати подумати, докласти зусиль для виконання завдання), помилки під час вибору об'єднувальної ознаки та відповідного узагальнюючого слова. Відмічалася також наявність супровідних хаотичних рухових реакцій дітей (перетасовування карток, розгляд зворотної сторони, намагання зігнути їх), які пояснюються імпульсивністю та збудливістю ЦНС дітей із ЗНМ.

Це свідчить про низький ступінь продуктивності образно-логічного мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ, порушення в них здатності подумки об'єднувати предмети і явища за спільними суттєвими ознаками, несформованістю функцій довільної уваги та пам'яті.

Дослідження рівня сформованості навичок класифікації за кваліфікаційними групами («Хто де живе?») показав, що на високому рівні із запропонованими завданнями справилися 11,8% дітей І групи (відповідно 64% II групи), на середньому – 80,0% дітей І групи (36,0% дітей II групи), на низькому рівні – 8,2% дітей І групи. Усі діти діяли способом зорового співвіднесення предметних карток із контрольним класифікаційним полем.

Досліджувані виявляли позитивну реакцію на мінімально розгорнуті види педагогічної допомоги – повторення інструкції, пропозиції самостійно виправити помилку на певному етапі, поміркувати ще раз над правильністю вибору. Причому діти І групи більшою мірою потребували стимулювальної та організуючої допомоги у вербальній формі. У більшості випадків саме така незначна допомога давала можливість правильно розподілити картки. Однак вербальне озвучення й обґрунтування власних дій давалося дітям складніше: спостерігалися вербальні парафазії тематичного та парадигматичного характеру. Наприклад: *полуниця – малина, журавель – ластівка, шафа – стіл, тумбочка.*

Таблиця 1

Результати дослідження стану сформованості образно-логічного мислення (у %)

	Порівняння			Узагальнення			Класифікація			Систематизація		
	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.
II група	75,4	24	0,6	67,1	32,9	0	63,7	36	0,3	71,4	28,6	0
I група	23,5	75,5	1	0	72,3	27,7	11,8	80	8,2	0	68,1	31,9

Труднощі класифікації проявлялися залежно від семантичної складності стимульного матеріалу (транспорт, посуд, професії, меблі), що вказує на певне відставання у формуванні процесів пізнавальної діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Отже, на основі результатів діагностики процесу класифікації можемо вказати на прояви недостатності операційного компонента мислення, недостатню сформованість операцій наочно-образного мислення, швидко виснажуваність уваги та пам'яті в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Вивчення сформованості способів систематизації (проба «Пори року») показало, що називання пори року та обґрунтування своєї думки не становило труднощів для дітей п'ятого року життя з типовим розвитком: 71,9% мають високий рівень, 28,1% – достатній. Діти чітко називали пору року, указуючи на 3–4 суттєві ознаки. Діти з достатнім рівнем потребували незначної допомоги дорослих у вигляді навідних запитань, зверталися з уточнювальними запитаннями.

Значно складніше було виконати завдання дітям п'ятого року життя із ЗНМ: низький рівень виявлено в 31,9%, достатній – у 68,1% діагностованих. Фіксувалися помилки, аналогічні попереднім: недостатнє розуміння змісту інструкції, намагання виконати завдання з «наскоку», нестійкість довільної уваги, труднощі у вербальному формулюванні думок під час обґрунтування. Діти відволікалися від безпосереднього виконання завдання, пригадували історії з власного життя, аналогічні зображенням.

Найбільші труднощі викликало формулювання пояснення «*Чому я думаю, що це осінь*»: діти не могли зосередитися на дослідженні певного фрагмента малюнка й виокремленні суттєвих ознак певної пори року. Більш розгорнуті види педагогічної допомоги (підказки типу *Зверни увагу на одяг. Чим зайнятий хлопчик? Що падає з неба?*) позитивно сприймалися дітьми, однак і це не допомогло значній частині (31,9%) обґрунтовано сформулювати свою думку.

Це дає нам можливість указати на недостатній розвиток пізнавальних навичок, недостатню сформованість зорового сприймання, продуктивності і стійкості зорової та слухової уваги, довільної пам'яті, вербально-логічного мислення в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Діагностика розуміння дітьми змісту сюжетних картинок була спрямована на виявлення здібностей на основі аналізу й синтезу зробити прості узагальнення, виділити логічні зв'язки між зображеними об'єктами. Як свідчать отримані дані, діти II групи досить успішно справилися із

завданням: 76,3% – на високому рівні, 23,7% – на достатньому. Вони зв'язно описали події, зображені на малюнку, правильно зрозумівши почуття людей за їхньою мімікою й жестами. Надана незначна педагогічна допомога суттєво не вплинула на рівень самостійності зроблених умовисновків.

Переважно достатніми виявилися результати дослідження в I групі: жодна дитина не змогла самостійно, без підказок відповісти на поставлені запитання і зробити узагальнення, 79,3% дітей справилися із завданням на достатньому рівні, 20,7% – на низькому. Вони потребували розгорнутих видів допомоги, які надавалися не лише у вербальній формі (підказки, уточнення, навідні запитання), а й з опорою на малюнок (показ певної емоції, дії). Діти переважно констатували побачене на малюнку короткими реченнями: «*Хлопчик плаче. Длугий дає йому машинку. А длугий селдитий, не хоче з ними глатися. Хлопчик ту машинку не хоче, хоче длугу*».

Діти п'ятого року життя із ЗНМ не помічали різниці між різновидами назв іграшок (*автобус-машинка*). Їм складно було виявити й вербально описати емоційну сторону малюнка, провести паралель між емоціями дітей і їхніми вчинками. Діти засвідчували труднощі відтворити послідовність дій, що передували зображенням, спрогнозувати, що ж буде далі.

Це свідчить про несформованість у дітей п'ятого року життя із ЗНМ функції ймовірного прогнозування внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, наочно-образного мислення, комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Отже, діагностика рівня сформованості операцій узагальнення (72,3% – на достатньому рівні, 27,7% – на низькому) дала можливість констатувати недостатній рівень розуміння інструкції, фрагментарне виконання завдання, порушення алгоритму прогнозованості дій, помилкове групування картинок за спільною ознакою, труднощі під час утримування в пам'яті інструкції до завдання. Це свідчить про низький ступінь продуктивності образно-логічного мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ, порушення в них здатності подумки об'єднувати предмети і явища за спільними суттєвими ознаками, несформованість функцій довільної уваги та пам'яті.

На основі результатів діагностики процесу класифікації та систематизації ми можемо вказати на прояви недостатності операційного компонента мислення, недостатню сформованість операцій наочно-образного мислення, швидко

виснажуваність уваги та пам'яті в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Під час оцінювання сформованості образно-логічного мислення дітей I групи зафіксовані певні труднощі під час класифікації та узагальнення предметів, недостатній розвиток процесів порівняння та абстрагування, аналізу та синтезу, імовірного прогнозування, відсутність цілеспрямованості в процесі виконання мислительних дій. Недостатній обсяг знань про навколишню дійсність, про призначення, властивості предметів не давали можливості адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, робити відповідні узагальнення та висновки.

За рівнем сформованості логічних операцій діти п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення значно відставали від своїх однолітків із типовим мовленнєвим розвитком. У них спостерігалися порушення цілеспрямованості під час виконання як вербальних, так і невербальних завдань, низька мовленнєва активність, труднощі сприймання словесної інструкції, знижена пізнавальна активність, недостатня вмотивованість. Для багатьох дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характерна інертність, ригідність мислення, тобто вони були нездатні до самостійного засвоєння нових знань на основі власного чуттєвого досвіду, керувалися лише думкою дорослого.

Усе це є причиною недостатнього розвитку словесно-логічного мислення, труднощів в актуа-

лізації набутих мовленнєвих знань і навиків, включенні з одного виду діяльності на інший.

Недорозвиток вербального мислення негативно впливає на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: відсутність активізації пізнавально-мисленнєвих процесів уповільнює розвиток потреби в міжособистісній мовленнєвій взаємодії. Дефіцитарність комунікативних і комунікативно-мовленнєвих засобів призводить до значного зниження рівня спілкування, обмеження соціальних контактів і спотворення міжособистісних стосунків.

З огляду на ці фактори, нами розроблено методичку формування комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення з урахуванням результатів сформованості основних процесів, що є в основі мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже, у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності. Вивчення науковцями проблеми виникнення, протікання й чіткої диференціації рівнів мовленнєвого розвитку залишається відкритим через мобільність його ознак у дітей дошкільного віку. Констатація взаємозумовленості порушень основних психологічних функцій і порушень мовлення окреслює нові шляхи пропедевтики й корекції мовленнєвого розвитку дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусихина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ, 2007. С. 18–23.
2. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 122–129.
3. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник*. 2010. Вип. 1. С. 72–81.
4. Собонович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. С. 7–35.
5. Собонович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.
6. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей. *Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012. № 2.

REFERENCES

1. Andrusyshyna L. Ye. Psykholohichni kharakterystyky zahalnofunktsionalnykh mekhanizmv movlennia u starshykh doshkilnykiv iz ZNM. [Psychological characteristics of general-purpose speech mechanisms in senior preschool children with GUS]. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii*: Zbirnyk naukovykh prats: 2007. S. 18–23 [in Ukrainian].
2. Brushnevskaya I. M. Doslidzhennia sformovanosti piznavalnykh protsesiv u ditei piatoho roku zhyttia iz ZNM. [The research in the development of cognitive processes in children in the fifth year of life with GUS]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. 2017. № 1 (350). S. 122–129 [in Ukrainian].
3. Ribtsun Yu. V. Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia fonetyko-fonematychnoi skladovoi ekspresyvnoho movlennia molodshykh doshkilnykiv iz ZNM. [Methodical recommendations for the formation of phonetic-phonematic component of expressive speech of younger preschool children with GUS]. *Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk*. Vyp. 1. 2010. S. 72–81 [in Ukrainian].

4. Sobotovych Ye. F. Psyholinhvistychna periodyzatsiia movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. [Psycholinguistic periodization of speech development of preschool children.]. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii. Vyp. 1. Kyiv : Aktualna osvita, 2004. S. 7–35 [in Ukrainian].

5. Sobotovych E. F. Psyholynhvystycheskaia struktura rechevoi deiatelnosti y mekhanyzmy ee formirovaniia. [Psycholinguistic structure of speech activity and the mechanisms of its formation]. Kyev : YZMN, 1997. 44 s [in Ukrainian].

6. Чыркына Н. В. Problema obucheniia detei s narusheniiami rechy v kontekste ykh osobyykh obrazovatelnykh potrebnosti. [The problem of teaching children with speech impairments in the context of their special educational needs]. Uchenye zapysky: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskoho gosudarstvennogo unyversyteta. 2012. № 2 [in Russian].

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203401>**Наталія БУРЛАЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-1396-1604**аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи**Харківського національного педагогічного університету імені**Г. С. Сковороди**(Харків, Україна) burlachenko.natasha91@gmail.com*

СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовується теза, що на сучасному етапі соціально-економічного розвитку проблемність стає нормою професійної діяльності.

На основі аналізу основних очікувань роботодавців від випускників вищої технічної школи, а також спираючись на закони педагогіки, виділили основні вимоги до сучасної моделі навчання у вищій школі.

Для реалізації досягнення поставленої мети використовувалися такі методи та прийоми: монографічний, вибірковий, порівняльний, абстрактно-логічний.

Розкрито три провідні тенденції розвитку проблемного навчання. Перша тенденція зумовлена інтенсивним розвитком інформаційно-комп'ютерних засобів і їх інтеграцією в систему освіти. Стосовно проблемного навчання це виражається в активному становленні проблемно-інтерактивної технології навчання, в основі якої лежить взаємодія як мінімум трьох базових технологій – проблемного, інтерактивного й комп'ютерного навчання. Друга тенденція прямо пов'язана з одним із основних понять проблемного навчання – проблемною ситуацією, створення якої в процесі навчання з метою формування різного роду компетенцій у сучасній освіті стає одним із основних дидактичних засобів. Третя тенденція зумовлена процесами інтеграції в дидактиці. Вона проявляється в розвитку таких напрямів, як проблемно-ситуативний, проблемно-діяльнісний, проблемно-модульний, проблемно-проектний, проблемно-цільовий, проблемно-ігровий, проблемно-інтегративний тощо.

Визначено напрями радикальних змін у системі освіти: заміну закритого освітнього середовища відкритим інформаційно-освітнім середовищем; індивідуалізацію освіти; затвердження самоосвіти й самонавчання як провідних форм освіти; орієнтацію на освіту, що творить знання.

Обґрунтовано висновок, що в сучасній вищій освіті проблемно-орієнтоване навчання варто розглядати як базовий тип навчання, свого роду системну основу, що дає змогу інтегрувати педагогічні можливості й інші технології навчання.

Ключові слова: *вища освіта, компетентнісний підхід, ключові компетенції, проблемне навчання, тенденції розвитку проблемного навчання.*

Natalia BURLACHENKO,*orcid.org/0000-0003-1396-1604**PhD Student of the Department of General Pedagogy and Higher Education Pedagogy**H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University**(Kharkiv, Ukraine) burlachenko.natasha91@gmail.com*

STATE AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF PROBLEM LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The research is based on the fact that at the present stage of socio-economic development problem becomes the norm of professional activity.

Based on the analysis of the main expectations of employers from graduates of the higher technical school, as well as based on the laws of pedagogy, the main requirements for the modern model of education at the higher school are identified.

In order to achieve the goal, the following methods and techniques were used: monographic, selective, comparative, abstract-logical.

Three leading trends in the development of problem learning are revealed. The first trend is due to the intensive development of information and computer tools and their integration into the education system. In terms of problem learning, this is reflected in the active development of problem-based interactive learning technology, which is based on the interaction of at least three basic technologies - problem, interactive and computer training. The second trend is directly related to one of the main concepts of problem learning - a problematic situation, the creation of which in the process of learning in order to form various competences in modern education becomes one of the main didactic means. The third trend is associated with integration processes in didactics. It manifests itself in the development of such

areas as: *problem-situational, problem-activity, problem-modular, problem-design, problem-oriented, problem-gaming, problem-integrative, and others.*

The conclusion is based on the conclusion that problem-oriented learning in modern higher education should be regarded as a basic type of education, a kind of systemic basis that allows for the integration of pedagogical opportunities and other learning technologies.

Key words: *higher education, competence approach, key competencies, problem-based learning, development trends of problem-based learning.*

Постановка проблеми. Вивчення теорії і практики вищої освіти показує, що одним із трендів його розвитку останніми роками стає проблемно-орієнтований характер навчального процесу. З чим це пов'язано? Які фактори викликають до життя цей напрям розвитку навчання в системі вищої освіти?

Якщо говорити про зовнішні щодо системи освіти фактори, то виділимо одну характеристику, про яку говорять практично всі фахівці: світ перейшов у нову епоху свого розвитку, яку називають інформаційною, постіндустріальною, суспільством знань тощо. Незалежно від того як називають цей новий час, більшість єдині в тому, що він викликаний революційними перетвореннями у сфері інформаційних технологій, появою глобальної мережі Інтернет, що призвело, у свою чергу, до істотних змін у житті суспільства, держав, системи освіти як найважливішого соціального інституту й, звичайно, кожної окремої людини. Різко зросла швидкість змін, у результаті чого невизначеність стала рисою часу. Нестабільність, невизначеність і тому подібні характеристики часу призводять до того, що в професійній і соціальній діяльності людина все частіше стикається з ситуаціями, вихід із яких неоднозначний, а часом невідомий, тобто з проблемними ситуаціями. Для ефективної поведінки в проблемній ситуації учні повинні набути досвіду діяльності в подібних ситуаціях уже в процесі навчання.

Аналіз досліджень. Усе це змінює вимоги до освіти. Найповніше ці зміни висловив академік А. М. Новіков. Він обґрунтував, що освіченість сьогодні – це сукупність шести груп умінь: спілкування, аналіз, вибір, проектування, навчання, творіння. Як видно, усі ці вимоги мають діяльнісний характер (Новіков, 2010: 166).

Дослідження показують, що вітчизняними промисловими підприємствами та інжиніринговими компаніями затребувані серед основних результатів навчання такі компетенції, як здатність системно й самостійно мислити й ефективно вирішувати виробничі завдання; здатність генерувати і сприймати інноваційні ідеї; здатність самостійно застосовувати методи й засоби пізнання, навчання та самоконтролю для придбання нових знань і вмінь; здатність до узагальнення, аналізу, кри-

тичного осмислення; уміння працювати в команді; знання бізнес процесів і бізнес середовища загалом; здатність до навчання протягом усього життя (Толкачева, 2015: 7).

Фахівці в галузі професійної освіти акцентують увагу на тому, що в рамках компетентнісної парадигми формування в учнів готовності до бачення й вирішення проблем висувається до першочергових цілей освіти. Це пов'язано з тим, що сьогодні робота вимагає «не тільки адаптації до професійної традиції, скільки вміння відповідати на нові ситуації, аналізувати й вирішувати проблеми незалежно ... домінуючим стає дослідницький підхід до проблемної ситуації, а сама проблемність – нормою професійної діяльності ...» (Карпов, 2009: 15). Підкреслюється, що в сучасному суспільстві знання більш генеративне, тобто володіє властивостями, що дають змогу створювати нове знання.

Мета статті. Можна констатувати, що основні тенденції суспільного розвитку вказують на те, що праця сьогодні набуває творчого характеру, а тенденції розвитку вищої школи характеризуються посиленням діяльнісної спрямованості освітнього процесу, формуванням в учнів компетенцій, що дають змогу бачити, виявляти й вирішувати проблеми в професійній і соціальній діяльності. А це дає змогу визначити мету дослідження – виділити основні вимоги до сучасної моделі навчання у вищій школі, аналізувати стан і визначити тенденції розвитку проблемного навчання в системі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні практично неможливо знайти предмет або курс, матеріали по якому були б відсутні в Інтернеті, так само як рідкісний школяр або студент не носить із собою планшет або смартфон. «Лістання» Інтернет-контенту за допомогою цих пристроїв, спілкування в соціальних мережах стали елементом повсякденного життя молодих людей взагалі. Віртуальне спілкування стало фактором, що відволікає їх від спілкування в реальному світі загалом, тим більше від монологічних його форм, до яких можна зарахувати традиційні уроки чи лекції, коли студент змушений сидіти і слухати, що йому говорять.

Якщо раніше незмінним атрибутом «нудних» лекцій була розмова учнів між собою, то зараз таким стало горезвісне «перегортання» і спілкування

в соціальних мережах, яке не створює звукових перешкод в аудиторії й навіть формально не порушує ніяких правил, але відволікає від заняття набагато більше учнів. Роль змісту навчального заняття як фактора, який залучає й утримує увагу учнів, які практично безперервно спілкуються в соціальних мережах, природно знижується, виводячи на перший план форму (контекст, черговість, ритм, візуальний і мовний супровід тощо) подачі матеріалу. Це означає, у свою чергу, що до актуальних умов, що сприяють залученню й утриманню уваги учнів на заняттях, висувається вдосконалення комунікаційних процесів на занятті (Рожков, 2014: 60).

Але, крім об'єктивних чинників, можна назвати й і суб'єктивні чинники, концентруючи інтерес до проблемного навчання. Перший із них – це те, що 1 травня 2016 року минуло б 90 років від дня народження одного з найяскравіших творців теорії і практики проблемного навчання академіка РАО й АН РТ Мірзи Ісмаїловича Махмутова. І другий суб'єктивний фактор – наявність послідовників М. І. Махмутова, існування його наукової школи, що розвиває ідеї проблемного навчання на сучасному етапі.

Однак аналіз реальної практики вищої школи показує, що в ній продовжують домінувати технології навчання, які орієнтують на виконавську та репродуктивну діяльність учнів: «масова вітчизняна школа працює за давно застарілої моделі трансляції знань» – фіксують стан практики Р. С. Бозієв та А. І. Донцов (Бозієв, 2016: 4). Зміст більшості підручників і навчальних посібників також орієнтований на реалізацію головним чином інформаційної функції навчання. Дидактичні механізми, спрямовані на реалізацію розвивальної функції навчання, відображені або частково, або зовсім відсутні.

У результаті система вищої освіти зіткнулася з протиріччями між новими вимогами до майбутніх спеціалістів, висунутими постіндустріальною економікою й державними стандартами (бути готовим аналізувати, спілкуватися, вибирати, творити, бачити, виявляти і знаходити шляхи вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності тощо) і недостатньою готовністю викладачів до реалізації цих вимог.

Зазначене протиріччя висуває перед педагогічною наукою важливу проблему пошуку й розроблення обґрунтованих педагогічних засобів та умов, що забезпечують реалізацію вимог сучасної економіки, суспільства й роботодавців до фахівців.

Яким вимогам повинна відповідати сучасна освітня технологія, яка сприяє формуванню в учнів досвіду творчої діяльності? На основі аналізу вимог роботодавців, інноваційного досвіду

роботи вищої школи, а також спираючись на виділені А. М. Новіковим (Новиков, 2010: 27–33) чотири закони педагогіки (закон спадкування культури, закон соціалізації, закон послідовності, закон самовизначення), можна зробити висновок, що сучасна освітня технологія повинна забезпечувати: 1) мотивоване освоєння людської культури у вигляді: а) об'єктивних результатів людської діяльності; б) суб'єктивних здібностей особистості (інтелектуальних, моральних, естетичних тощо); 2) створення необхідних умов для становлення кожного учня активним суб'єктом: взаємодії один із одним, обміну інформацією, спільного моделювання ситуацій, виявлення й вирішення проблем; 3) орієнтацію як на досягнутий, так і на перспективний рівень розвитку розумових і творчих здібностей учнів; 4) можливість кожного студента для творчого саморозвитку, самовизначення в освітній діяльності, для запуску механізму «самостійності» особистості того, хто навчається.

Реалізація цих основних вимог до освітньої технології загалом орієнтує на те, щоб забезпечити ефективну мотивацію, комунікацію, самостійність і творчий саморозвиток учнів. Сучасна освітня технологія передбачає таку організацію навчання, яка в істотною мірою проходить у режимі формулювання й вирішення практичних проблемних ситуацій, із використанням активних та інтерактивних форм і методів вирішення завдань. Тому закономірно, що зростає інтерес до механізмів включення учнів у діяльність, що сприяють розвитку їхнього мислення і творчих здібностей.

Яка з відомих освітніх технологій відповідає цим вимогам? У вітчизняній дидактиці є досить солідний багаж науково обґрунтованих технологій навчання, орієнтованих на вирішення завдань навчання, виховання й розвитку учнів. Стосовно вищої школи широко відомі технології контекстного (А. А. Вербицький), проектного (Г. Л. Ільїн, А. М. Новиков та ін.), проблемно-модульного (М. А. Чошанов), концентрованого (Г. І. Ібрагімов), інтерактивного (Е. С. Полат та ін.), особистісно-орієнтованого (Е. В. Бондаревська, В. В. Серіков та ін.) навчання. Кожна із цих технологій відрізняється домінуючою цільовою орієнтацією, своїми специфічними формами та методами навчання. Однак у них є й загальна риса: усі вони в сучасних умовах мають таку характеристику, як проблемність.

Проблемний характер навчання у вищій школі об'єктивно стає її атрибутивною властивістю. Сучасна теорія навчання повинна вирішувати поряд із завданнями загального розвитку особистості учня і спеціальне завдання розвитку їхнього

мислення і творчих здібностей, формування вмінь знаходити й вирішувати проблеми (Махмутов, 1975: 62).

Тому можна зробити висновок, що системою вищої освіти об'єктивно затребувана модель проблемного навчання як типу навчання, основною метою якої є формування творчих здібностей учнів, розвиток їхньої особистості загалом. Один із творців цієї теорії М. І. Махмутов підкреслював, що особливостями проблемного навчання є закономірний взаємозв'язок між навчальними проблемами та практичним, життєвим досвідом учнів, систематичне застосування найбільш ефективних типів і видів самостійних робіт учнів як форми організації їхньої діяльності за рішенням навчальних проблем, обов'язкова індивідуалізація навчання, динамічність, обов'язкова наявність високої емоційної активності студента (Махмутов, 1970: 54–55). Їх порівняння з вимогами роботодавців до ключових компетенцій випускників показує, що має місце досить високий ступінь відповідності характеристик проблемного навчання цим вимогам. Цей висновок підтверджується й тим фактом, що з початку XXI століття знову спостерігається піднесення інтересу до технологій активного й інтерактивного навчання, під різними формами якого ховається, як правило, той або інший різновид проблемного навчання: усі вони орієнтовані на активізацію продуктивної пізнавальної, рухової, комунікативної, ціннісно-орієнтованої діяльності учнів.

Чи означає вищевикладене, що проблемне навчання має неодмінно посідати переважне місце в системі професійної освіти? Ні, не означає. Ідеться про те, що проблемність, будучи нормою професійної діяльності, повинна стати такою й у системі професійної освіти. Орієнтація на формування творчого мислення майбутніх фахівців передбачає організацію цілеспрямованої й систематичної навчально-професійної самостійної діяльності учнів за рішенням проблем (навчальних, професійних, соціальних). При цьому необхідно використовувати й педагогічні можливості інших технологій. Наприклад, у рамках технології проблемного навчання можуть бути успішно реалізовані можливості більшості інших технологій – модульного, контекстного, концентрованого, колективного способу навчання тощо. Методологічною основою такого об'єднання може слугувати м'яке об'єднання різних парадигм на принципах співпраці, додатковості, голографії (Мухаметзянова, 1999: 10).

Які провідні тенденції розвитку проблемного навчання на сучасному етапі розвитку освіти?

Технологія проблемного навчання тією чи іншою мірою розвивається в працях сучасних дослідників (В. І. Андреев, С. М. Ібрагімова, М. А. Чошанов, Т. Б. Гребенюк, Н. К. Чапаєв, Н. Е. Ерганова й ін.). За останні роки виконано низку дисертаційних досліджень, які розкривають ті чи інші питання проблемного навчання. Так, наприклад, на рівні докторських дисертацій досліджено проблеми генезису й сучасного стану проблемного навчання (Е. В. Ковалевська, 2000 р.), розвитку теорії і практики проблемно-діяльнісного навчання у вищій військовій школі (В. М. Гуляєв, 2003), побудови методичної системи проблемно-розвивального навчання хімії в середній школі (Ю. В. Сурін, 2003), проблемно-проектного підходу до формування іншомовної професійної компетентності студентів (В. Ф. Антів, 2006).

Аналіз тематики кандидатських дисертацій, виконаних у період із 2000 р. по 2016 р. показує, що можна виділити кілька груп залежно від змісту питань, що розглядаються.

Перша група досліджень присвячена розробленню теоретичних аспектів і моделей реалізації проблемного навчання у вищій школі. Сюди належить дослідження І. А. Сафіуллін (Концепція проблемного навчання М. І. Махмутова як дидактична система, 2001), Е. А. Хохлової (Навчальна проблема в проблемному навчанні, 2005), Т. А. Шайхулліна (Реалізація технології проблемного навчання у вищій школі (на прикладі викладання арабської мови і країнознавства), 2006), А. А. Нестеренко (Дидактичні моделі реалізації проблемно-орієнтованого навчання, 2006), С. К. Закірова (Навчальне завдання як дидактичний засіб проблемного навчання, 2007), Ф. К. Гайфуллін (Продуктивне сполучення форм і методів проблемного навчання в політехнічному коледжі, 2007) та ін.

Друга група досліджень розкриває питання розвитку професійної компетентності, творчого мислення, мотивації навчальної діяльності та інших якостей особистості в процесі проблемного навчання. До них належать роботи Н. А. Демченкової (Проблемно-пошукові завдання як засіб формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в курсі методики викладання математики в педвузі, 2000), І. П. Іванова (Розвиток творчого мислення студентів в умовах проблемно-діяльнісного навчання, 2002), Е. Г. Тихонової (Розвиток професійної компетентності студентів в процесі проблемно-діяльнісного навчання в вузі, 2004), В. А. Тубальцева (Формування мотивації навчальної діяльності курсантів до вузу в проблемному навчанні, 2004), Е. Ю. Нікітіної (Формування готовності студентів педагогічного вузу до науково-дослідницької діяльності засобами

проблемного навчання, 2007), Л. З. Кувандикової (Проблемні ситуації як фактор розвитку правової компетентності майбутнього бакалавра педагогіки, 2012) та ін.

Третя група дисертаційних досліджень відображає питання реалізації проблемного навчання в процесі вивчення конкретних дисциплін. До цієї групи належать роботи В. В. Ларіонова (Проблемно-орієнтована система навчання фізики студентів в технічних університетах, 2008), Г. І. Махутової (Проблемні ситуації в навчанні іншомовного спілкування студентів, 2013), І. П. Агафонові (Методика проблемно-інтегративного навчання хімічних дисциплін студентів-фармацевтів, 2014), Н. Н. Осипові (Проблематизація в навчанні іншомовного аудіювання при підготовці студентів немовного вузу, 2015) та ін.

Четверта група досліджень торкається питань інтеграції проблемного навчання з іншими технологіями та включає роботи С. Д. Півкіна (Проблемно-ситуативне навчання як спосіб моделювання професійної підготовки менеджера в технічному вузі, 2000), Н. В. Шевченка (Проблемно-ігрові ситуації як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів, 2000), Н. С. Слепухіної (Розвиток пізнавальної діяльності курсантів військових вузів на основі проблемно-діяльнісного підходу до навчання, 2015) та ін.

Вивчення питання показує, що переважає орієнтація на використання проблемного навчання як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців, розвитку їхнього творчого потенціалу, творчого і критичного мислення, дослідницької компетенції. Одні елементи проблемного навчання отримують розвиток, інші істотно змінюються, виникають і нові структурні елементи. Причому найбільш рухливими елементами є форми організації навчання. Тому не випадково, що саме з розвитком засобів і форм організації навчання насамперед пов'язані й тенденції розвитку проблемного навчання.

Перша тенденція зумовлена інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних засобів і їх інтеграцією в систему освіти. Стосовно проблемного навчання це виражається в активному становленні проблемно-інтерактивної технології навчання, в основі якої лежить взаємодія як мінімум трьох базових технологій – проблемного, інтерактивного й комп'ютерного навчання. Має місце зміна характеру інформаційної взаємодії між учнями й інтерактивним джерелом освітнього інформаційного ресурсу завдяки тому, що інформаційно-освітнє середовище перетворюється на повноправного «учасника» навчання. Використання інтерактив-

них джерел інформації змінює парадигму взаємодії учня й інтерактивного джерела інформації. Ця взаємодія створює нові можливості в підвищенні ефективності навчання за рахунок такого: а) зворотний зв'язок стає миттєвим, негайним; усі учасники процесу навчання мають можливість отримати інформацію про результати своєї діяльності; б) є реальна можливість у наданні (отриманні) аудіовізуальної інформації в будь-якому обсязі: інформація не обмежена підручником або декількома підручниками та посібниками; не обмежена в обсягах і часі отримання тощо; в) автоматизуються рутинні процеси, пов'язані з пошуком, обробкою, формалізацією, використанням інформації в сучасних умовах; у результаті різко зменшується витрата часу на ці процеси й, відповідно, збільшується час і зростає роль творчого компонента, проєктувальної діяльності тощо; г) істотну роль починає відігравати фактор комп'ютерного моделювання об'єктів, процесів, явищ; у віртуальній формі можна моделювати будь-які процеси.

Останніми роками у світовій педагогіці у зв'язку з широким упровадженням інформаційних технологій з'явилися нові поняття – інформаційно-освітній простір, електронна педагогіка, електронна дидактика тощо. Сучасні інформаційні технології та електронні освітні ресурси нового покоління дають змогу реалізувати новий спосіб організації як навчального процесу, так і професійного спілкування. Вони визначають такі напрями радикальних змін у системі освіти: заміну закритого освітнього середовища відкритим інформаційно-освітнім середовищем; індивідуалізацію освіти; затвердження самоосвіти й самонавчання як провідних форм освіти; орієнтацію на освіту, що творить знання.

Сьогодні активно освоюється категорія «персональне навчальне середовище», пов'язана з практичним застосуванням ідей електронного навчання. З виникненням електронної педагогіки з'явилися нові принципи: інтерактивність, стартові знання, ідентифікація, педагогічна доцільність застосування засобів ІКТ тощо.

Друга тенденція прямо пов'язана з одним із основних понять проблемного навчання – проблемною ситуацією. Створення проблемних ситуацій у процесі навчання з метою формування різного роду компетенцій у сучасній освіті стає одним із основних дидактичних засобів. Причому звернемо увагу на те, що це має місце в навчанні незалежно від того, яка технологія навчання реалізується в конкретному випадку.

Третя тенденція зумовлена процесами інтеграції в дидактиці. Насамперед спостерігається процес

інтеграції форм організації навчання: урок-дослідження, урок-гра, слайд-лекція, комп'ютерний практикум, лекція-диспут, семінар-дискусія тощо. Крім того, має місце інтеграція загального та професійного знання, теорії та практики, змісту й процесу навчання.

У сучасній педагогіці дуже чітко простежується тенденція інтеграції проблемного навчання з іншими технологіями. Вона проявляється в розвитку таких напрямів, як проблемно-ситуативне, проблемно-діяльнісне, проблемно-модульне, проблемно-проектне, проблемно-цільове, проблемно-ігрове, проблемно-інтегративне, проблемно-тренінгове, проблемно-модельне навчання тощо.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, а також урахувавши, що проблемно-розвивальне навчання увібрало в себе багато ідей інших дидактичних систем (контекстного, модульного, пояснювально-ілюстративного, проектного, концентрованого тощо), ми вважаємо, що в сучасній

школі проблемно-орієнтоване навчання варто розглядати як базовий тип навчання, свого роду системну основу, що дає змогу інтегрувати педагогічні можливості й інших моделей і технології навчання й виховання.

У зв'язку із цим не зайвим буде зазначити, що в зарубіжній вищій школі (Голландія, Німеччина, Великобританія, США тощо) також набуває достатнього поширення досвід реалізації проблемно-орієнтованого навчання. Так, наприклад, визнаним лідером упровадження проблемно-орієнтованого навчання є Університет Ольбурга, у якому навчальні плани переглянуті з урахуванням моделі навчання, що ґрунтується на проблемно-орієнтованій освітній технології. Остання реалізована у вигляді проектно-орієнтованого навчання (на виконання проекту виділяється 50% часу, інші 50% часу студенти вивчають курси, пов'язані з проектом (25% часу) і не пов'язані з ним (25% часу) (Толкачева, 2015: 19).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бозиев Р. С., Донцов А. И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим. *Педагогика*. 2016. № 1. С. 3–11.
2. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения. *Инновации в образовании*. 2013. № 5. С. 14–26.
3. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Гайнутдинов Р. Г. Дидактические условия совершенствования лекции в рамках информатизации образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. № 3. С. 73–77.
4. Карпов А. О. Три модели обучения. *Педагогика*. 2009. № 8. С. 14–26.
5. Махмутов М. И. Некоторые особенности проблемного обучения. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 49–57.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
7. Мухаметзянова Г. В., Ширшов В. П., Ибрагимов Г. И. Концепция развития системы среднего профессионального образования в Республики Татарстан. Казань : ИСПО РАО, 1999. 32 с.
8. Новиков А. М. Основания педагогики. Москва : Эгвес, 2010. 208 с.
9. Рожков К. Л. Интерактивная лекция в обучении маркетологов. *Вестник высшей школы*. 2014. № 11. С. 59–62.
10. Толкачева К. К. Экспертный семинар как форма реализации целей проблемно-ориентированного обучения специалистов в области техники и технологии : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2015. 24 с.

REFERENCES

1. Bozиеv R.S. (2016). Otechestvennaja pedagogika i obrazovanie: mezhdru proshlym i budushhim [Domestic pedagogy and education: between past and future]. *Pedagogika – Pedagogy*. (№ 1). S. 3–11 [in Russian].
2. Ibragimov G.I. (2013). Sushhnost' i vedushhie principy koncentrirovannogo obuchenija [Meaning and principles concentrated training]. *Innovacii v obrazovanii – Innovations in education*. (# 5). S. 14–26 [in Russian].
3. Ibragimov G.I. (2014). Didakticheskie uslovija sovershenstvovanija lekcii v ramkah informatizacii obrazovanija [Didactic conditions for improving the lecture in the framework of informatization of education]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*. (#3). S. 73–77 [in Russian].
4. Karpov A.O. (2009). Tri modeli obuchenija [Three models of education]. *Pedagogika – Pedagogy*. (# 8). S. 14–26 [in Russian].
5. Mahmutov M.I. (1970). Nekotorye osobennosti problemnogo obuchenija [Some specifics of problem based learning]. *Sovetskaja pedagogika – USSR pedagogy*. (# 9). S. 49–57 [in Russian].
6. Mahmutov M.I. (1975). Problemnoe obuchenie. Voprosy teorii [Problem based learning. Some theory questions]. M.: Pedagogika [in Russian].
7. Muhametdzjanova G.V. (1999). Konceptcija razvitija sistemy srednego professional'nogo obrazovanija v Respubliki Tatarstan [Concept of development of the system of secondary vocational education in the Republic of Tatarstan]. Kазan': ISPO RAO [in Russian].
8. Novikov A.M. (2010). Osnovanija pedagogiki [Foundations of pedagogy]. M.: Jegves [in Russian].
9. Rozhkov K.L. (2014). Interaktivnaja lekcija v obuchenii marketologov [Interactive lecture in marketing training]. *Vestnik vysshej shkoly – Herald of high school*. (#11). S. 59–62 [in Russian].
10. Tolkacheva K.K. (2015). Jekspertnyj seminar kak forma realizacii celej problemno-orientirovannogo obuchenija specialistov v oblasti tehniki i tehnologii [Expert seminar as a form of problem-oriented training of specialists in the field of engineering and technology]. Extended abstract of candidate's thesis. Kазan' [in Russian].

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203402>**Станіслав БУРЧАК,***orcid.org/0000-0002-1641-3251*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики,

докторант

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

(Глухів, Сумська область, Україна) *stas5578086@gmail.com*

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті подано авторську концепцію розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки.

Указано, що освітній процес педагогічних закладів поки недостатньо відійшов від системи традиційної освіти (спочатку отримання теоретичних знань, а потім їх практичне застосування). Це негативно впливає на формування й розвиток таких здібностей майбутнього педагога, які розкривають його індивідуальні творчі якості, інтелектуальні можливості й творчий потенціал, котрі допоможуть випускнику скласти конкуренцію на ринку праці. Наведено різні тлумачення поняття «концепція», основні її ідеї, мету й завдання.

Творчість майбутнього вчителя математики є складним утворенням із чотирьох взаємопов'язаних і взаємозалежних структурних складників: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного.

Проведений аналіз парадигм, наявних у науці, зокрема в педагогічній, у рамках розвитку творчості майбутніх педагогів-математиків дав вибрати провідною гуманістичну освітню парадигму. У публікації стверджується, що реалізація гуманістичної парадигми в умовах цілеспрямованого розвитку творчості схарактеризованої категорії здобувачів повинна виконуватися за допомогою застосування низки методологічних підходів, серед яких можемо виділити як основні (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, контекстний, інформаційний, інтеграційний, середовищний, діалогічний, акмеологічний), так й інші (культурологічний, аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, герменевтичний, технологічний).

Крім того, схарактеризовано такі основні компонентні складники пропонованої концепції: провідні ідеї, цілі, завдання, сутнісні характеристики, методологічні підходи, педагогічні умови, принципи, суперечності, фактори, напрями, які становлять основу проектування системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, а також допоможуть у розробленні концептуальної моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики.

Ключові слова: *концепція, розвиток творчості, майбутній учитель математики, педагогічний університет, фахова підготовка.*

Stanislav BURCHAK,*orcid.org/0000-0002-1641-3251*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor of Physical and Mathematical Education and Informatics Department,

Doctoral Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

(Glukhiv, Sumy region, Ukraine) *stas5578086@gmail.com*

CONCEPT OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE MATHEMATICAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article presents the author's concept of development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional preparation.

It is pointed out that the educational process of pedagogical institutions of higher education has not yet sufficiently deviated from the system of traditional education (first obtaining theoretical knowledge, and then – their practical application). This has a negative impact on the formation and development of such abilities of the future teacher, which reveal his individual creative qualities, intellectual abilities and creative potential, which will help the graduate to compete in the labor market. There are various interpretations of the concept of “concept”, its main ideas, goals and objectives.

Creativity of the future mathematics teacher is a complex formation of four interconnected and interdependent structural components: motivational, cognitive, activity, reflexive

The analysis of paradigms existing in science, in particular in pedagogical, in the framework of development of creativity of future teachers-mathematicians made it possible to choose the leading humanistic educational paradigm.

The publication argues that the implementation of the humanistic paradigm in the context of purposeful development of creativity of the characterized category of applicants must be carried out by applying a number of methodological approaches, among which we can distinguish as basic (system, activity, personality-oriented, contextual, informational, acmeological) and others (cultural, axiological, synergistic, competent, hermeneutic, technological).

In addition, the article describes the following main components of the proposed concept: leading ideas, goals, objectives, essential characteristics, methodological approaches, pedagogical conditions, principles, contradictions, factors, directions that form the basis of designing the system of creativity development of future mathematics teachers in the process training, as well as help in developing a conceptual model of the system of creativity development of future mathematics teachers.

Key words: *concept, development of creativity, future teacher of mathematics, pedagogical university, professional training.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки здобувачів вищої освіти, в тому числі й майбутніх педагогів, які полягають у тому, що набуття лише предметних знань вже не є достатнім для того, щоб скласти конкуренцію на ринку праці. Як показують спостереження, аналіз нормативних документів, освітній процес педагогічних закладів вищої освіти поки все ж недостатньо відійшов від системи традиційної освіти. У рамках нових поглядів на організацію освіти (компетентнісна освіта, STEM-освіта тощо) – спочатку дії щодо розв’язання самостійно обраної математичної чи педагогічної проблеми, а потім умовлене застосування знань і вмінь, які дають змогу розв’язати цю проблему. Тому модернізація професійної підготовки учителів, у тому числі й математики, є одним із провідних завдань закладів вищої педагогічної освіти України (Бурчак, 2010).

Аналіз досліджень. Концептуальні положення фахової підготовки майбутніх педагогів зустрічаємо в працях С. Амеліної, В. Беспалька, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, В. Манька, С. Моторної, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Ягупова та ін. Теоретичні основи розвитку творчості розвивають у дослідженнях М. Алексеєва, В. Андреев, О. Антонова, В. Беспалько, І. Бех, О. Войтенко, О. Гопка, О. Ємчик, І. Зязюн, О. Куцевол, А. Хуторського, В. Ягупова та ін. Методологічні аспекти творчості майбутніх учителів досліджували Н. Бібік, І. Бех, Р. Гуревич, В. Загвязинський, Е. Зеєр, І. Зязюн, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва, Е. Туник, Н. Устинова, Г. Чистякова, О. Шупта, В. Яблонко, Л. Яренчук, С. Ящук та ін.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує наявність наукових праць щодо підготовки педагогів у закладах вищої освіти до виконання професійних обов’язків (Бурчак, 2019). Разом із тим проблема підготовки творчого вчителя залишається й сьогодні досі відкритою, що задекларовано в Законі України «Про вищу освіту» (Закон

України, 2014). Разом із тим сьогодні все ще спостерігається відсутність системних досліджень проблеми розвитку творчості майбутніх педагогів, що негативно відображається на реформуванні освітнього процесу в педагогічних університетах, спрямованому на підготовку педагогічних кадрів для нової української школи, інклюзивної освіти, компетентнісної освіти, STEM-освіти тощо.

Мета статті – ознайомитися з авторською концепцією розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки; з’ясувати сутність поняття «концепція», її структурні складники.

Виклад основного матеріалу. Наведемо різні тлумачення поняття «концепція», що зустрічаються в працях відомих науковців. Так, В. Беспалько пов’язує концепцію із системним описом певного предмета чи явища, що сприяє його розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей побудови та функціонування (Беспалько, 1977). На сторінках Українського енциклопедичного словника представлено поняття «концепція» як система поглядів на те чи інше явище, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності (Кудрицкий, 1988: 128). Е. Коротков розглядає концепцію як систему ключових положень або установок мислення, які допомагають зберігати спрямованість дослідження, вона є компасом у русі думок (Коротков, 2000: 79).

Указані вимоги достатньо відображають усі сторони довільної системи, будь-якого цілісного утворення, яка містить набір деяких складників. Схарактеризуємо більш детально концептуальні положення розвитку творчості майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету.

Основними *ідеями* концепції вважаємо визнання особистості майбутнього вчителя математики, який є суб’єктом освітнього процесу в педагогічному університеті, його цінності, унікальності й індивідуальності; ідеї розвитку творчої особистості вчителя з урахуванням потреб сучасної школи, суспільства, а також урахування інтереси

й потреби самого здобувача вищої освіти; модернізація освітнього процесу в педагогічному університеті має спрямовуватися на вдосконалення усіх його складників.

Мета концепції: на основі визначених наукових і методичних основ професійної підготовки визначити теоретичні й методичні засади процесу розвитку творчості майбутніх учителів математики під час фахової підготовки як системи, яка сприяє підвищенню рівня та якості підготовки вказаних педагогічних працівників до творчого виконання своїх професійних обов'язків.

Розроблення концепції розвитку творчості майбутніх учителів математики сприяло визначенню й розв'язанню таких завдань: схарактеризувати та обґрунтувати основні методологічні підходи й принципи розвитку творчості майбутніх педагогічних працівників; з'ясувати фактори та обґрунтувати педагогічні умови розвитку творчості здобувачів вищої педагогічної освіти; визначити основні напрями системного розвитку творчості майбутніх педагогів-математиків і виконати проектування вказаного процесу як концептуальну модель.

Ураховуючи запропоновані позиції та основні ідеї з питань розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки (Сипченко, 2014), теоретичні концепти, гіпотезу дослідження, ми визначили основні теоретичні аспекти, що розкривають зміст концепції.

Проведений аналіз парадигм, наявних у науці, зокрема в педагогічній, у рамках розвитку творчості майбутніх педагогів-математиків дав змогу вибрати провідною саме гуманістичну освітню парадигму. На нашу думку, реалізація вказаної парадигми в рамках цілеспрямованого розвитку творчості схарактеризованої категорії здобувачів повинна виконуватися за допомогою застосування низки методологічних підходів, серед яких можемо виділити системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, контекстний, інформаційний, інтеграційний, середовищний, діалогічний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, герменевтичний, технологічний.

Системний підхід розглядає об'єкт, що вивчається, як систему (набір понять, положень, між якими встановлена певна залежність). Застосування системного підходу в науково-педагогічному дослідженні вимагає визначення компонентних складників системи, зв'язків між ними, факторів впливу на систему, розроблення технології впровадження одержаних результатів у реальний освітній процес, опису методів управління системою тощо.

Автори *діяльнісного* підходу стверджують, що формування особистості можливе лише за допомогою діяльності. У рамках вказаного підходу можливе залучення здобувачів вищої освіти до поетапного виконання певних завдань. Це використовують найчастіше для відбору методів, форм і змісту навчання.

Особистісно-орієнтований підхід ставить у центр уваги розвиток особистості, дає змогу здобувачеві вищої освіти виявляти й розвивати власні творчі можливості на основі самонавчання, самовдосконалення, саморефлексії, саморуку.

Контекстний підхід передбачає моделювання певних процесів в освіті. Усе це уможливується з використанням комплексів дидактичних форм, методів, засобів майбутньої професійної діяльності майбутніх педагогів. Освітня діяльність є особистісно значущою, бо в ній простежуються риси майбутньої професії, завдяки яким з'являються можливості для розвитку не лише навчальної, а й творчої, професійної мотивації здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Інформаційний підхід є відносно новим у наукових дослідженнях. Він означає, що під час вивчення певних об'єктів, явищ чи процесів найбільше уваги приділяється інформаційним аспектам, адже інформація є універсальною категорією, а всі процеси, як правило, мають інформаційну основу. Вказаний підхід базується на ефективному використанні пізнавального потенціалу в інформаційній діяльності, у якому вбачаємо сукупність процесів пошуку, отримання, переробки, розповсюдження й зберігання інформації.

Інтеграційний підхід базується на об'єднанні всіх складників освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби тощо). Цей підхід, на нашу думку, сприятиме розширенню освітніх функцій (інтегративній); інноваційності навчання (інтегроване навчання); гарантованому досягненню міждисциплінарних цілей (інтегровані технології); новим результатам навчання (усебічно розвинутій особистості) тощо.

Сутність *середовищного* підходу – у визначенні спеціально створеного середовища, що є фактором цілеспрямованого розвитку (у нашому випадку творчості) майбутнього педагога, зокрема вчителя математики. Методологія вказаного підходу в науково-педагогічних дослідженнях уможливує вивчення ситуації опанування майбутніми вчителями математики професійною діяльністю поза межами академічного навчання та розуміння освітнього середовища як джерело отримання особистісного педагогічного досвіду.

Сутність *діалогічного* підходу – в усвідомленні ролі комунікації, що є важливим чинником розвитку особистості, у тому числі й майбутнього педагога, відповідно, усього суспільства. Діалогічний підхід в освіті реалізується через розвиток особистісної, індивідуальної позиції суб'єкта.

Акмеологічний підхід об'єднує принципи, прийоми, методи наукового пізнання, що сприяють вивченню й розв'язанню наукових і практичних проблем. Сутність цього підходу полягає у вивченні обдарованості (особистість як цілісний феномен). Застосування вказаного підходу сприяє розвитку творчих здібностей професіоналів, ураховуючи різні аспекти їхньої професійної підготовки й самовдосконалення.

Культурологічний підхід в освіті, погоджуючись із думкою І. Колмогорової, розуміємо як «сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя в професійній діяльності». Цей підхід, створюючи зв'язок між освітою і культурою, забезпечує акцент на професійні цінності й самореалізацію майбутнього педагога в професійній діяльності (Колмогорова, 2008: 166).

Аксіологічний підхід чи не найбільше належить окресленій нами гуманістичній освітній парадигмі, адже вказаний підхід розглядає людину (у тому числі й особистість майбутнього вчителя математики) як найвищу цінність у суспільстві (студентоцентризм). Аксіологічне мислення в основі передбачає концепцію взаємодіючого світу, стверджуючи про світ цілісної людини.

В основу *синергетичного* підходу покладено характеристику особистісного розвитку викладача й здобувача вищої освіти не лише як лінійний, безконфліктний процес, а як супроводжуваний суперечностями процес, що спонукає до трансформації ціннісних орієнтацій, самопізнавальної й самовиховної активності. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями, вміннями й навичками, а й розумінням особистих психічних станів, аналізом власного стилю.

Компетентнісний підхід у закладах освіти спрямований на комплексне опанування майбутніми педагогами інтегративними теоретичними знаннями й можливостями виконання професійних обов'язків. У рамках цього підходу основною метою є фахова підготовка майбутнього вчителя математики, який здатний ефективно використовувати інтелектуальний, творчий потенціал, під-

готовлений до творчої професійної діяльності, до саморозвитку й самореалізації.

Герменевтичний підхід дає змогу інакше розглянути зміст навчання, що з'являється не як набір готових рішень, а як своєрідна скарбничка «правильних» способів реагування на непередбачені ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають для розуміння «засвоєння досвіду роботи із собою», усякий раз визначеної кореляції із сучасністю.

Технологічний підхід в освіті характеризується застосуванням поняття «технологія» в межах освітньої галузі до педагогічних процесів, передбачає сукупність форм, методів, прийомів навчання, тотожних їм моделей управління, підпорядкованих визначеній меті, що гарантують позитивний результат. На думку Г. Селевка, він є важливим показником високого професіоналізму певної діяльності (Селевко, 2002).

Основою цієї концепції розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки є ідея розглядати феномен творчості як інтегративну сукупність якостей педагога, що спонукають його до самоосвіти, дисциплінованості, створення нових цінностей, пошуку нових, нестандартних шляхів розв'язування завдань під час навчання математики; здібності майбутнього педагога, котрі проявляються в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації майбутнього вчителя, розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання; здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, діяти в невизначених ситуаціях у межах тематики, у тому числі й у процесі навчання математичних, педагогічних і психологічних дисциплін; здібність, яка відбиває вищий ступінь активності людини, необхідна мотиваційна основа в процесі навчання.

Творчість майбутнього вчителя математики є складним утворенням із чотирьох взаємопов'язаних і взаємозалежних структурних складників: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного.

Мотиваційний компонент убачає сформованість ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, мотивів, інтересів, нахилів, задатків до творчої діяльності. *Когнітивний* складник містить теоретичні знання з комплексу дисциплін (педагогіки, психології, математики, методики навчання математики, ІКТ тощо), уявлення про зміст, форми самостійної роботи, вміння робити умовиводи та загальні висновки щодо професійних питань, у тому числі й розвитку творчості учнів тощо.

Діяльнішим компонентом є взаємопов'язаний комплекс навчальних досягнень, спрямований на якісну реалізацію професійних функцій майбутнього вчителя, оволодіння ними системою міцних, усвідомлених практичних дій і вмінь, спрямованих на розуміння значимості розвитку творчості, використання їх у власній професійній діяльності. Четвертий компонентний складник структури творчості нами визначений як *рефлексивний*. Загалом цей компонент дає можливість аналізувати використані творчі вміння та навички на практиці, бачити власні помилки й неточності в роботі.

Ураховуючи той факт, що творчість є динамічною особистісною властивістю, під час її розвитку виокремлюємо три рівні: низький; середній; високий.

Система цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки побудована з урахуванням суперечностей, що нами виявлені в педагогічній теорії і практиці. На підставі порівняльного, функціонально-структурного та історичного аналізу вітчизняної практики підготовки майбутніх педагогів, особливостей розвитку фізико-математичної, педагогічної освіти в Україні виявлено низку суперечностей між об'єктивною потребою сучасних закладів середньої освіти у творчих, креативних учителях, котрі володіють технологіями розвитку творчості школярів і недостатнім рівнем їхньої підготовки, яка не спроможна забезпечити таку потребу; потенційними можливостями математичної освіти для розвитку творчості й епізодичною реалізацією цих можливостей у реальному освітньому процесі; необхідністю розроблення й обґрунтування цілеспрямованого процесу підготовки майбутнього вчителя математики в педагогічних закладах вищої освіти до розвитку творчості та його відсутністю в професійній підготовці фахівців; необхідністю в підготовці професійного, компетентного вчителя математики, готового виконувати професійні обов'язки на високому рівні, та недостатнім методичним і дидактичним забезпеченням змісту освіти майбутніх педагогів.

Основними педагогічними факторами, спрямованими на розв'язання вказаних суперечностей, можуть бути мотивація здобувачів у процесі фахової підготовки; новітні освітні технології; якісна організація і проведення педагогічних, навчальних та обчислювальних практик здобувачів вищої педагогічної освіти; педагогічна майстерність викладацького складу університету; середовище фахової підготовки педагогів; зміст

освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти; інформаційно-комунікаційні технології, цифрові освітні ресурси; контроль освітньої діяльності здобувачів.

Зазначений набір педагогічних факторів стає дієвим під час забезпечення низки педагогічних умов. Серед основних можемо виділити застосування новітніх освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів математики; створення освітнього середовища їхньої підготовки в педагогічному закладі вищої освіти; цілеспрямований розвиток у здобувачів вищої освіти творчих якостей майбутнього педагога; спрямування освітнього процесу на опанування майбутніми педагогами методологією математичної й педагогічної науки.

Провідними концептуальними напрямками цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики визначено роботу здобувачів вищої освіти на інтерактивних лекціях, практичних, лабораторних заняттях і семінарах; самостійну й науково-дослідницьку роботу майбутніх педагогів; практико-орієнтовану підготовку; позааудиторну роботу й форми контролю навчальних досягнень здобувачів; педагогічну інтеграцію.

Процес цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету для успішної реалізації спирається на систему педагогічних принципів. Природно схарактеризувати принципи двох типів: головні й часткові (додаткові). Усі схарактеризовані принципи тісно між собою поєднані, тобто утворюють певну систему. Серед головних принципів вказаної системи можемо назвати всі загальнопедагогічні принципи (Фіцула, 2010), принцип розвивального та виховного навчання, принцип професійної мобільності; принцип фундаментальності освіти тощо.

Системність розвитку творчості посилюється під час дотримання в процесі їхньої підготовки часткових (додаткових) принципів: принцип безперервності навчання; принцип прямого і зворотного зв'язку; принцип створення освітнього середовища тощо. Указані головні та часткові принципи разом із загальнопедагогічними та принципами виховання (Фіцула, 2010) у єдності спрямовані на реалізацію концепції цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки.

Висновки. Схарактеризовані провідні ідеї, цілі, завдання, сутнісні характеристики, методологічні підходи, педагогічні умови, принципи, суперечності, фактори, напрями є основою проектування системи розвитку творчості майбутніх

учителів математики в процесі фахової підготовки в рамках дослідження. Наступні розвідки в указаному напрямі роботи вбачаємо в розробленні концептуальної моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
2. Бурчак С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики : методичний посібник. Суми : РВВ СОІППО, 2010. 116 с.
3. Бурчак С. О., Бурчак Л. В. Креативність як складова дослідницької компетентності майбутнього педагога. *Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference.* Sofia : Publishing House «ACCENT», 2019. P. 150–154.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII зі змінами.
5. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия Уральского государственного университета.* 2008. № 60. С. 163–167.
6. Коротков Э. М. Исследование систем управления : учебник. Москва : Издательско-консалтинговая компания «ДеКА», 2000. 130 с.
7. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально-воспитательные технологии. Москва : Народное образование, 2002. 76 с.
8. Сипченко В., Бурчак С., Прокопенко Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. С. 165–171.
9. Украинский советский энциклопедический словарь : в 3 т. / отв. ред. А. В. Кудрицкий. Київ : Гл. ред. УСЭ, 1988. Т. 3. 772 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. 2-е вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

REFERENCES

1. Bepalko V.P. (1977) *Osnovy teorii pedagogicheskix sistem (Problemy i metody psihologo-pedagogicheskogo obespecheniya texnicheskix obuchayuchhich sistem)* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems (Problems and methods of psychological and pedagogical provision of technical training systems)]. Voronezh: Izd. Voronezhskogo un-ta, 1977. 304 p. [in Russian].
2. Burchak S. (2010) *Pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovih klasiv do rozvitku tvorchogo mislennya uchniv u procesi navchannya matematiki: metod. pos.* [Preparing future primary school teachers to develop students' creative thinking in mathematics learning]. Sumi: RVV SOIPPO, 2010. 116 p. [in Ukrainian].
3. Burchak S.O., Burchak L.V. (2019) *Kreativnist` yak skladova doslidnizh`koї kompetentnosti majbutn`ogo pedagoga* [Creativity as a component of future teacher's research competence] // *Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference.* Sofia : Publishing House «ACCENT», 2019. Pp. 150–154 [in Bulgarian].
4. (2014) *Zakon Ukraini «Pro vishhu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII iz zminami* [Law of Ukraine «On Higher Education»] [in Ukrainian].
5. Kolmogorova I.V. (2008) *Kulturologicheskij podxod k formirovaniyu pedagogicheskoy kultury uchitelya* [Culturological approach to the formation of the teacher's pedagogical culture] // *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008. No 60. Pp. 163–167 [in Russian].
6. Korotkov E`M. (2000) *Issledovanie sistem upravleniya* [Management Systems Research] : [uchebnik]. M. : Izdatelsko-konsaltingovaya kompaniya «DeKA», 2000. 130 p. [in Russian].
7. Selevko G.K., Selevko A.G. (2002) *Socialno-vospitatelnye texnologii* [Social educational technologies]. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. 76 p. [in Russian].
8. Sipchenko V., Burchak S., Prokopenko Yu. (2014) *Vikoristannya informacijno-komunikacijnix texnologij u procesi rozvitku piznaval`nix interesiv molodshix shkolyariv* [Use of information and communication technologies in the development of cognitive interests of younger students] // *Gumanizacziya navchal`no-vixovnogo procesu : zbirnik naukovix pracz`.* Slov`yans`k : DDPU, 2014. P. 165–171 [in Ukrainian].
9. (1988) *Ukrainskij sovetskij enciklopedicheskij slovar* [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary] : v 3-x t. / отв. red. A.V. Kudriczkij. Kyiv: Gl. red. USE`, 1988. T. 3. 772 p. [in Ukrainian].
10. Ficzula M.M. (2010) *Pedagogika vishhoї shkoli* [Higher education pedagogy] : navch. posib. Vid. 2-e, dop. Kyiv: Akademvidav, 2010. 456 p. [in Ukrainian].

УДК 004.421:004.65:378.147
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203417>

Тетяна ВАКАЛЮК,

orcid.org/0000-0001-6825-4697

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інженерії програмного забезпечення
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) tetianavakaliuk@gmail.com

Ольга КОРОТУН,

orcid.org/0000-0003-2240-7891

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних наук
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) korotun-o@zti.edu.ua

Інна СУГОНЯК,

orcid.org/0000-0002-0484-4839

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри комп'ютерних наук
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) isugonyak@gmail.com

Галина МАРЧУК,

orcid.org/0000-0003-2954-1057

старший викладач кафедри комп'ютерних наук
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) mgv.555.mgv@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА В НАВЧАННІ БАЗ ДАНИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК: РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті представлено результати педагогічного експерименту щодо впровадження методики використання хмаро орієнтованого середовища в навчанні баз даних майбутніх фахівців із комп'ютерних наук.

Під час проведення педагогічного експерименту для викладачів ЗВО проведено навчальні семінари «Змішане навчання як сучасна форма організації освітнього процесу у ЗВО», «Використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні майбутніх фахівців з комп'ютерних наук», майстер-клас «Хмаро орієнтована система дистанційного навчання Canvas».

Основна мета педагогічного експерименту – обґрунтування та об'єктивна перевірка ефективності розробленої методики як засобу підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД. Під час проведення педагогічного експерименту сформовані КГ та ЕГ, проведені констатувальний зріз у КГ та ЕГ з метою визначення рівня сформованості зазначеної компетентності студентів щодо використання ХОС у навчанні БД й кінцевий зріз у КГ та ЕГ щодо визначення рівня професійної компетентності студентів, а також проаналізовано, опрацьовано та узагальнено отримані результати експериментальної роботи.

Отже, якщо на початку формувального етапу експерименту за результатами констатувального зрізу розподіл студентів у КГ та ЕГ стосовно рівнів сформованості професійної компетентності студентів щодо використання ХОС у навчанні БД збігаються з рівнем значущості 0,05, то вже в кінці експерименту за результатами кінцевого зрізу продемонстрована достовірність відмінностей характеристик КГ та ЕГ на рівні значущості менше за 0,01.

Результати проведеного педагогічного експерименту доводять, що застосування методики використання ХОС у навчанні БД призводить до підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД.

Ключові слова: майбутні фахівці з комп'ютерних наук, хмаро орієнтоване середовище, хмаро орієнтовані засоби, бази даних, педагогічний експеримент.

Tetiana VAKALIUK,

orcid.org/0000-0001-6825-4697

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Software Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) tetianavakaliuk@gmail.com*

Olha KOROTUN,

orcid.org/0000-0003-2240-7891

*PhD in Pedagogics,
Associate Professor at the Department of Computer Science
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) korotun-o@ztu.edu.ua*

Inna SUGONYAK,

orcid.org/0000-0002-0484-4839

*PhD of Technic Sciences, Assistant Professor,
Head of Computer Science Department
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) isugonyak@gmail.com*

Galyna MARCHUK,

orcid.org/0000-0003-2954-1057

*Senior Lecturer Department of Software Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) mgv.555.mgv@gmail.com*

THE USE OF CLOUD-ORIENTED ENVIRONMENTS IN THE LEARNING OF DATABASES OF FUTURE COMPUTER SCIENCE PROFESSIONALS: RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

The article presents the results of a pedagogical experiment on the implementation of a cloud-oriented environment in the learning of databases (COELDB) of future computer science professionals.

During the pedagogical experiment for teachers of institutions of higher education were held training seminars “Blended learning as a modern form of organization of educational process”, “Using a cloud-oriented environment in the education of future computer science professionals”, master class “Cloud-oriented system of Distance Learning Canvas”.

The main purpose of the pedagogical experiment is to substantiate and objectively test the effectiveness of the developed methodology as a means of increasing the level of professional competence of future computer science specialists in the use of COELDB. During the pedagogical experiment, control and experimental groups were formed, the ascending section in the control and experimental groups were conducted in order to determine the level of formation of the specified competence of students in the use of COELDB and the final section in the control and experimental groups to determine the level of professional competence of students, and analysis was made, processing and summarizing the results of experimental work.

Thus, if at the beginning of the forming stage of the experiment, according to the results of the ascending section, the distribution of students in control and experimental groups with respect to the levels of students' professional competence in the use of COELDB training coincides with the significance level of 0.05, then by the end of the experiment, by the results of the final section, control and experimental groups characteristics at a significance level of less than 0.01.

The results of the pedagogical experiment prove that the application of the method of using COELDB training leads to an increase in the level of professional competence of future computer scientists in the use of COELDB.

Key words: *future computer science professionals, cloud oriented environment, cloud oriented tools, databases, pedagogical experiment.*

Постановка проблеми. Нині відбувається активне впровадження новітніх інформаційних технологій у всіх сферах суспільства, зокрема в освіті. У Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта є головним державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства»

[2]. Як наслідок, в умовах сучасного інформаційного суспільства підвищується роль галузі вищої освіти в підготовці кваліфікованих кадрів.

Тому актуальним є впровадження експериментальної методики використання хмаро орієнтованого середовища (далі – ХОС) у навчанні баз даних (далі – БД) майбутніх фахівців

з комп'ютерних наук у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Аналіз досліджень. Теоретичною основою дослідження є теоретичні аспекти застосування ІКТ в навчанні М. І. Жалдака, М. Ю. Кадемія, В. В. Лапінського, Н. В. Морзе, Л. Ф. Панченко, С. О. Семерікова, О. М. Спіріна й інших.

Використання та проектування хмаро орієнтованого середовища представлено в дослідженнях В. Ю. Бикова, Т. А. Вакалюк, О. В. Коротун, С. Г. Литвинової, М. В. Рассовицької, А. М. Стрюка, М. П. Шишкіної та інших.

Мета статті – висвітлення педагогічного експерименту щодо результатів впровадження методики використання ХОС у навчанні БД майбутніх фахівців із комп'ютерних наук.

Виклад основного матеріалу. До педагогічного експерименту з використання ХОС у навчанні БД залучені студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Під час проведення педагогічного експерименту для викладачів ЗВО проведені навчальні семінари «Змішане навчання як сучасна форма організації освітнього процесу у ЗВО», «Використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні майбутніх фахівців з комп'ютерних наук», майстер-клас «Хмаро орієнтована система дистанційного навчання Canvas».

Основна мета педагогічного експерименту – обґрунтування й об'єктивна перевірка ефективності розробленої методики як засобу підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД. Під час проведення педагогічного експерименту сформовані КГ та ЕГ, проведені констатувальний зріз у КГ та ЕГ з метою визначення рівня сформованості зазначеної компетентності студентів щодо використання ХОС у навчанні БД та кінцевий зріз у КГ та ЕГ щодо визначення рівня професійної компетентності студентів, а також проаналізовано, опрацьовано й узагальнено отримані результати експериментальної роботи.

Перевірка ефективності впровадження авторської методики використання ХОС у навчанні БД майбутніх фахівців із комп'ютерних наук здійснювалася з урахуванням порівняльного методу наукового дослідження, сутність якого полягає в зіставленні в процесі дослідницької роботи результатів контрольних та експериментальних груп. Порівняємо та проаналізуємо дані констатувального й кінцевого зрізів цих груп про рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД.

Для підтвердження значущості визначених критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук застосували метод експертного оцінювання.

На першому етапі педагогічного експерименту сформовані контрольні та експериментальні групи: до складу КГ увійшли майбутні фахівці з комп'ютерних наук, які вивчали дисципліну «Бази даних» за традиційною методикою (без використання ХОС); до складу ЕГ увійшли майбутні фахівці з комп'ютерних наук тих самих груп, що й до складу КГ, які вивчали БД за авторською методикою (з використанням ХОС).

Розподіл майбутніх фахівців із комп'ютерних наук на КГ та ЕГ відбувався на основі оцінок раніше вивчених суміжних дисциплін, а саме: «Основи програмування», «Основи об'єктно-орієнтованого програмування».

Під час проведення педагогічного експерименту обов'язковою є перевірка на рівнозначність вибірок майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в КГ та ЕГ. У педагогічних дослідженнях доцільно використовувати непараметричні критерії статистики, тому для цього скористалися критерієм узгодженості Колмогорова – Смирнова (λ -критерій Колмогорова – Смирнова).

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеженням критерію Колмогорова – Смирнова: вибірки є досить великими $n_{КГ}=76$, $n_{ЕГ}=75$; рівні знань упорядковані за спаданням; кількість рівнів більше ніж 3.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Вибірки (КГ та ЕГ) не відрізняються за рівнем знань із дисциплін «Основи програмування», «Основи об'єктно-орієнтованого програмування».

H_1 : Вибірки (КГ та ЕГ) суттєво відрізняються за рівнем знань із дисциплін «Основи програмування», «Основи об'єктно-орієнтованого програмування».

Представимо таблицю для розрахунку критерію під час зіставлення рівнів знань в КГ та ЕГ (таблиця 1).

Максимальна різниця (d_{max}) між накопиченими емпіричними частками становить 0,02. Підрахуємо емпіричне значення критерію Колмогорова – Смирнова ($\lambda_{емп}$) за формулою:

$$\lambda_{емп} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_{кз} \cdot n_{ез}}{n_{кз} + n_{ез}}} \quad \lambda_{емп} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_{кз} \cdot n_{ез}}{n_{кз} + n_{ез}}} \quad (1)$$

$$\lambda_{емп} = 0,02 \cdot \sqrt{\frac{76 \cdot 75}{76 + 75}} = 0,12.$$

За критичне значення критерію Колмогорова – Смирнова обрано 1,36 ($\lambda_{кр}^* = 1,36$), тоді $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}^*$. Отже, за статистичним критерієм Колмогорова – Смирнова, є підстави стверджувати про відсутність відмінностей між вибірками. Тому приймається нульова гіпотеза, у якій зазначено, що майбутні вчителі інформатики у КГ та ЕГ за результатами навчання дисциплін «Основи програмування» й «Основи об'єктно-орієнтованого програмування» не відрізняються між собою за рівнем знань.

На другому етапі педагогічного експерименту для з'ясування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД виконувався констатувальний зріз в експериментальних і контрольних групах (таблиця 2). Кожний критерій професійної компетентності студентів розглядався окремо й обчислювався за шкалою оцінювання, описаною вище.

Аналіз констатувального зрізу показав недостатність знань студентів із використання ХОС у навчанні баз даних. Як результат – низький і середній рівні сформованості критеріїв професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук, а відповідно, низький і середній рівні сформованості ППК щодо використання ХОС у навчанні БД.

Спираючись на дані таблиці 3, здійснили перевірку достовірності гіпотези дослідження про відсутність зі статистичного погляду відмінностей між рівнями сформованості професійної компетентності студентів КГ та ЕГ за результатами

констатувального зрізу. Застосували критерій ϕ^* (кутове перетворення Фішера), призначений для зіставлення даних двох статистичних вибірок (КГ та ЕГ) за часткою, з якою зустрічається ефект. Таким ефектом у дослідженні є дотримання високого й достатнього рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД. Застосування цього критерію дасть змогу оцінити достовірність розбіжностей між відсотковими частками наших двох вибірок, у яких зареєстрований ефект.

Статистичні гіпотези сформулювали так.

Нульова гіпотеза (H_0): Частка майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в ЕГ, у яких, за результатами дослідження рівнів сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД, спостерігається високий і достатній рівень, не більша, ніж у КГ.

Альтернативна гіпотеза (H_1): Частка майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в ЕГ, у яких, за результатами дослідження рівнів сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД, спостерігається високий і достатній рівень, більша, ніж у КГ.

Фактична таблиця емпіричних частот за двома значеннями описаної вище ознаки показала: якщо рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД визначені на високому та достатньому рівнях, то «є ефект», у протилежному випадку – «немає ефекту» (таблиця 3).

Таблиця 1

Таблиця для розрахунків за критерієм Колмогорова – Смирнова

Рівень знань	Емпіричні частоти		Емпіричні частки		Накопичені емпіричні частки		Різниця d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
Високий	10	11	0,13	0,15	0,13	0,15	0,02
Достатній	33	32	0,43	0,43	0,56	0,58	0,02
Середній	24	22	0,32	0,29	0,88	0,87	0,01
Низький	-	10	0,12	0,13	1,00	1,00	0,00

Таблиця 2

Розподіл студентів у КГ та ЕГ за рівнями сформованості критеріїв професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД

Назва критерію	Рівень	Високий		Достатній		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний		6	6	27	27	32	33	11	9
Організаційний		8	5	13	16	43	37	12	17
Діяльнісний		6	9	31	24	21	21	11	14
Когнітивний		5	4	27	26	35	32	9	13
Навчальної взаємодії		6	6	24	22	35	39	11	8

В обрахунках використовувалися лише частки, що відповідають спостереженням, для яких є ефект. Застосування критерію Фішера* можливе тому, що отримані експериментальні дані повністю задовольняють необхідним обмеженням цього критерію: жодна з часток, які порівнюються, не дорівнює нулю; кількість спостережень у двох вибірках більша ніж 5, що дає змогу робити будь-які зіставлення.

Таблиця 3

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера* під час порівняння КГ та ЕГ на початку педагогічного експерименту

Групи	Є ефект		Немає ефекту		Усього
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка	
КГ	30	39,5%	46	60,5%	76
ЕГ	32	42,7%	43	57,3%	75

У дослідженні емпіричне значення менше за критичне ($\Phi_{\text{емп}}^* < \Phi_{\text{кр}}^*$; $0,39 < 1,64$), отже, робимо висновок про незначимість розходжень. Вибірки однакові, справедливою є нульова гіпотеза. Тобто з рівнем значущості 0,05 частка майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в ЕГ, у яких, за результатами дослідження, високий і достатній рівні сформованості професійної компетентності щодо БД, не більша, ніж у КГ. Отже, групи студентів КГ та ЕГ однорідно підібрані за складом і на початку експерименту не відрізнялися за рівнем сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД.

Метою третього етапу педагогічного експерименту стало проведення кінцевого зрізу для

перевірки ефективності розробленої методики як засобу підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД. Кінцевий зріз проводив викладач, спостерігаючи за роботою студентів на лекції, під час виконання практичних вправ і лабораторних робіт, проектів тощо. Розподіл рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД у КГ та ЕГ за результатами констатувального й кінцевого зрізів подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Розподіл студентів у КГ та ЕГ за рівнями сформованості професійної компетентності за результатами констатувального й кінцевого зрізів

Рівень	Констатувальний зріз (кількість студентів)		Кінцевий зріз (кількість студентів)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	10	11	8	5
Середній	36	32	34	26
Достатній	23	25	26	31
Високий	7	7	8	13
Усього	76	75	76	75

Діаграма порівняльного розподілу студентів у КГ та ЕГ за рівнями сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД, за результатами констатувального й кінцевого зрізів, представлена на рис. 1.

Здійснено перевірку достовірності гіпотези дослідження, а саме: наявність зі статистичного погляду відмінностей між рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців

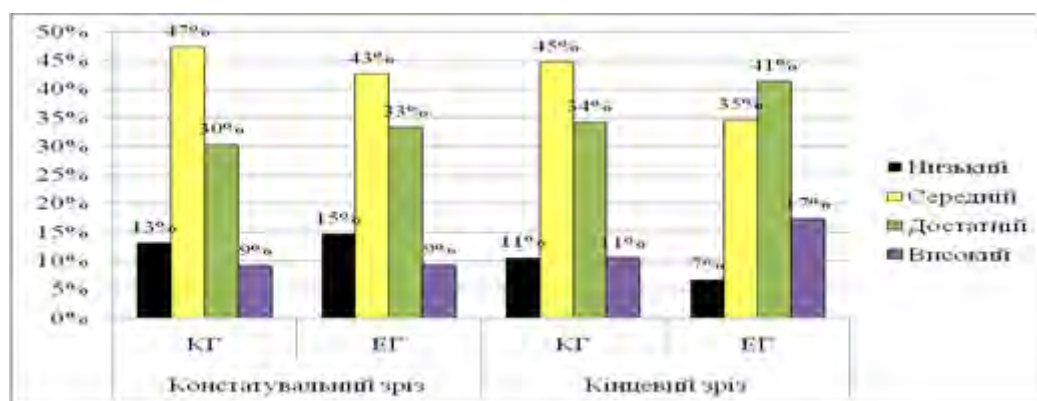


Рис. 1. Діаграма порівняльного розподілу студентів у КГ та ЕГ за рівнями сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД за результатами констатувального й кінцевого зрізів

із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД у КГ та ЕГ за результатами кінцевих зрізів. Для цього застосуємо критерій Фішера*.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Частка майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в ЕГ, у яких, за результатами дослідження, високий і достатній рівні сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД, не більша, ніж у КГ.

H_1 : Частка майбутніх фахівців із комп'ютерних наук в ЕГ, у яких, за результатами дослідження, високий і достатній рівні сформованості професійної компетентності щодо використання ХОС у навчанні БД, більша, ніж у КГ.

Побудуємо фактичну таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД визначені на високому та достатньому рівнях, то «є ефект», інакше – «немає ефекту» (таблиця 5).

Таблиця 5

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера* під час порівняння КГ та ЕГ наприкінці педагогічного експерименту

Групи	Є ефект		Немає ефекту		Усього студентів
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка	
КГ	34	44,7%	42	55,3%	76
ЕГ	49	65,3%	26	34,7%	75

Нагадаємо, що в розрахунках використовуються лише частки, що відповідають спостереженням, для яких є ефект. Застосування критерію

Фішера* можливе тому, що експериментальні дані повністю задовольняють обмеженням: жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю; кількість спостережень у двох вибірках більша за 5, що дає змогу робити будь-які зіставлення.

Після виконання необхідних дій отримали емпіричне значення ϕ^* : $\phi_{емп}^* = 2,56$. За критичне значення критерію Фішера* обрано 1,64 ($\phi_{кр}^* = 1,64$). Отже, отримали $\phi_{емп}^* > \phi_{кр}^*$, емпіричне значення критерію Фішера* перебуває в зоні значущості, що свідчить про значні розбіжності у двох вибірках. Відповідно до термінів статистичних гіпотез: H_0 відкидається, приймається H_1 . Тому за ступенем однорідності ознаки «рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД» є розбіжність між двома зазначеними вибірками. Достовірність відмінностей характеристик КГ та ЕГ за статистичним критерієм Фішера* на рівні значущості менша за 0,01.

Висновки. Отже, якщо на початку формувального етапу експерименту за результатами констатувального зрізу розподіл студентів у КГ та ЕГ стосовно рівнів сформованості професійної компетентності студентів щодо використання ХОС у навчанні БД збігаються з рівнем значущості 0,05, то вже в кінці експерименту, за результатами кінцевого зрізу, продемонстрована достовірність відмінностей характеристик КГ та ЕГ на рівні значущості менше за 0,01.

Результати проведеного педагогічного експерименту доводять, що застосування методики використання ХОС у навчанні БД призводить до підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерних наук щодо використання ХОС у навчанні БД.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. Экспертные методы в оценке качества товаров. Москва : Экономика, 1974. 152 с.
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Смирнов А. В., Смирнова Р. А. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза* : межвуз. сборник. науч. тр. Кострома, 1990. С. 117–121.
4. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы : учебное пособие. Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2006. 124 с.

REFERENCES

1. Azgaldov G. G., Rayhman E. P. Ekspertnyie metody v otsenke kachestva tovarov. [Expert methods in assessing the quality of goods] Moscow: Economics, 1974. 152 p. [in Russian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]: Law of Ukraine of September 05, 2017 No. 2145-VIII / The Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Smirnov A. V., Smirnova R. A. Statisticheskaya obrabotka anket, sodержaschih balnyie shkalyi [Statistical processing of questionnaires containing point scales] Reserves of intensification of the educational process of the high school: internship. compilation. scientific tr. Kostroma, 1990. pp. 117–121 [in Russian].
4. Cherepanov V. S. Osnovy pedagogicheskoy ekspertizy [Fundamentals of pedagogical examination]: tutorial. Izhevsk: Publishing house IzhSTU, 2006. 124 p. [in Russian].

УДК 373.2.015.31:82-93 (0.53.4)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203419>

Галина ВАТАМАНЮК,
orcid.org/0000-0002-4236-107X
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) galinavatamanuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОЇ КНИГИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті схарактеризовано дефініції понять «творчість», «дитяча творчість», «дитяча книга». Окреслено властивості творчої особистості дошкільника (самостійність, ініціативність, оригінальність, варіативність, зацікавленість, комунікабельність) та ознаки його творчої поведінки. Названо групи функцій дитячої книги: онтологічну й феноменологічну. До першої (сутнісної) групи зараховано комунікативну, до другої (специфічної) – соціальний, пізнавальний, естетичний блоки функцій.

Розкрито сутність і зміст компонентів педагогічно-творчого потенціалу дитячої книги в процесі роботи з дошкільниками: творче читання і сприймання, продуктивна читацька діяльність (художня й художньо-конструктивна творчість), мовленнєво-творча діяльність (художньо-літературна творчість), музично-рухова діяльність (музична і пластична творчість). Творче читання (слухання) розглянуто як процес включення читача в зображені письменником події, можливість прожити їх, співпережити з літературними героями, що збуджує власні переживання, активізуючи уяву – основу творчості. Творче читання стимулює народження в читача власних думок на основі авторських. Творче сприймання трактується як здатність читача створювати власні образи на основі описаного, зі слів народжувати в уяві картини й звуки; разом зі створенням образів викликати у свідомості емоційний резонанс, співпереживаючи герою, відкривати суб'єктивну сторону його свідомості й переносити її на себе. Продуктивну читацьку творчість роз'яснено як відтворення й закріплення вражень від прочитаного в образотворчій діяльності (малювання, ліплення, створення аплікацій, конструювання виробів із різних матеріалів) за змістом літературного сюжету і створення власної книги. З'ясовано, що мовленнєво-творчий компонент стимулює моделювання змісту власної історії в різних жанрах (оповідання, казки, вірша, небилиці) та у відтворенні тексту засобами художнього самовираження (декламування, театралізація). Музично-творчий компонент передбачає стимулювання дошкільників до самовираження в різних видах музичної діяльності на основі творчої уяви про описані події, предмети та явища, пов'язані з музикою (творче відтворення задуманого в мовленні, співі, рухах, музикуванні).

Ключові слова: творчість, дитяча книга, дошкільники, творчий потенціал, творче читання і сприймання, мовленнєва й художня творчість, музична і пластична творчість.

Halyna VATAMANIUK,
orcid.org/0000-0002-4236-107X
Candidate of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer of Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine) galinavatamanuk@gmail.com

PECULIARITIES OF USE OF CHILDREN'S BOOK IN THE PROCESS OF DEVELOPING SENIOR PRESCHOOLERS' CREATIVITY

The article defines the concepts of "creativity", "children's creativity", "children's book". The traits of a preschooler's creative personality (independence, initiative, originality, variability, interest, sociability) and signs of his creative behaviour are characterised. The groups of functions of the children's book are given: ontological and phenomenological. The first (essential) group includes communicative function, the second (specific) group includes social, cognitive and aesthetic blocks of functions.

The author reveals the essence and content of the components of pedagogical and creative potential of the children's book in the process of work with preschool children – creative reading and perception, productive reading activity (artistic and artistic-constructive creativity), speech-creative activity (literary creativity), musical-motor activity (musical and plastic creativity). Creative reading (listening) is considered as the process of involving the reader in events depicted by the writer; an opportunity to experience them, to empathize with literary heroes, to excite one's own experiences activating imagination – the basis of creativity. Creative reading stimulates the reader to get his own ideas on the basis of the author's ones. Creative perception is defined as the reader's ability to create his own images, pictures and sounds

on the basis of the described scenes; to empathize with the hero, discovering the subjective side of his consciousness and transferring it to own life. Productive reading creativity is explained as the reproduction and consolidation of impressions on the content of literary work in visual activity (drawing, sculpting, appliques, designing from various materials), as well as the creation of own book. It is found that speech-creative component stimulates modelling of the content of own story in different genres (story, tale, poem, nonsense poem) and in reproduction of the text by means of artistic expression (recitation, dramatization). Musical-creative component provides for stimulation of preschoolers to self-expression in various types of musical activity on the basis of creative imagination about the described events, objects and phenomena related to music (creative reproduction of the thought in speech, singing, movements, music making).

Key words: *creativity, children's book, preschoolers, creative potential, creative reading and perception, speech and artistic creativity, musical and plastic creativity.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку незалежної України, що характеризується радикальними змінами в усіх сферах життєдіяльності людини – соціально-політичній, економічній і духовно-культурній, проблема виховання творчої особистості, здатної генерувати нові ідеї, приймати сміливі рішення, знаходити вихід із нестандартних ситуацій і відходити від шаблонного мислення та працювати в нових соціо- й полікультурних умовах, стає суспільним замовленням та актуальною вимогою сьогодення. Відповідно до цього, виникає необхідність культивування творчості з дошкільного віку, який вважається періодом бурхливих інтеграційних процесів психіки і становлення дитячої творчості. Саме в період дошкільного дитинства закладаються мотиваційні та операційні передумови майбутньої творчості особистості. У зв'язку з цим актуалізується пошук нових шляхів і засобів, сприятливих для розвитку творчих здібностей дошкільників. Особливого значення в контексті проблеми набуває дитяча книга, спілкуючись із якою дитина не тільки пізнає минуле, теперішнє й майбутнє світу, а й учиться думати, аналізувати, критично мислити й творити, що лежить в основі формування інтелектуально розвинутої й культурно вихованої особистості.

Аналіз досліджень. Могутні виховні та розвивальні можливості дитячої літератури досліджено в науково-методичних працях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, О. Монке, А. Просенюк, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та ін. Учені та практики визнають книгу одним із універсальних педагогічних засобів, адже вона належить водночас і до сфери культури, і до сфери мистецтва. Зокрема, доведено ефективність використання книжкової ілюстрації в естетичному вихованні (В. Кіонова, Л. Кудрявцева, Н. Курочкіна, Т. Репіна та ін.) і розвитку зв'язного мовлення дошкільників (О. Білан). Можливості казки як засобу розвитку мовленнєво-творчих здібностей досліджено в працях Н. Гавриш, Н. Орланової, Н. Сакуліної, Н. Фесюкової та ін. Дитячу книгу як засіб розвитку художньої творчості розглянуто в дослідженні Т. Доронової. Посилений інтерес науковців до про-

блеми розвитку творчості дошкільників і потенційні можливості дитячої книги в її вирішенні зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті полягає в розкритті педагогічно-творчого потенціалу дитячої книги та висвітленні особливостей його використання в процесі розвитку творчості старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна наука розглядає творчість як свідому, цілеспрямовану й активну діяльність людини, спрямовану на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства (Крутії, 2010: 260). У загальнотеоретичному плані творчість інтерпретується як діяльність, що породжує щось нове, щось, яке раніше не існувало; людська діяльність вищого рівня в процесі пізнання й перетворення навколишнього природного та соціального світу, у результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю (Біла, 2014: 6). Л. Віготський розглядає творчість як «процес самореалізації, що задовольняє внутрішні потреби людини, у ході якого відбувається мобілізація уяви, пам'яті, асоціативних зв'язків, зсередини формується духовний світ особистості». На думку вченого, «творчість є там, де людина уявляє, комбінує, змінює старе і створює що-небудь нове у своїй свідомості. У повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини» (Віготський, 1991: 7).

Аналіз наукових джерел і методичної літератури свідчить, що проблема розвитку творчості дошкільників не є новою в освітньому просторі. Природу, чинники, механізми творчості та творчих здібностей особистості розглянуто в працях І. Бега, Г. Костюка, А. Роменця, В. Моляко В. Клименко й інших учених. Різні аспекти розвитку творчої особистості дошкільника висвітлено в результатах наукового пошуку І. Білої, А. Богуш, М. Вовчик-Блакитної, Н. Гавриш, Т. Дуткевич, О. Кононко, В. Кузьменко, О. Кульчицької та ін. Дитячу творчість учні

розглядають як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих їй раніше деталей, що по-новому віддзеркалюють створюваний образ (різні варіанти зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, способів дій); застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації; прояв ініціативи в усьому. В. Сухомлинський розглядає дитячу творчість як «своєрідну сферу духовного життя, самовираження й самоутворення, у якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини. Цю самобутність неможливо охопити якимись правилами, єдиними й обов'язковими для всіх» (Сухомлинський, 1987: 464). Тобто творчість дитини має виразний самодіяльний та особистісний характер, тому є необхідною умовою становлення її індивідуальності. У процесі творчості дитина створює особливий, унікальний і суспільно корисний продукт, а саме свою особистість із тими властивостями, що дають їй змогу у свій час зробити справжні відкриття, винаходи, досягти життєвого успіху тощо (Дуткевич, 2013: 252).

Дитяча творчість нероздільна з такими важливими властивостями особистості, як самостійність, ініціативність, оригінальність, варіативність, зацікавленість, комунікабельність. Творча дитина прагне бути успішною, компетентною, самостійною, робити щось своїми руками, докладаючи потрібних для цього зусиль, долаючи труднощі. Вона виявляє ініціативу в грі, в іншій активності, висловлюючи свої пропозиції, залучаючи інших дітей до співпраці, виявляючи при цьому лідерські якості. У малюнках, аплікаціях, інших виробках дитини яскраво помітна її індивідуальність, несхожість на інших, використання незвичних форм, прийомів, технік тощо. Головним для дошкільника є не продукт творчості, не його кількість з огляду на художньо-естетичні критерії, а сам процес творення як діяльність із самопізнання й саморозвитку. На думку І. Білої, дитячу творчість можна розглядати як одну із найзмістовніших форм психічної активності дитини, універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності (Біла, 2014: 13).

Серед засобів розвитку творчості дошкільників важливе місце посідає дитяча книга, яка в освітньому процесі є для них найбільш складним об'єктом пізнання. У педагогіці дитяча книга розглядається як засіб передачі накопиченого людством досвіду – сукупності розумових, моральних, етичних, естетичних, гуманістичних цінностей; модель сприйняття світу дитиною, яка формується на основі освітньо-пізнавальної, творчо-модельовальної, ігрової, комунікативної функцій, що змі-

нювалися та доповнювали одна одну в історичному поступі суспільства (Ватаманюк, 2018: 17). Важлива роль у розкритті характеристик дитячої книги належить розгляду її функцій, які об'єднано у дві групи: онтологічні та феноменологічні. Онтологічною (сутнісною) функцією дитячої книги визначено комунікативну (привертає юного читача до книги, допомагає краще зрозуміти себе, навчає висловлювати свої думки й почуття); феноменологічними функціями, що розкривають специфіку дитячої книги, є культурно-виховна, морально-ціннісна, розвивальна, світоглядна, профорієнтаційна (соціалізуючий блок); евристична, освітня, навчальна, лексична (пізнавальний блок); художньо-образна, духовно-емоційна, творча, гедоністична (естетичний блок).

Творча функція книги полягає насамперед у творчій природі читання і сприймання описаного, що формує емоційний простір читця й спонукає до відтворення вражень у продуктивній діяльності (художня й художньо-конструктивна творчість), народження нових ідей та оформлення їх у висловлювання-тексти (мовленнєва й художньо-літературна творчість), а також стимулює створення літературних образів за допомогою рухів та інших видів мистецтва, зокрема музичного й хореографічного (музична й пластична творчість). Означені компоненти й визначають творчий потенціал дитячої книги та зміст роботи з дошкільниками з розвитку творчості. Розглянемо їх.

Творче читання – модель взаємодії з книгою, що передбачає включеність читача в зображені письменником події, можливість прожити їх, співпережити з літературними героями. Творче читання збуджує власні переживання активізуючи уяву – основу творчості. Варто зазначити, що в старшому дошкільному віці лише окремі діти можуть самостійно читати невеликі за обсягом книги з легкими для сприйняття сюжетами. Більшість із них спілкуються з книгою через слухання того, що читають їм дорослі, розглядають ілюстрації в книзі, ремонтують її. Тому читання дорослого для дитини – це своєрідний потік інформації, який залишає слід лише за умови її сприймання, унаслідок чого ця інформація буде осмисленою й засвоєною. Отже, у контексті заявленої теми постає потреба розглядати дошкільника не як читача, а як слухача. Якщо під час перегляду фільму, вистави, ознайомлення з картиною глядач сприймає образи, створені режисером, художником, музикантом, то в процесі слухання (читання дорослого чи звучання аудіозапису літературного твору) дитина створює ці образи сама. Спілкування з художньою літературою створює простір для уявлення, а отже, творчий пошук

і задум. Творче сприймання – здатність читача (слухача) створювати власні образи на основі описаного, зі слів народжувати в уяві картини й звуки; разом зі створенням образів викликати у свідомості емоційний резонанс, співпереживаючи герою, відкривати суб'єктивну сторону його свідомості й переносити її на себе, унаслідок чого у свідомості читача накопичується «банк» різноманітних життєвих ситуацій і способів їх вирішення, які згодом допомагають долати життєві випробування.

Захоплення літературним сюжетом, вчинками літературних героїв спонукають дитину до пошуку можливостей утілення читацьких вражень у продуктах власної творчої діяльності, що сприятиме реалізації своєї природної креативності. Продуктивна читацька творчість – один із компонентів образотворчого (художнього) потенціалу дитячої книги. Поєднання читання з умінням малювати, ліпити, створювати аплікації, виготовляти за допомогою дорослого й самостійно різноманітні вироби з природних матеріалів, плакати, закладки, афіші за змістом художніх творів, квитки, елементи костюмів і декорацій для їх інсценізації створює платформу для власних художньо-творчих експериментувань. Найважливішими результатами опанування мистецької діяльності в дошкільному віці є усвідомлення дитиною себе суб'єктом творчості, митцем, здатним не лише відтворювати здобуті враження, а й інтерпретувати їх, збагачувати власним досвідом, творчо самовиражатися в різних видах художньої діяльності. Дизайн книги та книжкові ілюстрації як головні чинники пробудження інтересу до книги також спонукають дошкільника до творчих дій: словесного моделювання зображеного, обговорення варіантів оформлення книги та зображення ілюстрацій в інших техніках, іншими кольорами, заміни їх виробами з різних матеріалів і використання як демонстрації до прочитаного епізоду тощо.

Особливе захоплення викликає в дітей створення власної книги, у роботі над якою активізуються не тільки образотворчі дизайнерські здібності дошкільників, а й художньо-конструктивні та мовленнєво-творчі (художньо-літературні). Розвиток художньої творчості передбачає оформлення обкладинки, малювання предметних, портретних і сюжетних ілюстрацій, анімаційне ліплення, орнаментальне оздоблення сторінок, виготовлення закладок із різних матеріалів тощо. Взаємозв'язок видів образотворчої діяльності (малювання, аплікування, ліплення, конструювання) через засоби виразності (колір і його тон, матеріали) й елементи художнього мислення створює сприятливі умови для творчого розвитку особистості, а оволодіння технічними прийомami й художньою мовою кожного з них дають

можливість для більш широкого поля творчого самовираження дитини. Художньо-конструктивні здібності дошкільників розвиватимуться під час вибору способів з'єднання сторінок-аркушів і розміщення тексту й малюнків у книзі, визначення форми й формату майбутньої книги, добору ілюстрацій-аплікацій.

Діти ще з молодшого дошкільного віку починають складати прості історії та елементарні не завжди римовані вірші. У зв'язку з малим життєвим досвідом така творчість невміла й примітивна, однак це вже спроба дитини проявити свої творчі задатки, свій внутрішній світ, результат сприйняття довкілля. Завдання розвитку мовленнєво-творчих здібностей реалізуватимуться під час моделювання змісту власної історії в різних жанрах (оповідання, казки, вірша, небилиці) та відтворенні тексту засобами художнього самовираження (декламування, театралізація), що сприятиме вихованню цілісного та ціннісного ставлення до книги, усвідомленню себе як автора власної історії, видавця оригінальної книги та презентації її змісту іншим.

Декламування як мистецтво виразного читання літературних творів здебільшого з пам'яті, зокрема віршів, передбачає відтворення в живому слові думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичено художній твір. У процесі такого читання виявляється особисте ставлення виконавця до твору, відчувається його виконавський намір, який виливається в діяння словом за допомогою засобів виразного читання – техніки читання, логічних наголосів, пауз, бачення й реакції, ставлення читця до твору, мети читання й інтонації, зв'язку з аудиторією. Театралізація – невід'ємна форма роботи з дитячою книгою, оскільки в основі будь-якої драматизованої гри чи інсценізації лежить сюжет літературного твору. Його відтворення спонукає дитину до творчого осмислення тексту, міміки, рухів, інтонації, мізансцен, а отже, до передачі образу. Синтез мистецтв, задіяний у цьому виді творчості, сприятиме розкриттю творчих здібностей у мовленнєвій, музичній, образотворчій, ігровій діяльності. Мовленнєво-творчий потенціал дитячої книги (літератури) проявляється й під час ознайомлення дітей з малими фольклорними жанрами, коли вони їх не лише вивчають і використовують у повсякденному житті, а й самі придумують. Найчастіше – це загадки, дражнили, лічилки, заклички, примовки, чистомовки, що супроводжують дитячі розваги, ігри, конкурсні програми. Спонукають до мовленнєвої творчості й такі дидактичні прийоми роботи з літературними текстами, як словесний малюнок, написання листа літературному герою, уявний діалог із ним, літературні вікторини.

Дитяча книга є добрим засобом розвитку музичної творчості дошкільників. Казкові сюжети нерідко надихають композиторів на написання музики до них, створюючи музичні казки, дитячі опери, оперети, балети. Музика цих жанрів, впливаючи на почуття, з одного боку, розвиває чуттєве сприймання й уяву, збагачує досвід уявними образами, породжує натхнення творити на базі отриманих вражень, з іншого – спонукає до дії й занурює дітей у процес творення (вільне конструювання мелодій і рухових комбінацій з метою передачі власного бачення музично-літературного образу, зміна та вигадкування сюжетів казок, складання творчих розповідей з використанням доречних мовних засобів, виконавська творчість авторського задуму). Найчастіше в роботі з дошкільниками використовується музична казка. Слухання й постановка музичних казок учить творчо мислити й відтворювати задумане в мовленні, рухах, музикуванні, стимулює активне спілкування, забезпечує емоційний комфорт і терапевтичний вплив на дитину. У казкотерапії учасник залишає реальний світ і переноситься у світ змістових фантазій, що актуалізуються казкою й сприяють його креативній діяльності. Діти, які виховуються на казках, швидше починають говорити, не лише словами, а й повними реченнями, добре володіють літературною мовою, легко вживаються в нові ролі, швидко знаходять способи відтворення задуманого образу та подій.

Розвитку музичної творчості старших дошкільників сприятиме й такий пласт музично-ігрового фольклору, як пісні-казки та пісні з казок. Пісні-казки – музично-поетичні твори, у яких навколишній світ розкривається за допомогою фантастичних образів і тварин. Твори цього жанру, зазначає дослідниця С. Садовенко, з дорослого фольклорного середовища ввійшли в дитяче світосприйняття і стали повністю дитячим продуктом (Садовенко, 2008: 32). Герої пісень-казок жнуть, молотять, косять, прядуть, приваблюючи дитячу увагу до основного змісту життя людини – праці. Тематика пісень-казок найчастіше жартівлива, а головними персонажами є тварини (півник, мишка, котик, бузюк, жабка). Найвідомішими зразками українських дитячих пісень-казок є «Два півники», «Танцювали миші по бабиній хижі», «Ой зібралась звірина з цілої громади» тощо. Пісні-казки дають багато можливостей для мотивації дітей щодо прояву музичної творчості. Наприклад, змагання у створенні власного віршованого продовження такої казки чи створення своєї казки, у якій співають її герої. Пісні з казок – це музично-поетичні або рецитовані твори, які відіграють основну інтерлюдійну функцію в композиційному розгортанні казкового сюжету й без яких

сюжет не може розвиватися (Садовенко, 2008: 32). Тематика невеликих за обсягом музично-поетичних вставок із казок повністю підпорядкована загальному сюжету. В українських народних казках, зазначає відомий фольклорист О. Смоляк, сформувалися дві групи пісенних вставок: перша – пісенного характеру, друга – речитативного. У піснях із казок переважає речитативна мелодика, говірковий тип мелодичного розвитку з елементами співності (Смоляк, 1998: 34). Прикладом таких пісень є пісня матері з казки «Телесик», пісня Колобка з казки «Колобок»; пісня-речитатив зграї каченят із казки «Кривенька качечка» тощо. Творчий потенціал пісень із казок – зміна тексту пісні, добір різних мелодичних зворотів для її виконання та манери виконання. Спорідненими з музичними казками за музично-стильовими ознаками є небилиці – своєрідні пісні-ігри, у яких ситуації комічні, зумисне відхилені від норм, а тому завжди викликають у дітей веселий настрій та естетичну насолоду. Найпоказовішими є небилиці «Ой, гоп, дини-дини», «Танцювала риба з раком», «Я вам, люди, заспіваю ні сеї, ні тої». Слухання та виконання небилиць спонукає дошкільників до створення власних жартівливих текстів і мелодичних зворотів, які супроводжують дитячі розваги та дозвілля.

У дитячій літературі є чимало поетичних і прозових творів, у яких розповідається (або ж тільки згадується) про музику, музичні інструменти, музичні жанри, виконавців-музикантів. Це – байки («Музики» Л. Глібова, «Квартет» І. Крилова); авторські й народні казки («Бременські музиканти» братів Грімм, українські народні казки «Калинова сопілка», «Душа скрипки», «Котик і Півник»); дидактичні казки (про музичні інструменти, музику й ноти, високі та низькі звуки); легенди (про пісню, трембіту, скрипку, пісенну душу цимбал, троїсті музики, кобзарів); оповідання («Там, де музика живе», А. Кленова, «Малий музика Моцарт» О. Пчілки, «Як Незнайко був музикантом» М. Носова) тощо. Ознайомлення дошкільників із цими творами спонукатиме дітей до творчості, якщо вони матимуть змогу почути те, що описано (звуки різної висоти, гру на музичних інструментах, спів кобзарів), зіставити й порівняти тембри та способи видобуття звуку, провести аналогі й відстежити асоціативні зв'язки з довідками, імітувати гру на музичних інструментах або ж музикувати на них власне придуманий ритм чи мелодичні звороти. Творчість (музична й художня) матиме місце й у виготовленні та оздобленні дітьми імпровізованих музичних інструментів (свищиків, маракасів, бубнів, барабанів, брязкалець, гармошок), за допомогою яких під умілим керівництвом дорослого можна створити цілий оркестр. Захоплюючись сюжетом літературного твору, іноді діти придумують

свою пісню, виконання якої демонструватиме не лише музично-літературні здібності, а й виконавські. Прослухані літературні жанри про музику стануть поштовхом до занять нею, а згодом і до музичної творчості вищого рівня на інших рівнях освіти.

Музично-ритмічна та пластична творчість дошкільників розвиватиметься під час виконання пластичних етюдів, побудованих на матеріалі лірично-епічних творів у супроводі музики. Наприклад, ознайомившись із віршами (оповіданнями) про весняні квіти, дерева, птахи, явища природи, тварини, діти, уявляють себе на місці описаного об'єкта (підсніжника, пташки, краплинки, песика, білочки), виконують специфічні рухи в довільних комбінаціях, придумують танок того персонажу-образу, який вони уявили. Як показує досвід, повернути увагу дітей до книги та розвивати творчість за її допомогою можна й у ході літературних заходів, книжкових виставок з ігровими елементами, музичними вставками, вікторинами, конкурсами, де діти демонструватимуть свої здібності й результати творчої діяльності.

Висновки. Отже, книга – ефективний засіб виховання й розвитку дошкільника. Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти – синтетична форма освоєння світу художньої культури, що несе в собі вагомий педагогічно-творчий потенціал для розгортання різних видів творчої активності. Компонентами творчого потенціалу дитячої книги є творче читання (слухання) і сприймання, продуктивна читацька діяльність (художня й художньо-конструктивна творчість), мовленнєво-творча діяльність (художньо-літературна творчість), музично-рухова діяльність (музична і пластична творчість). Ефективності творчого розвитку дошкільників у процесі роботи з дитячою книгою сприятимуть відповідні психолого-педагогічні умови. У контексті заявленої теми – це створення осередків творчості (самостійної художньої, театралізованої діяльності, літературний центр), які можуть функціонувати окремо й в комплексі, і готовність вихователя до реалізації завдань творчого розвитку дошкільника, що й вимагає подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
2. Ватаманюк Г. П. Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Київ : КНТ, 2018. 480 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991. 96 с.
4. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / уряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ЛПДС, 2010. 324 с.
5. Дуткевич Т. В. Психологічні особливості розвитку дитячої творчості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 15. С. 251–256.
6. Роменець В. А. Психологія творчості : навчальний посібник. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
7. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навчально-методичний посібник. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
8. Смоляк О. С. Український дитячий музичний фольклор : підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Вип. 1. Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 1998. 78 с.
9. Сухомлинський В. О. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев : Рад. шк., 1987. 544 с.

REFERENCES

1. Bila, I. M. (2014). *Psychologhiia dytiachoi tvorchosti /Psychology of heavy creativity/*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
2. Vatamaniuk, H. P. (2018). *Robota z dytiachoiu knyhoiu v zakladi doshkilnoi osvity: teoriia i praktyka /Work with a children's book in an institution of preschool education: theory and practice/*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
3. Vygotskij, L. S. (1997). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste /Imagination and creativity in childhood/*. Sankt-Peterburg: Sojuz [in Russian].
4. Krutii, K. L. & Funtikova, O. O. (Eds.). (2010). *Doshkilna osvita : slovnyk-dovidnyk : ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv /Pre-school education: dictionary-dictionary: more than 1000 terms, concepts and titles /*. Zaporizhzhia: LIPS [in Ukrainian].
5. Dutkevych, T. V. (2013). *Psychologhichni osoblyvosti rozvytku dytiachoi tvorchosti [Psychological features of the development of children's creativity]. Pedagoghichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice (Vyp. 15), (pp. 251–256)*. Kam'ianets-Podilskiy : Kam'ianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].
6. Romenets, V. A. (2004). *Psychologhiia tvorchosti /Psychology of creativity/ (3rd ed.)*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. Sadovenko, S. M. (2008). *Rozvytok muzychnykh zdibnostei zasobamy ukraïnskoho folkloru /Development of musical abilities by means of Ukrainian folklore/*. Kyiv: Shk. Svit [in Ukrainian].
8. Smoliak, O. S. (1998). *Ukrainskyi dytiachyi muzychnyi folklor /Ukrainian children's musical folklore/*. Ternopil: LILEIA [in Ukrainian].
9. Suhomlinskij, V. O. (1987). *Serdce otdaju detjam. Rozhdenie grazhdanina. Pis'ma k synu /I give my heart to the children. Birth of a citizen. Letters to my son/*. Kiev: Rad. shk. [in Russian].

УДК 372.853

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203420>**Igor VERGUH,***orcid.org/0000-0003-3866-9597*

аспірант

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) *igor27ve@gmail.com*

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЕЛЕМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ ВІДКРИТОГО БІЛІНГВАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження, засобів навчання, які дають можливість упроваджувати відкрите білінгвально-орієнтоване середовище, яке, у свою чергу, дає учням змогу навчатися різних мов і повністю реалізуватися в сучасному світі; окреслено основні типи засобів навчання, що пропонують науковці до застосування в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Саме дослідження засноване на системному осмисленні проблеми навчання в білінгвальному середовищі. У результаті проведеної автором роботи запропоновано термін «навчальний засіб». Представлено фрагмент уроку із засобом навчання «mozaBook», який дає можливість ефективно впроваджувати відкрите білінгвально-орієнтоване середовище під час викладання фізики й поштовх до створення нових методик викладання фізики на прикладі створення наукових проектів для участі в грантах із фізики. Зазначається, що учням потрібно працювати сьогодні, щоб досягти успіху в майбутній професійній діяльності. Навчіться мислити творчо, послідовно, представляти ідеї, працювати в команді та визначати пріоритети, планувати конкретні результати й нести персональну відповідальність за їх реалізацію, ефективно використовувати знання в реальному житті, брати інформацію з різних джерел (література й іноземна мова). Білінгвальний підхід також може бути використаний для пояснення нового матеріалу, проведення фізичного семінару й надання студентам українських та іноземних (англійських) лабораторій. Двомовна освіта визнана необхідним складником сучасної системи освіти, яка є потужним інструментом підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі, починаючи зі шкільних років. Її реалізація сприяє зростанню самосвідомості, розширенню світогляду учнів.

Проведене дослідження й установлені методи переконують, що використання білінгвального підходу готує учнів до майбутньої професії.

Ключові слова: засоби навчання, відкрите білінгвально-орієнтоване середовище, дидактичні умови, інтеграція, освітній процес, методика навчання фізики.

Ihor VERHUN,*orcid.org/0000-0003-3866-9597*

Postgraduate

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) *igor27ve@gmail.com*

MEANS OF TRAINING AS THE MAIN ELEMENT OF IMPLEMENTATION OF OPEN BILINGWALL-ORIENTED ENVIRONMENT IN TEACHING PHYSICS

The article presents the results of theoretical research, learning tools that enable the introduction of an open bilingual-oriented environment, which in turn enables students to learn different languages and the ability to fully implement in the modern world and outlines the main types of learning tools that apply to scientists secondary education (HLS). The study is based on a systematic understanding of the problem of learning in a bilingual environment. As a result of the author's work the term of educational tool is suggested. A fragment of the lesson with the mozaBook teaching tool is presented, which makes it possible to effectively introduce an open bilingual-oriented environment in teaching physics and which gives impetus to the creation of new methods of teaching physics, for example the creation of scientific projects for participation in grants in physics. It is noted that students need to work today to succeed in their future professional activities. Learn to think creatively, think and present ideas consistently, be able to work in a team and set priorities, plan concrete results and be personally responsible for their implementation, effectively use knowledge in real life, to take information from different sources (literature in a foreign language). The bilingual approach can also be used to explain new material, conduct a physical seminar, and provide Ukrainian and foreign (English) lab students. Bilingual education has been recognized as a necessary component of the modern education system, which is a powerful tool for training future professionals in any field, starting with the school years. Its implementation contributes to the growth of self-awareness, expansion of students' outlook.

The conducted research and established methods establish that when using the bilingual approach prepare students for further professional qualification.

Key words: learning tools, open bilingual-oriented environment, didactic conditions, integration, educational process, methods of teaching physics.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси, що почалися в Україні у ХХІ ст., висувають нові вимоги до суспільства й надання освітніх послуг суб'єктам навчання. Головним чинником Євроінтеграції є тісне партнерство та спілкування з державами й компаніями Європейського Союзу. Україна визнає англійську мову як ключову компетенцію в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструмент міжнародного спілкування, засіб приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору, умови ефективною інтеграції й фактор економічного зростання країни (Вергун та ін., 2018).

Як один із загальнодержавних шляхів реалізації підвищення якості володіння іноземною мовою, зокрема англійською, Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти визначають викладання фахових дисциплін англійською мовою як складника україномовної програми (English as Medium of Instruction for Ukrainians – ЕМІ-и).

Місце фізики в системі загальноосвітніх предметів визначається особливостями фізики як науки серед інших. Фізик як навчальний предмет дає можливість сформувати у випускника всі ключові компетентності.

Використання англійської мови на уроках фізики відкриває більше інформаційних ресурсів як для вчителя, так і для учнів. Для реалізації цього створюється відкрито білінгвально-орієнтоване освітнє середовище, у якому створюється новий вид комунікації між учителем, учнями й батьками. Але для ефективною реалізації цього середовища потрібні відповідні навчальні засоби, що забезпечать цю комунікацію та взаємозв'язок між усіма компонентами відкрито білінгвально-орієнтованого освітнього середовища.

Аналіз досліджень. Дослідження проблем методики навчання фізики в загальноосвітній школі проводило багато вчених. Питанням створення та функціонування інноваційних освітніх середовищ займалися В. Биков, Ю. Жук (відкрите навчальне середовище), М. Садовий, Л. Суховірська (ресурсно-орієнтоване навчальне середовище), С. Литвинова, О. Трифонова, М. Хомутенко.

Вивченням проблем створення цілісної системи засобів навчання присвятили роботи С. Шаповаленко, В. Євдокімов, О. Денисов, І. Орлова.

При цьому, незважаючи на тенденційні Євроінтеграційні процеси, належної уваги створенню відповідного інноваційного освітнього середовища приділено не було. Таким середовищем, на нашу думку, є відкрите білінгвально-орієнтоване

освітнє середовище. Не здійснено й спроб моделювати його функціонування під час навчання фізики в старшій школі, хоча проблемою запровадження в освітній процес білінгвального підходу (далі – БП) займалася низка вчених: Є. Веневцева, Г. Вишневська, А. Гагарін, А. Гусак, А. Ковальчук, У. Маккі, О. Майоров, Л. Петракова, М. Садовий, О. Трифонова, О. Ширин, О. Усенко й ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та окресленні засобів навчання (далі – ЗН) під час викладання фізики. Завдання, що ставилися в ході дослідження: 1. Проаналізувати літературу та окреслити основні підходи до визначення терміна «засоби навчання». 2. На основі проведеного аналізу виділити найефективніший ЗН. 3. Розробити фрагмент уроку із ЗН у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети й розв'язання окреслених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми навчальних засобів моделювання інноваційних освітніх середовищ, нормативно-правових, законодавчих і методичних документів на предмет вимог до організації освітнього процесу з фізики у ЗЗСО; класифікація видів засобів навчання, систематизація й узагальнення результатів дослідження; створення фрагменту уроку у ВБООС.

Дослідження проводиться відповідно до тематичного плану наукових досліджень Лабораторії дидактики фізики, технологій та професійної освіти Інституту педагогіки НАПН України в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, є складником тем «Теоретико-методичні основи навчання фізики і технологій у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (номер держ. реєстр. 0116U005381, з 2016 р. й до тепер) і «Хмаро орієнтована віртуалізація навчального експерименту з фізики в профільній школі» (номер держ. реєстр. 0116U005382, 2016–2018 рр.).

Виклад основного матеріалу. Фізика – це один із основних предметів шкільного курсу, який формує в учнів ключові компетентності, світогляд і забезпечує загальний розвиток. Але під час сучасного Євроінтеграційного процесу традиційне навчання фізики не дає можливості повноцінно розкрити всі можливості фізики (Вергун та ін., 2018). Тому постає проблема розроблення нової методики викладання фізики. Нами проаналізовано поняття «освітнє середовище», у результаті сформоване визначення відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища як штучно

побудованої системи, яка створює особливий вид комунікації, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу з фізики в умовах євроінтеграційних процесів, і побудована модель відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища (Вергун та ін., 2018). Навчальне середовище – це структура, визначена взаємозалежністю між елементами цього середовища як системи, у якій здійснюється освітній процес. Для цього структурування використовуються необхідні засоби навчання (далі – ЗН).

Під засобами навчання у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі (далі – ВБОУОС) ми розуміємо весь комплекс матеріальних засобів педагогічної праці, що дає можливість ефективно формувати ключові компетентності під час навчання фізики.

Для реалізації ВБОУОС педагог повинен орієнтуватися, які засоби навчання дають найбільший ефект і є доцільними для викладання фізики. Тому розглянемо класифікацію, розроблену Д. Луферовим (Луферов Д. Н., 2018), який поділяє всі наявні засоби навчання на базові (навчальна література) та інноваційні (цей термін автор уводить уперше) (таблиця 1).

Упровадження й систематичне використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів і вчителів, інтенсифікації навчального процесу, появи стійкої зацікавленості навчанням, підвищенню мотивації пізнавальної діяльності, формуванню потреби в самонавчанні, саморозвитку, умінню самовизначитися в навчальній діяльності; у викладача змінюється позиція, він стає носієм нового педагогічного мислення та принципів педагогіки співробітництва, професіоналом, здатним до проектування й перепроектування своєї діяльності. Комп'ютерні засоби навчання є найбільш ефективними, адже вони можуть поєднувати інноваційні ЗН. Наприклад, мультимедійні засоби поєднують аудіовізуальні та звукосвітлотехнічні ЗН.

Одним із популярних та ефективних навчальних засобів для впровадження і структурування ВБОУОС є мультимедійний засіб «mozaBook» (рис. 1).

«mozaBook» – інтерактивний програмний комплекс, який урізноманітнює інструментарій шкільних уроків численними ілюстраційними, анімаційними і творчими презентаційними можливостями. Видовищні інтерактивні елементи й побудовані додатки сприяють розвитку навичок, полегшують проведення дослідів, пробуджують зацікавленість учнів і допомагають у більш легкому засвоєнні навчального матеріалу. Незамінний інструмент для STEAM проекту.

Розглянемо фрагмент уроку з фізики на тему «Розв'язування задач» із використанням цього навчального засобу «mozaBook».

Хід уроку	
1. Організаційний етап	
2. Активізація опорних знань	
3. Основна частина	
– відкриваємо «mozaBook» та обираємо інструмент «Репетитор» (рис. 2) (цей інструмент містить фізичні задачі з різних тем із покроковим їх вирішенням англійською мовою);	
– обираємо потрібний розділ фізики (наприклад, тему «Динаміка»)	
Exercise 1. A car with a mass of 28 kg is acted upon by a constant force of 308 N. What is the acceleration of the car?	Задача 1. На машину масою 28 кг діють постійні сили 308 Н. Яке прискорення автомобіля?
Exercise 2. A car with a mass of 29 kg is acted upon by a constant force of 709 N. What is the acceleration of the car?	Задача 2. На автомобіль масою 29 кг діють постійні сили 709 Н. Яке прискорення автомобіля?

Розв'язуючи задачу, учні мають можливість відкрити вкладку “theory” (теорія) (рис. 3.), у якій описана основні формули, явища та закони з фізики, що потрібні для розв'язку цієї задачі. Є вкладка “steps of the solution” (покроковий розв'язок задачі) (рис. 4), але не сам розв'язок. Цей засіб навчання дає можливість учителю впроваджувати ВБОУОС, тим самим здійснювати новий вид взаємодії, який формує основні компетентності учнів під час викладання.

Висновки. У результаті дослідження визначено, що для впровадження відкритого білінгвально-

Таблиця 1

Інноваційні ЗН

Медійні засоби навчання (носії аудіо– й відеоконтенту)	Технічні засоби навчання (відтворююча апаратура)	Комп'ютерні засоби навчання
– аудітивні (фонограма); – візуальні (відеограма); – аудіовізуальні (відеофонограма)	– звукотехнічні; – світлотехнічні; – звукосвітлотехнічні	– мультимедійні; – мережеві



Рис. 1. Головне вікно «mozaBook»

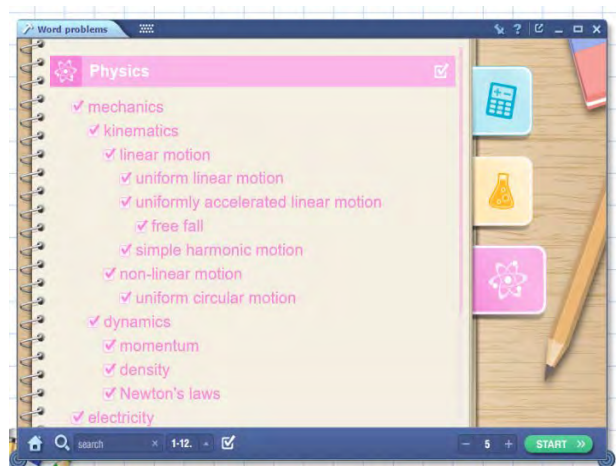


Рис. 2. Інструмент «Репетитор»

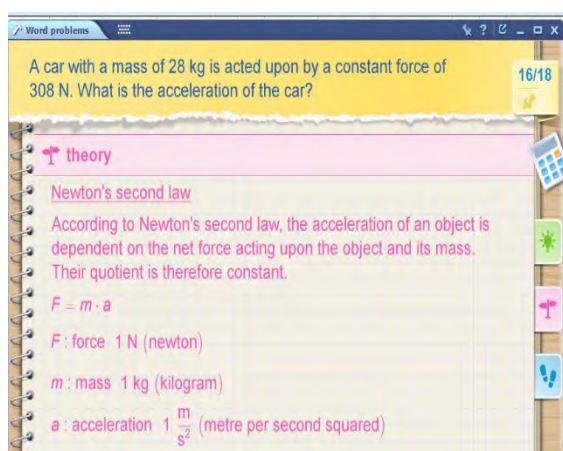


Рис. 3. Задача 1 теорія

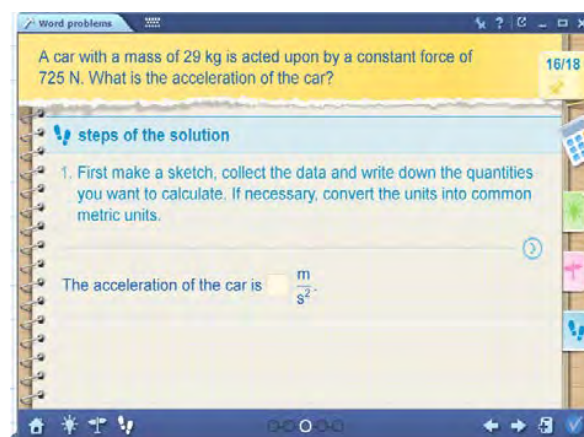


Рис. 4. Задача 2 покроковий розв'язок

орієнтованого освітнього середовища потрібні відповідні засоби навчання. У результаті ґрунтовного аналізу наукової літератури й аналізу поняття засобів навчання (весь комплекс матеріальних засобів педагогічної праці, що дає можливість ефективно формувати ключові компетентності)

розробили фрагмент уроку з використанням ЗН «mozaBook» для впровадження відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища. Перспективи подальшого дослідження – розроблення методики навчання окремих тем із фізики в умовах ВБОС із ЗН.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків, 2002. № 3 С. 73–83.
2. Веневцева Є. В. Основні складові поняття «білінгвальна культура спілкування». *Витоки педагогічної майстерності* / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 22–26.
3. Вергун І. В., Вергун Р. В., Трифонова О. М. Формування дослідницької компетентності під час навчання фізики з використанням ІКТ. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* / за заг. ред. М. І. Садового ; КДПУ ім. В. Винниченка. 2016. Вип. 10. Ч. 2. С. 35–39.
4. Вергун І. В., Трифонова О. М., Величко С. П. Методика навчання оптики на засадах білінгвального підходу в старшій школі. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький, 2018. Вип. 168. С. 13–15.
5. Гусак А. М., Ковальчук А. О. Білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі. *Рідна школа*. Київ, 2011. № 10. С. 48–51.
6. Жук Ю. О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкта інформатизації. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 35–38.
7. Ковальчук А. О. Із досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2010. Вип. 16. С. 108–115.
8. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання»* : зб. наук. праць. Київ, 2008. № 6 (13). С. 26–32.

9. Луферов Д. Н. К вопросу о классификации средств обучения. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2014. № 1. С. 68–77.
10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. 10–11 класи (зі змінами, наказ МОН України від 29.05.2015 № 585). Київ : Освіта, 2013. 32 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
12. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Особистісно орієнтоване навчання як інновація. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків, 2000. Вип. 13. С. 5–11.
13. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : МГППУ, 2002. 272 с.
14. Методика навчання фізико-технічних дисциплін на засадах білінгвального підходу / М. І. Садовий, Л. П. Суховірська, О. М. Трифонова, І. В. Вергун. *Педагогічні науки*. Херсон, 2018. Вип. 81. С. 77–84.
15. Смирнова З. М., Смирнова З. М., Гагарин А. В. Дидактические условия билингвального обучения иностранных студентов в России: теоретическое и эмпирическое исследование. // *Вестник Университета. Государственный университет управления*. 2011. № 19. С. 134–139.
16. Соколюк О. М., Жук Ю. О., Соколюк О. М. Характерні ознаки структури комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2005. С. 100–109.
17. Шаповаленко С. Г. Ресурсний підхід до методики навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2017. 382 с.
18. Усенко О. Л. Фізика англійською мовою. Київ : Українське фізичне товариство, 1994. С. 10.
19. Хомутенко М. В. Методика навчання атомної і ядерної фізики старшокласників у хмаро орієнтованому навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2018. 397 с.
20. Шаповаленко С. Г. Учебник по системе средств обучения. Москва : Просвещение, 1974. 135 с.
21. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Федеральное агентство по образованию, Новгородский госуд. ун-т им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2007. 341 с.

REFERENCES

1. Bykov V.Yu.(2002) Methodical systems of modern information and educational technologies [Problems and prospects of formation of national humanitarian-technical elite] Collection of scientific works. Issue 3.
2. Venyevceva Ye.V. (2014) Osnovni skladovi ponyattya «bilingvalna kultura spilkuvannya». [Vitoki pedagogichnoyi majsternosti. Poltavskij nac. ped. un-t im. V.G. Korolenka]. Vip. 14
3. Verhun, I.V., Verhun, R.V., Tryfonova, O.M. (2016) *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti pid chas navchannia fizyky z vykorystanniam IKT* [Formation of research competence during training of physics using ICT]. Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Vyp. 10, CH. 2.
4. Vergun I.V., Trifonova O.M., Velichko S.P. (2018) Metodika navchannya optiki na zasadah bilingvalnogo pidhodu v starshij shkoli. Naukovi zapiski. Pedagogichni nauki. Kropivnickij: RVV CDPU im. V. Vinnichenka.
5. Husak, A.M. (2011) *Bilingvalnyi pidkhid do vykladannia fizyky u suchasni shkoli* [Bilingual Approach to Teaching Physics at a Modern School]. Ridna shkola. № 10.
6. Zhuk Yu.O.(2002) System features of the educational environment as an object of informatization. [Postgraduate education in Ukraine] № 2.
7. Kovalchuk, A.O. (2010) *Iz dosvidu vykladannia bilingvalnykh dystsyplin maibutnim mahistram u provintsiinomu VNZ* [From the experience of teaching bilingual disciplines to future masters in a provincial university]. Vykladannya mov u vshchychkh navchal'nykh zakladakh osvity. Vyp. 16.
8. Lapinsky V.V.(2008) Educational environment of the new generation and its components [Scientific journal of NPU]. Computer-Oriented Learning Systems: Coll. Sciences. wash / red. - K. : NPU them. MP Dragomanov .CH № 6 (13).
9. Luferov D.N. K voprosu o klasyfykatsyy sredstv obucheniya [Vesnyk Moskovskoho hosudarstvennogo oblasnoho unyversyteta] Seriya: Pedahohyka. 2014. № 1, pp. 68–77.
10. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Fizyka. 10-11 klasy* (2013) [Educational programs for general educational institutions]. Kiev.
11. Panov V.I. (2007) Psihodidaktika obrazovatelnyh sistem:teoriya i praktika. Spb.: Piter.
12. Prokopenko I. F., Evdokimov V. I. Osobistlсно oriEntovane navchannya yak InnovatsIya HarkIv, 2000.Vip. 13. S. 5–11.
13. Rubcov V.V. (2002) Proektirovanie razvivayushej obrazovatelnoj sredy shkoly. M.: MGPPU.
14. Sadovyi, M.I., Sukhovirs'ka, L.P., Tryfonova, O.M., Verhun, I.V. (2018) *Metodyka navchannya fizyko-tekhnichnykh dystsyplin na zasadakh bilingval'noho pidkhodu* [Methodology of teaching physical and technical disciplines on the basis of a bilingual approach] Zb. nauk. pr. «Pedahohichni nauky». Vyp. 81.
15. Smyrnova, Z.M, Haharyn, A.V. (2011). *Didakticheskoye usloviya bilingval'nogo obucheniya inostrannykh studentov v Rossii: Teoreticheskoye i empiricheskoye issledovaniye* [The didactic conditions of bilingual education of foreign students in Russia: theoretical and empirical research] // Vestnik Universiteta. Almaty.
16. Sokolyuk OM (2005) Characteristics of the structure of a computer-oriented learning environment [Information technologies and teaching aids] 36. Sciences.
17. Suhovirska L. P.(2017) Disertaciya resursnij pidhid do metodiki navchannya fiziki v zagalnoosvitnih navchalnih zakladah [Tekst] [dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.02 / Suhovirska Lyudmila Pavlivna]. Kropivnickij.
18. Usenko, O.L. (1994) *Fizyka anhliiskoiu movoiu* [Physics in English]. Kiev.
19. Homutenko M.V.(2018) Disertaciya metodika navchannya atomnoyi i yadernoyi fiziki starshoklasnikiv u hmaro oriyentovanomu navchalnomu seredovishi [dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.02 / Homutenko Maksim Volodimirovich]. Kropivnickij.
20. Shapovalenko S. G. Uchebnik po sisteme sredstv obucheniya. Moskva : Prosveschenie, 1974. 135 s.
21. Shyryn, A.H. (2007) *Bylynhvalnoe obrazovanye v otechestvennoi y zarubezhnoi pedahohyke*: [Bilingual education in domestic and foreign pedagogy]. Velykyi Novhorod.

Олена ВЕРЕЩАГІНА-БІЛЯВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-4559-0230

кандидат мистецтвознавства, доцент,

доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) beverlena@gmail.com

Тетяна ГРІНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8084-6732

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) tatyana_grinchenko@ukr.net

МУЗИЧНА ОСВІТА Й СИСТЕМА К. СТАНІСЛАВСЬКОГО: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядаються питання доцільності застосування в музичній педагогіці принципів системи К. Станіславського й загалом методики підготовки театральних акторів. У контексті розкриття означеної проблематики зазначається, що комплексний вплив на особистість здійснюється різноманітними засобами, серед яких музичне й театральне мистецтво посідають одне з головних місць. Метою статті є розкриття потенційних можливостей і педагогічних умов інтеграції принципів системи К. Станіславського в навчальний процес. Доводиться, що застосування в музичній педагогіці принципів театральної педагогіки стимулює образне мислення студентів, розвиває їхню творчу уяву, волюві якості, впливає на розвиток самостійності й ініціативності, виховує художній смак. Автори визначають педагогічні умови означеної інтеграції, здійснюють їх характеристику з погляду навчання студентів музично-педагогічних закладів освіти. У музичній педагогіці пропонується застосування таких прийомів театральної педагогіки, як пошук «підсвідомого через свідоме», «навчаючи-навчайся», принципи «зерна», «правди переживань», «надзадачі», «продумування пропонованих обставин», «народження тексту й дієвості «тут і зараз»», «робота актора над особистими якостями». Здійснюється порівняльна характеристика етапів роботи над драматичним і музичним твором, з'ясовується роль педагога в навчальному процесі. Педагогічними умовами інтеграції музичної й театральної педагогіки визначаються застосування в підготовці студентів музичних спеціальностей методів театральної педагогіки; поділ роботи над музичним твором на два розділи: робота над собою й робота над художнім образом; створення в навчальному закладі музично-освітнього творчого середовища як підґрунтя максимальної самореалізації студентів.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, театральна педагогіка, система К. Станіславського, інтеграція, художньо-образне мислення, творча уява, педагогічна й виконавська майстерність музиканта.

Olena VERESHCHAHINA-BILIAVSKA,

orcid.org/0000-0002-4559-0230

Ph.D. in Art History, Associate Professor,

Associate Professor in the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography
of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky
(Vinnytsia, Ukraine) beverlena@gmail.com

Tatyana HRINCHENKO,

orcid.org/0000-0001-8084-6732

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer in the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography
of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky
(Vinnytsia, Ukraine) tatyana_grinchenko@ukr.net

MUSICAL EDUCATION AND K. STANISLAVSKY'S SYSTEM: PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION

The article discusses the feasibility of applying the principles of the system of the world-famous theater figure K. Stanislavsky in music pedagogy and in general methods of training theater actors. In the context of the disclosure of this problem, it is noted that the complex impact on the individual is carried out by various means, among which musical and

theatrical art occupy one of the main places due to its ability to reflect the world of human relations in artistic and sound images, to influence the inner world of a person, to introduce him into a state of heightened emotionality. It is proved that the application of the principles of theatrical pedagogy in music pedagogy stimulates students creative thinking, develops their creative imagination, strong-willed qualities, affects the development of independence and initiative, and fosters artistic taste. The authors define the pedagogical conditions of this integration and characterize them from the point of view of teaching students of musical and pedagogical educational institutions. In music pedagogy are used such methods of theatre pedagogy as the search for "subconscious via conscious", "teaching-learn" the principles of "grain", "the truth of feelings", "super-task", "thinking through the death", "birth of the text and effectiveness of the "here and now" "the actor's work in personal qualities". A comparative description of the stages of work on a dramatic and musical work is carried out, and the role of the teacher in the educational process is clarified. Pedagogical conditions of integration of music and theatre pedagogy are defined: application in the preparation of students of music major's methods of theatre pedagogy; division of work on a piece of music into two sections: work on yourself and work on the artistic image; creating a school musical and educational creative environment for maximum self-realization of students.

Key words: music teacher, Theater pedagogy, K. Stanislavsky system, integration, artistic and imaginative thinking, creative imagination, pedagogical and performing skills of the musician.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, синергетика інтеграційних процесів значно підвищили вимоги до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, який повинен володіти індивідуальним мистецьким досвідом та особистим стилем педагогічно-освітньої діяльності. Означені якості сучасного педагога-музиканта формуються в процесі не лише його фахової підготовки, а й художньої комунікації, що здійснюється засобами різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального тощо). Поміж багатьох видів суміжних мистецтв на формування мистецького досвіду музиканта значний вплив здійснює театральне мистецтво, яке наділене здатністю не тільки відображати світ людських стосунків, впливати на внутрішній стан людини, а й виховувати певні артистичні уміння.

Органічним складником педагогічної діяльності музиканта є виконавство, що дає змогу стверджувати про необхідність формування навичок педагогічного й виконавського артистизму, вербального та невербального спілкування, уміння приводити себе в стан піднесеного публічно-сценічного самопочуття тощо. Артистизм передбачає володіння різноманітною палітрою емоцій, здатність до перевтілень, уміння подавати матеріал із зовнішньою та внутрішньою виразністю.

Аналіз досліджень. На важливості володіння властивостями артистизму у фаховій діяльності педагога й музиканта неодноразово наголошували дослідники. Зокрема, Г. Нейгауз, Л. Бочкарьов, Є. Гуренко вказували, що одним із найважливіших показників музичної зрілості й високого професіоналізму є артистизм виконавця, його вільне та впевнене самопочуття на сценічних майданчиках. Проблем педагогічного артистизму вчителів загальноосвітніх дисциплін у працях торкаються Н. Гузій, В. Карман, С. Карман, І. Рувинський, І. Сергєєва та інші. Професійна діяльність учи-

теля в зіставленні з професійною діяльністю актора досліджувалася Т. Баренбойм, О. Булатовою, П. Єршовим, А. Єршовою, З. Корогодським, П. Симоновим, А. Шафрановою. Доцільність застосування принципів системи К. Станіславського та вплив його методики розвитку акторської майстерності на фахову підготовку вчителів інструментальних дисциплін доводиться в наукових розвідках Т. Грінченко. Незважаючи на достатню кількість досліджень, сьогодні не розроблено чіткого алгоритму формування артистичних умінь і навичок у процесі фахової підготовки педагога-музиканта. Першими кроками до створення цього алгоритму може стати адаптація методів театральної педагогіки до особливостей фахової підготовки педагога-музиканта.

Спираючись на наявні дослідження та власний досвід у галузі музичної педагогіки, автори статті передбачають **мету статті** – розкрити потенційні можливості й педагогічні умови інтеграції принципів системи К. Станіславського у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вже є очевидним, що всі визначені К. Станіславським принципи (принцип життєвої правди, надзавдання, активності дій, принципи органічності, природності й перевтілення) необхідно втілювати в професійній підготовці вчителів музики. Саме вони мають забезпечити органічність процесу навчання, появу в нього творчого начала, виховувати в студентах оптимальне сценічне самопочуття й почуття впевненості перед різними аудиторіями.

Головною метою виконавських видів мистецтва є створення виконавцем власної інтерпретації художнього твору з яскраво вираженим особистісним відтінком, своєрідністю артистичного трактування. На думку Є. Гуренка, значення слова «виконання» обмежується суто об'єктивним, механічно точним прочитанням авторського тексту

(Гуренко, 1974: 33). Уникнути такого обмеження можливо, якщо музикант-виконавець як посередник між композитором і слухачем буде наділений специфічними особистісними якостями: здатністю до публічних виступів; умінням установлювати контакт із концертним залом чи будь-якою іншою аудиторією, у тому числі контакт з учнями в класі; здатністю викликати в слухачів емоційне піднесення, уживатися у світ створених композиторами художніх образів. У вихованні таких якостей музиканта-педагога доцільно застосовувати методи театральної педагогіки.

На їх застосуванні в навчанні гри на фортепіано наполягає Г. Цуркіс (Цуркіс, 2012: 3–7), яка стверджує, що фортепіанна гра має безпосередню дотичність до драматичного мистецтва. Як підтвердження дослідниця наводить спільну термінологію, адже актор і піаніст водночас є артистами, які грають. Відмінність театральної педагогіки полягає в тому, що вона володіє великим арсеналом засобів практичної роботи над художнім образом. Виконавське мистецтво музиканта полягає в розкритті закладеного автором смислу музичного твору й у більшості випадків сценічного виконання, відбувається через покладання артиста на елемент власного творчого натхнення.

Англійський режисер П. Брук стверджував, що досконала гра актора вимагає від нього великої праці, але, якщо ця праця переживається як гра, вона перестає бути важкою. Цю тезу можна екстраполювати й у галузь музично-виконавської підготовки, у якій доцільним є створення таких умов, за яких відчуття радості від спілкування з музикою буде переважати над відчуттям роботи за інструментом як важкої непосильної праці. Навчання як «гра», «виховання за допомогою гри» є однією з дієвих форм підвищення результативності навчально-виховного процесу.

У світлі інтеграційних тенденцій сучасної педагогічної науки розглядається можливість комплексного застосування методів театральної підготовки в навчанні як виконавців, так і вчителів мистецьких дисциплін. В історичному вимірі до цієї проблеми зверталися Г. Артоблевська, Д. Кабалевський, Т. Надолинська, Т. Тютюнникова та інші. У практиці для повноцінного якісного виконання музики вони вважали необхідним досягти стану яскравого внутрішнього споглядання твору, підкреслювали його «ненотну» природу, підтверджували важливість підсвідомих процесів у досягненні технічної свободи, розвитку віртуозних можливостей. Ці дослідники пропонували застосовувати прийоми свідомого керування підсвідомими процесами на кшталт

прийому К. Станіславського «підсвідоме через свідоме» (Станіславський, 1989: 10).

Колективом кафедри естетичної освіти та культурології МІВО (Московський інститут відкритої освіти) у 2014 році розроблено й запроваджено еталонну модель додаткової освіти. У її основу поклалися інноваційні методи театральної педагогіки. Уважаємо за доцільне викласти основні положення цієї моделі, оскільки їх використання, на нашу думку, може позитивно вплинути на підготовку музиканта. Розробники моделі О. Андреев, Т. Клімова, О. Косинець доводять, що в процесі виховання не має бути об'єктів впливу, натомість мають бути лише суб'єкти взаємодії. Основоположним принципом створення експериментальної моделі став принцип педагогіки К. Станіславського, який він застосовував у студіях, – «навчаючи-навчайся». Режисер закликав своїх асистентів-педагогів створювати сприятливі умови для самостійного поступового розвитку творчої особистості, проростання його індивідуальності, без підштовхування до готового, задалегідь відомого результату. О. Андреев пропонує застосовувати ці вимоги до всього колективу театральної школи і стверджує, що в такий спосіб вибудовується єдиний ефективний шлях виховання творчої особистості. Весь навчальний процес базується на основі системно-діяльнісного підходу, у якому передбачається особиста творча активність того, хто навчається. Під діяльністю розуміємо не одиничну дію, а логіку дій, вибудовану за законами режисури.

За такого підходу освітній процес перестає бути самоціллю. На перше місце висувається гра як процес, як спосіб життя і спосіб пізнання світу, як завершена художня форма. Поняття системно-діяльнісного підходу вказує на те, що результат може бути досягнутий лише в разі наявності зворотного зв'язку. О. Андреев також передбачає, що розроблений підхід до підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми в освітній галузі «мистецтво» може стати моделлю підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів для всієї системи освіти (Андреев, 2014). Спонування до творчості та організації творчого процесу в школі може відбуватися лише з особистістю, яка сама завжди перебувати у творчому пошуку. На думку О. Андреева, якщо хоча б один із викладачів використовує в праці принципи театральної педагогіки, це призведе до поступової загальної перебудови роботи всього колективу, відкриє шлях до колективної педагогічної творчості.

Ще одним важливим принципом педагогіки К. Станіславського є принцип «зерна», що полягає

в розвитку від простого, але цілісно живого, до складного цілісно живого. Застосування цього принципу, на нашу думку, позитивно вплине на систему музичної освіти, де вирішується проблема мозаїчності картини світу, що складається в учня в процесі навчання, і дасть змогу зберегти цілісність дитячого світогляду на кожному етапі його розвитку.

Перше знайомство з музичним твором має нагадувати знайомство акторів з театральною п'єсою, її колективним прочитанням. У роботі зі студентом таке «прочитання» має виражатися в застосуванні методу бесіди з педагогом. Бесіда передбачає розв'язання цілої низки завдань: з'ясування основної ідеї твору; визначення його кульмінаційних моментів; у разі відсутності програмності – спроба окреслити її зміст та образність, яка асоціюється з написанням сценарію театральної постановки чи п'єси. На думку Г. Цуркіс, такий сценарій як своєрідна «новела» найкраще розкріпає студента, дає йому змогу, відштовхуючись від першого враження, вибудувати художню подієвість відповідно до власного життєвого досвіду з його ментальними та емоційними проблемами (Цуркіс, 2012: 6). Дослідниця стверджує, що такий метод можна застосовувати стосовно вихованців різного віку. У зверненні до свого внутрішнього світу вони звільнюються від скутості, пошквалюються й із задоволенням починають фантазувати. У такій співпраці зі студентом важливо пам'ятати, що будь-які найсміливіші образи в основі повинні спиратися на нотний текст, латентно в ньому міститися, а не привноситися ззовні. У таких бесідах, згідно з поняттям «зерна» К. Станіславського, формується «емоційне зерно» твору. Саме з нього потім виросте увесь процес виконання музики й буде сформульована «надзадача», узагальнена художньо-виконавська концепція як основа образної моделі інтерпретації.

Процес навчання акторів К. Станіславський умовно поділяв на два взаємопов'язаних розділи: робота актора над собою й робота актора над роллю. Перший передбачає необхідність постійних тренувань, використання в процесі підготовки до ролі всіх елементів творчості: розуму, артистичних даних, волі, почуття актора, уяви, уваги, емоційної пам'яті. У підготовці музиканта до роботи з художнім твором усі ці елементи застосовуються як у розвитку технічної майстерності, так і безпосередньо на всіх етапах роботи. К. Станіславський виділяв чотири етапи роботи актора над собою і над роллю. Спробуймо порівняти їх з етапами роботи над музичним твором, а також з'ясувати й охарактеризувати роль викладача на кожному із цих етапів.

I етап. *Пізнання* – знайомство з роллю, зародження творчого процесу. За К. Станіславським, у цьому процесі важливо не помилитися в розумінні ролі. У музикантів – перший етап роботи над музичним твором. Важливим є обов'язкове відчуття зародження творчого процесу, виникнення розуміння закладеного автором смислу твору. Викладачу відводиться роль режисера, який на основі ретельного аналізу технологічних, розумових та емоційних даних учня має спрогнозувати успішність репетиційного й концертного етапу роботи над твором. На цьому етапі викладачу/режисеру особливо важливо не помилитися з вибором програми/ролі.

II етап. *Переживання*, під яким у театральному мистецтві розуміємо повний аналіз ролі, відчуття цілого через його складники. У процесі роботи над музичним твором цей етап передбачає знайомство з різними інтерпретаціями, їх глибинний аналіз, здійснення порівняльної характеристики. Як і режисер, викладач має пояснити своє бачення обраної п'єси, обґрунтувати здійснений вибір, визначити найбільш вразливі за емоційним впливом інтонаційні особливості та особливості всіх використаних засобів художньої виразності. Обов'язковим є здійснення герменевтичної інтерпретації як дієвого способу вживання у світ автора, примірювання на себе його емоційного стану.

III етап. *Утілення*, на думку К. Станіславського, має відбуватися за умови чіткого уявлення актором людей, обставин і часу, у якому відбуваються події п'єси. У музичній діяльності це викликає порівняння з характеристикою стильових особливостей музичного твору, їх відповідність добі його створення. Викладач/режисер має переконатися в розумінні учнем усіх законів виконання музики того чи іншого стилю.

IV етап. *Впливовість* у театральному мистецтві розуміється як з'ясування поняття «бути», «існувати» в житті постановки. Актору необхідно передати характерність ролі, що є й метою всієї його роботи. «Щоб відволіктися від глядацької зали, потрібно бути захопленим тим, що відбувається на сцені», – навчав К. Станіславський. Цей акторсько-режисерський етап корелюється з останнім етапом роботи над музичним твором. Викладач/режисер має застосувати всі засоби впливу на вихованця, розвивати його уяву, фантазійність, емотивність, емпатійність тощо. За умови достатньої кількості репетиційної підготовки та максимальної сконцентрованості на виконанні поставлених викладачем завдань відбувається захопленість тим, що відбувається на сцені, і відволікання від глядацької зали (екзаменаційної комісії, викладацького складу, слухачів тощо).

Другий розділ у системі К. Станіславського присвячений роботі актора над роллю. Він завершується органічним злиттям, синергетичним об'єднанням «актор-роль», повним перевтіленням в образ. Це злиття відбувається лише за умови роботи над роллю «від себе», з повноцінним зануренням, проникненням, «пірнанням» у роль, здійсненням необхідного для пізнання п'єси й ролі всеохоплюючого аналізування з метою поглиблення та занурення в «душу ролі». Повноцінна, всеохоплююча підготовка до концертного виступу музиканта також передбачає застосування всіх указаних станів.

Усі принципи системи К. Станіславського є дієвими у вихованні як музиканта-виконавця, так і музиканта-педагога. Серед найважливіших виділяємо такі:

– *правда переживань* – правдивість емоцій, внутрішнє переживання долі персонажу (художнього образу твору), віра в правдивість власних дій;

– *надзадача* – повна віддача себе під владу ролі (художнього образу), донесення до глядача/слухача головної думки твору, пристрасність, вичерпність дій;

– *продумування пропонованих обставин* – максимально об'ємна характеристика персонажу, його життєвої ситуації, у яку в уяві переміщує себе актор. У театральному мистецтві виокремлюються обставини за принципом трьох кіл: мале коло – ситуація героя в теперішньому часі, де він, з ким знаходиться; середнє коло – обставини, що стосуються загальної життєвої ситуації – стать, вік, статус героя; велике коло – ситуація оточення персонажу – історичний період, країна, місто, у якому розвиваються події спектаклю. У музичній педагогіці принцип трьох кіл можна використувати в характеристиці життєвого шляху автора музичного твору в період його написання. Це означає, що автор має сприйматися як персонаж п'єси, що суттєво вплине на повноцінність розкриття художнього образу твору;

– *народження тексту й дієвості «тут і зараз»* – важлива особливість гри актора, емоції та дії якого мають народжуватися на сцені, не бути штампами, щоразу виконуватися по-новому. Цей принцип є основою сценічного виступу музиканта, творення його особистої інтерпретації;

– *робота актора над особистими якостями* – щоб виконання ролі виявилось максимально цікавим, живим, переконливим, необхідне залучення фантазії, спостережливості (фіксація в житті яскравих подій і людей), емоційної пам'яті (уміння згадувати пережите, потрібне почуття), уміння керувати своєю увагою (концентруватися

на гри, партнерах, сцені). Усі ці якості є вкрай необхідні в розкритті художнього образу музичного твору. На нашу думку, варто додати роботу над розвитком особистої техніки, пізнання фізіологічних процесів розвитку віртуозності й вправності виконання.

Значний потенціал застосування системи К. Станіславського в музичній освіті відзначав Л. Баренбойм. Саме він звернув увагу на ефективність зіставлень і порівнянь, проаналізував підходи до поняття «естрадне самопочуття», запропонував виховування уваги методом постановки зрозумілих і конкретних завдань, розробив деякі піаністичні вправи за аналогією з театральним тренінгом і «муштруванням» (Баренбойм, 1969: 45). У підготовці музиканта-виконавця, як і музиканта-педагога, доцільним, на нашу думку, є застосування театральних вправ, тренінгів, етюдів у їх адаптуванні до вимог музичної педагогіки. Наприклад, корисним буде виконання вправи «Біографія героя», де актору пропонується в письмовий спосіб на трьох-п'яти сторінках розкрити характер свого персонажа і ще двох інших головних героїв, знайти голос свого героя; спочатку зосередитися на дитячих роках, описати батьківщину, природу, що його оточувала змалечку, стосунки з батьками та родичами, визначити стосунки з іншим навколишнім середовищем. Така вправа для музиканта є своєрідним способом здійснення герменевтичної інтерпретації. Як «герой» для студента насамперед має виступати автор музичного твору. Досконале знання його біографії значно поглиблює ментально-емоційні стосунки композитор-виконавець, а залучення до процесу осмислення музики власного життєвого досвіду перетворює виконання на створення особистої, неповторної інтерпретації.

Висновки. У результаті аналізу принципів К. Станіславського та їх адаптації до виконавської підготовки музиканта ми схилиємося до думки, що значний ментально-емоційний потенціал, який міститься в системі режисера й загалом притаманний театральній педагогіці, виховує в студентів-музикантів здатність до самостійного осмислення музичних творів, формує в них уміння глибинного проникнення та розкриття художнього змісту, готує їх до всіх видів мистецько-педагогічної діяльності, сприяє розвитку педагогічної й виконавської майстерності. В узагальненому вигляді педагогічними умовами інтеграції музичної й театральної педагогіки ми визначаємо:

– застосування в підготовці студентів музичних спеціальностей методів театральної педагогіки;

– поділ роботи над музичним твором на два розділи: робота над собою і робота над художнім образом;

– створення в навчальному закладі музично-освітнього творчого середовища як підґрунтя максимальної самореалізації студентів.

Система К. Станіславського продовжує бути невичерпним джерелом внутрішнього пошуку музикантом самого себе у світі музики, способом оволодіння власним психічним станом на основі творчого перевтілення, набуття вміння діяти згідно з художнім задумом композитора, досяг-

нення у виконанні музичних творів вільної, емоційно насиченої гри.

Застосування в музичній педагогіці принципів педагогіки театральної стимулює образне мислення студента, розвиває його творчу уяву, волюві якості, впливає на розвиток самостійності й ініціативності, виховує художній смак. Це твердження спонукає до аналізу принципів систем інших зарубіжних (наприклад, В. Мейєрхольда, Б. Брехта) та українських режисерів з метою віднаходження можливостей їх адаптації до потреб фахової підготовки педагога-музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. Педагогика Станиславского в образовании. URL: <http://www.ug.ru/archive/54176> (дата звернення: 29.01.2020).
2. Баренбойм Л. А. Некоторые вопросы воспитания музыканта-исполнителя и система Станиславского. Ленинград : Музыка, 1969. С. 3–67.
3. Гуренко Е. Г. Специфика художественной интерпретации (Опыт логического анализа). Новосибирск, 1974. 240 с.
4. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. Москва : Искусство, 1989. Ч. 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания. 279 с.
5. Цуркіс Г. О возможности применения методов театральной педагогики в фортепианном обучении. *Педагогика искусства* : электронный научный журнал. 2012. № 1. С. 1–7. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/tcurkis_18_mart.pdf (дата звернення: 29.01.2020).

REFERENCES

1. Andreev A. Pedahohyka Stanyslavskoho v obrazovanuu. [Pedagogy of Stanislavsky in education] URL: <http://www.ug.ru/archive/54176> (data zvernennia 29.01.2020) [in Russian].
2. Barenboym L. A. Nekotoryie voprosyi vospitaniya muzykanta-ispolnitelya i sistema Stanislavskogo. [Some issues of the education of a musician and Stanislavsky's system] L. Muzyika, 1969. P. 3–67 [in Russian].
3. Gurenko E.G. Spetsifika hudozhestvennoy interpretatsii (Opyit logicheskogo analiza). [The specifics of artistic interpretation (The experience of logical analysis)]. Novosibirsk, 1974. 240 p. [In Russian].
4. Stanyslavskiy K. S. Rabota aktëra nad soboi. M.: Iskusstvo, 1989. Ch. 1. Rabota nad soboy v tvorcheskom protsesse perezhivaniya. 279 s. [The actor's work on himself. M. : Art, 1989. Part 1. Work on yourself in the creative process of experiencing]. 279 p. [In Russian].
5. Tsurkis G. O vozmozhnosti primeneniya metodov teatralnoy pedagogiki v fortepiannom obuchenii. *Pedagogika iskusstva*. Elektronnyiy nauchnyiy zhurnal. 2012. №1. S. 1–7. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/tcurkis_18_mart.pdf [In Russian].

Анастасія ВОЛЯНЮК,

orcid.org/0000-0002-2890-4787

аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Херсонського державного університету

(Херсон, Україна) *sviderskayastasya@gmail.com*

МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті здійснено аналіз наукових досліджень щодо сутності мотивації навчальної діяльності, визначення пріоритетних мотивів, оптимальної структури мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку, джерел мотивації, стійкості навчальної мотивації. Детально розглянуто мотивацію як фактор впливу на ефективність навчання, успішність освітнього процесу.

Проаналізовано вектор педагогічного впливу щодо підвищення навчальної успішності молодших школярів. Розглянуто структуру мотивації – складної, неоднорідної, багаторівневої системи, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо.

Розглянуто навчальну діяльність як провідну діяльність молодшого шкільного віку. Визначено мету початкової ланки шкільного навчання, особливості молодшого шкільного віку для формування навчальної мотивації учнів, провідні мотиви. Молодший шкільний вік має великі ресурси формування шкільної мотивації учнів. Важливо формувати в дітей молодшого шкільного віку такі якості особистості, які необхідні для життя в нових умовах відкритого суспільства: відповідальності, ініціативності, самостійності, що можливо тільки за наявності високого рівня шкільної мотивації.

На основі аналізу методичної літератури та власного практичного досвіду сформульовано рекомендації щодо підвищення навчальної мотивації дітей молодшого шкільного віку відповідно до етапів організації й проведення уроку (підготовчий етап, основний та етап закріплення знань і вмінь), у позаурочній діяльності. Передумовою ефективності освітнього процесу є розвиток спонукальної сфери, яка потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Загальний шлях формування навчальної мотивації полягає в тому, щоб сприяти перетворенню широких спонукань учнів у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою й домінуванням окремих мотивів.

Доведено, що мотивація є фактором підвищення навчальної успішності молодших школярів. Мотивація є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності, зокрема й навчальної. Від спрямованості та рівня сформованості навчальної мотивації залежить успішність навчальної діяльності.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, мотив, молодший шкільний вік, початкова школа.

Anastasiia VOLIANIUK,

orcid.org/0000-0002-2890-4787

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education

of the Kherson State University

(Kherson, Ukraine) *sviderskayastasya@gmail.com*

THE MOTIVATION AS A FACTOR FOR INCREASING PRIMARY SCHOOL PUPILS' EDUCATIONAL SUCCESS

In the article analyzed scientific research on the nature of motivation of educational activity, the determination of priority motives, the optimal structure of the motivational sphere of pupils of primary school age; sources of motivation, stability of educational motivation. Motivation is considered in detail as a factor influencing the effectiveness of learning, the success of the educational process.

The vector of pedagogical influence on improving the academic performance of of pupils of primary school is analyzed. The structure of motivation is considered – a complex, heterogeneous, multilevel system that includes needs, motives, interests, ideals, aspirations, attitudes, emotions, norms, values, etc.

The educational activity is considered as the leading activity of the younger school age. The purpose of elementary school education, the features of the younger school age for the formation of students' educational motivation, the leading motives are determined. The younger school age has great resources in shaping pupils' school motivation. It is important to develop in the younger school age such qualities of personality that are necessary for life in the new conditions of an open society: responsibility, initiative, independence, which is possible only in the presence of high level of school motivation.

On the basis of the analysis of methodical literature and own practical experience, recommendations for raising the educational motivation of young school children according to the stages of organizing and conducting the lesson

(preparatory stage, basic and the stage of consolidating knowledge and skills), in extracurricular activities were formulated. The prerequisite for the effectiveness of the educational process is the development of an incentive sphere that needs focused pedagogical influence. A common way of forming educational motivation is to help transform the broad motivation of students into a mature motivational sphere with a stable structure and dominance of individual motives.

It is proved that motivation is a factor in improving the academic performance of younger students. Motivation is a must-have component of any activity, including training. Successful learning activity depends on the orientation and the level of educational motivation.

Key words: motivation, educational activity, motive, elementary school age, elementary school.

Постановка проблеми. Вивчення мотивації є однією з фундаментальних проблем психології та педагогіки. Її значущість пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Мотивація є фактором впливу на ефективність навчання, успішність освітнього процесу. Будь-яка діяльність має перспективи стати більш ефективною та принести якісні результати за умови наявності в особистості сильних, глибоких мотивів, що підвищують активність, впливають на протидію перешкодам, наполегливість у досягненні поставленої мети. Це стосується й навчальної діяльності, яка є більш успішною за умови сформованого позитивного ставлення до навчання, пізнавального інтересу, потреби в здобутті знань, умінь і навичок. Педагогічний вплив має бути спрямований на підвищення навчальної успішності молодших школярів, тому й на підвищення рівня позитивної мотивації до навчання.

Аналіз досліджень. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення. Цими питаннями займалися Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Р. Асєєв, Л. І. Божович, К. Левін, А. Н. Леонт'єв, З. Фрейд та ін. Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної і змістової сторін мотивації. Активне розроблення цього принципу пов'язано з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. Н. Мясіщев), співвідношення змісту і значення (А. Н. Леонт'єв), інтеграція спонукань і їх смисловий контекст (С. Л. Рубінштейн), спрямованість особистості й динаміка поведінки (К. І. Божович, В. Е. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Я. Гальперін).

Мета статті – проаналізувати наукові дослідження щодо сутності мотивації навчальної діяльності, визначення пріоритетних мотивів, оптимальної структури мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку; джерел мотивації, стійкості навчальної мотивації.

Виклад основного матеріалу. Визначальним компонентом організації освітнього процесу,

а отже, і навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути зовнішньою або внутрішньою щодо діяльності, але завжди є внутрішньою характеристикою особистості – суб'єкта цієї діяльності. Передумовою ефективності є розвиток спонукальної сфери, яка потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

У сучасній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини. В. Р. Асєєв зазначає, що «мотиваційна система людини має набагато більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе й автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і галузь ідеального, яка на даний момент не є актуальною, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку спонукань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення» (Канюк, 2002: 3). Усе це, з одного боку, дає змогу визначати мотивацію як складну, неоднорідну багаторівневу систему, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо; а з іншого – говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини й домінуючий мотив у їх структурі. Дослідники визначають мотивацію як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні та взаємодії.

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби та її задоволенням (С. Л. Рубінштейн), або з предметом потреби (Маслоу, 2006: 6). Так, у контексті теорії діяльності А. Н. Леонт'єва термін «мотив» уживається не для «позначення переживання потреби, а означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в цих умовах і на що спрямовується діяльність, що спонукає її» (Леонт'єв, 2004: 4). Зазначимо, що розуміння мотиву як «предметної потреби» визначає його як внутрішнього мотиву, що входить у структуру самої діяльності.

Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване одним із провідних дослідників цієї про-

блеми – Л. І. Божович. Згідно з думкою Л. І. Божович, як мотиви можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття й переживання, словом, усе те, у чому втілена потреба. Таке визначення мотиву прибирає багато суперечностей у його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістова сторони. При цьому підкреслимо, що поняття «мотив» істотно відрізняється від поняття «мотивація», мотивація є тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2012: 1).

Найбільш широким є поняття мотиваційної сфери, що включає афективну й вольову сфери особистості (Л. С. Виготський), переживання задоволення потреби. У загальнопсихологічному контексті мотивація являє собою складне об'єднання рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому розумінні слова із цього погляду розуміється як стрижень особистості, до якого «стягуються» такі властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості й інші соціально-психологічні характеристики.

Навчальна діяльність розглядається як «особлива форма активності особистості, спрямована на засвоєння соціального досвіду пізнання й перетворення світу, що включає оволодіння культурними способами зовнішніх, предметних і розумових дій» (Макаревич, 2006: 5).

У дидактиці мотивація є процесом формування й закріплення позитивних мотивів учіння у школярів. Мотивація визначає не тільки навчальну діяльність школяра, а й пізнавальну сферу, його активність із пізнавальними процесами: сприйманням, мисленням, уявою та пам'яттю.

Можна визначити такі мотиви учіння молодших школярів (Овсянецька, 2007: 7):

- пізнавальні мотиви (оволодіння новими знаннями, навчальними навичками, прагнення школярів до самоосвіти і спрямованість на самостійне вдосконалення способів здобуття знань);
- широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями);
- навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного отримання знань);

- мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення);

- соціальні мотиви (соціальна взаємодія школяра з іншими людьми);

- широкі соціальні мотиви (відповідальність та обов'язок, розуміння соціальної значущості учіння);

- вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення);

- мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Мета початкової ланки шкільного навчання – сформувати в дітей такий психологічний механізм, який дав би їм змогу в подальшому здійснити процес самореалізації, саморозвитку, щоб пізнавальна потреба не згасала впродовж життя, мала вплив у майбутньому.

Молодший шкільний вік має великі ресурси формування шкільної мотивації учнів. Важливо формувати в дітей молодшого шкільного віку такі якості особистості, які необхідні для життя в нових умовах відкритого суспільства: відповідальності, ініціативності, самостійності, що можливо тільки за наявності високого рівня шкільної мотивації (Волкова, 2007: 2).

Головний зміст мотивації в цьому віці – «навчитися вчитися». Молодший шкільний вік – це той період, під час якого закладаються основи мотивації навчання, від якої залежить рівень пізнавальних здібностей людини в майбутньому.

Навчальна мотивація – це процес, який запускає, спрямовує й підтримує зусилля, спрямовані на здійснення навчальної діяльності. Це – складна, комплексна система, створена мотивами, цілями, реакціями на невдачі, наполегливістю й установками учня. Навчальна діяльність є провідною діяльністю молодшого школяра, основною метою є успішне засвоєння знань і вмінь, необхідних для подальшого ефективного використання в житті.

Загальний шлях формування навчальної мотивації полягає в тому, щоб сприяти перетворенню широких спонукань учнів у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою та домінуванням окремих мотивів.

Отже, мотивація є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності, зокрема й навчальної. Від спрямованості й рівня сформованості навчальної мотивації залежить успішність навчальної діяльності.

Аналіз методичної літератури та практичний досвід дали змогу сформулювати рекомендації щодо підвищення навчальної мотивації дітей

молодшого шкільного віку відповідно до етапів організації та проведення уроку. Рекомендації складені з урахуванням вікових особливостей учнів молодших класів та орієнтовані на основні етапи проведення уроку, а також на позаурочну діяльність.

Формуванню мотивації загалом сприяють:

- загальна атмосфера позитивного ставлення до навчання, професійних знань;
- включеність учнів у спільну навчальну діяльність у партнерській взаємодії (через парні, групові форми роботи);
- побудова взаємин «педагог-учень» на основі створення ситуацій успіху, використання різних методів стимулювання;
- цікавість, незвичайний виклад нового матеріалу;
- образне, яскраве мовлення, створення позитивних емоцій у процесі навчання;
- використання пізнавальних ігор, дискусій, створення проблемних ситуацій і їх спільне та самостійне розв'язання;
- вивчення матеріалу на основі життєвих ситуацій, досвіди педагогів та учнів;
- розвиток самостійності й самоконтролю учнів у навчальній діяльності, планування, постановки цілей і реалізації їх у діяльності, пошуку нестандартних способів вирішення навчальних завдань (Волкова, 2007: 2).

На підготовчому етапі уроку пропонуємо такі рекомендації щодо підвищення навчальної мотивації:

1. Створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери уроку через організацію довіри між учителем і учнем, а також сприятливих міжособистісних взаємин у класі.
2. Не нав'язування навчальних цілей. Важливо послідовно відпрацьовувати з учнями постановку різних цілей – близьких, перспективних, простих, складних. Важливо, щоб цілі були реально досяжні.
3. Вибір учителем демократичного стилю впливу на учнів.
4. Психологічна позитивна взаємодія у спілкуванні з учнями: привітання, прояв уваги поглядом, посмішкою, кивком голови.
5. Застосування хвилинок релаксації.

На основному етапі уроку пропонуємо врахувати такі рекомендації:

1. Постановку вчителем питань, що підкреслюють протиріччя, новизну, важливість та інші відмітні якості об'єкта пізнання.
2. Створення проблемних ситуацій, активної пізнавальної діяльності учнів, яка полягає в пошуку та вирішенні складних питань, що вима-

гають актуалізації знань, аналізу, уміння бачити за окремими фактами та явищами їх сутність і закономірності, що керують ними.

3. Використання дидактичних і розвивальних ігор і вправ, а також технічних засобів навчання, мультимедійних технологій.

4. Використання постійних і цілеспрямованих вправ і завдань з розвитку якостей, що лежать в основі пізнавальних здібностей: швидкості реакції, усіх видів пам'яті, мислення, уваги й уяви.

5. Дотримання відповідності навчальних завдань вікових обмежень і наявності в них рівня оптимальної складності.

6. Зв'язок нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями для підвищення зацікавленості в ньому.

7. Включення в середину уроку фізкультхвилинки та використання елементів психогімнастики: вираження емоцій через рух.

На етапі закріплення й перевірки знань можна застосувати:

1. Виявлення навіть маленьких успіхів учнів.
 2. Оцінювання насамперед успіхів учнів.
 3. Звернення уваги на динаміку розвитку компетентностей.
 4. Застосування групових форм роботи для перевірки знань: робота в парах, взаємоперевірка, використання сигнальних гуртків, розповідь завдання один одному.
 5. Акцентування уваги в разі невдачі не на помилку, а на нестачі докладених зусиль, при цьому даючи дитині зрозуміти, що загальний рівень розвитку її здібностей досить високий, щоб упоратися із цим завданням.
 6. Виключення ситуації змагання. Краще привчати школярів до аналізу й порівняння власних результатів і досягнень.
 7. Виявлення з учнями причин помилок і шляхів їх виправлення.
 8. Оцінювання конкретної відповіді без переходу на особистість учня.
 9. Концентрація уваги учнів на просуванні вперед, на переживання успіху в діяльності.
- У позаурочній діяльності необхідно враховувати:
1. Прийняття своїх учнів незалежно від їхніх навчальних успіхів.
 2. Постійне підкреслення того, що взаємодія в колективі визначається не тільки успішністю, а й соціальною активністю учня, громадською позицією.
 3. Вивчення кола інтересів дітей.
 4. Проведення предметних олімпіад і позакласних занять.

5. Залучення учнів у предметну проектну діяльність: у розроблення творчих робіт, проектів і презентацій.

6. Допомога учню у створенні зв'язків між навчанням у школі та його інтересами.

Висновки. Мотивація є суттєвим фактором активності людини, яка, у свою чергу, зумовлює розвиток та ефективність діяльності.

У дидактиці мотивація є процесом формування й закріплення позитивних мотивів учіння у школярів. Мотивація визначає не тільки навчальну діяльність школяра, а й пізнавальну сферу, його активність із пізнавальними процесами: сприйманням, мисленням, уявою та пам'яттю.

Головний зміст мотивації в молодшому шкільному віці – «навчитися вчитися». У цей період закладаються основи мотивації навчання, від якої

залежить рівень пізнавальних здібностей людини в майбутньому.

Навчальна мотивація – це процес, який запускає, спрямовує й підтримує зусилля, спрямовані на здійснення навчальної діяльності. Це – складна, комплексна система, створена мотивами, цілями, реакціями на невдачі, наполегливістю й установками учня. Навчальна діяльність є провідною діяльністю молодшого школяра, основною метою є успішне засвоєння знань і вмінь, необхідних для подальшого ефективного використання в житті.

Отже, мотивація є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності, зокрема й навчальної. Мотивація є фактором успішності навчальної діяльності, тому актуальним є питання про формування її спрямованості й підвищення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. О. Єрошенко. Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-е вид., перероб., допов. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
3. Канюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. С. 238–248.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. Москва : Смысл, 2001. 511 с.
5. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 134–141.
6. Маслоу А. Мотивація и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 352 с.
7. Овсянецка Л. П. Мотиваційна основа творчості. *Філософія, соціологія, психологія* : збірник наукових праць. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12. Ч. II. С. 23–30.

REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] / uкл. O. O. Yeroshenko. – Donetsk.: TOV «Hloriia Treid», 2012. – 864 s. [in Ukrainian].
2. Volkova N. P. Pedagogika [The pedagogy] : Navch. posib. Vyd. 2-e, pererob., dopov. – K. : «Akademvydav», 2007. – 616 s. [in Ukrainian].
3. Kaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii [The psychology of the motivation]: Navchalnyi posibnyk – K.: Lybid, 2002. – S. 238-248. [in Ukrainian].
4. Leontev A. N. Lektsyy po obshchei psykholohyy [Lectures on general psychology] / pod red. D. A. Leonteva, E. E. Sokolovoi. – Moskva : Smysl, 2001. – 511 s. [in Russian].
5. Makarevych O. Motyvatsiia yak pidgruntia dii osobystosti [The motivation as a basis for personal actions] *Sotsialna psykholohiia*. – 2006. – № 2 (16). – S. 134–141 [in Ukrainian].
6. Maslou A. Motyvatsiia i lychnost [The personality motivation] / A. Maslou. – SPb. : Yzdatelstvo Pyter, 2006. – 352 s. [in Russian].
7. Ovsianetska L. P. Motyvatsiina osnova tvorhosti [Motivational basis of creativity] / L. P. Ovsianetska // *Filosofia, sotsiolohiia, psykholohiia* : zb. nauk. prats. – Ivano-Frankivsk : VDV TsIT, 2007. – Vyp. 12. – Ch. II. – S. 23–30 [in Ukrainian].

УДК 62:378.016.811.111 243]:79:004
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203426>

Катерина ГАЛАЦИН,
orcid.org/0000-0003-3297-8284
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) galatsyn_kateryna@ukr.net

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність проблеми зумовлена ефективністю використання гейміфікації на заняттях з англійської мови. Мета статті полягає в розкритті особливостей використання гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти. У процесі наукового пошуку використано методи: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, умовисновки, спостереження. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) визначити сутність поняття «гейміфікація»; 2) виявити етапи реалізації гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах освіти; 3) проаналізувати можливості використання гейміфікації під час навчання англійської мови майбутніх інженерів.

Гейміфікацію в процесі навчання англійської мови майбутніх інженерів визначено як метод оптимізації процесу формування в майбутніх фахівців технічних спеціальностей англомовної компетентності через застосування ігрових елементів.

Визначено стратегії, рівні й етапи використання гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Обґрунтовано, що використання гейміфікації в процесі вивчення курсу «Практикум з англомовного професійного спілкування» підготовки здобувачів освітнього ступеня «Магістр» спеціальностей 131 Прикладна механіка, 133 Галузеве машинобудування, 134 Авіаційна та ракетно-космічна галузь, 173 Авіоніка спрямоване на мотивування й залучення студентів до процесу навчання, формування в них ігрового мислення, відчуття конкуренції, навичок роботи в команді, діалогового мовлення, дослідження, допитливості, захоплення гравців тощо. Запропоновано приклади використання гейміфікації (гейміфікації-презентації, рольові ігри, ігри-конкурси) на заняттях з англійської мови для студентів технічних спеціальностей. Відзначено, що використання гейміфікації передбачає й зміну поведінки учасників, дає змогу отримати постійний зворотній зв'язок студентів з їхньою поведінкою й може використовуватися для досягнення різних організаційних цілей: заохочення до вивчення іноземної мови, формування навичок time-менеджменту, stress-менеджменту тощо.

Ключові слова: гейміфікація, рівні гейміфікації, етапи реалізації гейміфікації, англійська мова, студенти технічних спеціальностей, майбутні інженери, гейміфікації-презентації, гейміфікації-рольові ігри, гейміфікації-конкурси.

Kateryna HALATSYN,
orcid.org/0000-0003-3297-8284
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English for Engineering
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) galatsyn_kateryna@ukr.net

GAMIFICATION AS A METHOD OF OPTIMIZING THE TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALITIES

The relevance of the problem is due to the effectiveness of the gamification in English language classes, as it contributes to the development of the game reflex, student' activity in the classes, communicative skills, the ability to establish cooperation, to build healthy competitive interaction, which determines the study of a certain topic relevant.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the gamification in English language classes in higher technical educational institutions. Implementation of the goal required the following tasks: 1) to determine the essence of the concept "gamification"; 2) to identify the stages of the gamification in English language classes in higher technical educational institutions; 3) to analyze the possibilities of the gamification in teaching English language to future engineers.

In the process of scientific search the methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, inference, and observation are used.

Gamification in the process of teaching English language to future engineers as a method for optimizing the formation of future technical specialists of English-language competence through the use of game elements is defined.

The strategies, levels and stages of the gamification implementation in English language classes in higher technical educational institutions are defined. It is substantiated that the use of the gamification in process of the studying course "Foreign Language Professional Communication Practicum" for training applicants on Educational qualification level "Master" in specialities 131 Applied Mechanics, 133 Industrial Engineering, 134 Aviation and Space Rocket Industry, 173 Avionics are aimed at motivating and involving students in the learning process, formation the game thinking, competitiveness, teamwork skills, dialogue speech, research, curiosity, admiration of players and etc. Examples of the gamification (game-presentation, role-playing games, games-competitions) in English language classes for technical students are offered. The use of gamification also involves changing the behaviour of the participants, allowing students to get ongoing feedback on their behaviour.

Key words: gamification, gamification levels, stages of gamification implementation, English, students of technical specialities, future engineers, gamification-presentations, gamification-role-playing, gamification-contests.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток міжнародних відносин, вільний діалог з європейськими країнами вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців зі сформованою іншомовною компетентністю. Це, у свою чергу, вимагає від викладачів упровадження в освітній процес інтерактивних навчальних методик.

Вивчення іноземної мови не обмежується монотонним повторенням слів і граматичними вправами. Викладач має використовувати такі методи навчання, які дають студентам змогу відчувати власний прогрес у вивченні мови, ситуацію успіху, а отже, зробити навчання легким і цікавим.

Цікавим методом викладання іноземної мови є гейміфікація, яка сприяє розвитку ігрового рефлексу, активності студентів на заняттях, комунікативних навичок, здатностей налагоджувати співпрацю, будувати здорову конкурентну взаємодію (Качан, 2017). В основі гейміфікації – навчальна гра як пізнавальна розвага, яка, на думку К. Вербаха, є надзвичайно цінним інструментом у вирішенні серйозних бізнес-завдань, пов'язаних із маркетингом, підвищенням ефективності, інноваціями, залученням клієнтів, роботою з персоналом і стабільним розвитком (Вербах, 2015). Поряд із цим вагома цінність цього методу в тому, що ігровий аспект сприяє створенню осмисленого навчального досвіду. Включення елементів гейміфікації в процес вивчення іноземної мови істотно підвищує мотивацію, яка досягається за рахунок сюжету й інтерактивності освітніх ігор.

І. Дьоміна зазначає, що гейміфікація – це використання ігрових елементів як системи мотивування до навчального процесу (Дьоміна, 2018).

Аналіз досліджень. Питання гейміфікації розглядають у дослідженнях К. Бугайчук, Б. Качан, Н. Кравець, М. Мацьків, О. Пришляк, О. Тарнопольський та ін. Роль гри під час вивчення іноземних мов розглядали Ю. Гапон, Л. Котлярова, Т. Паньків, Є. Пассов, Т. Свиридюк та ін. Проте недостатньо уваги вчені приділяють застосуванню ігрових технік у процесі вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) визначити сутність поняття «гейміфікація»; 2) виявити етапи реалізації гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах освіти; 3) проаналізувати можливості використання гейміфікації під час навчання англійської мови майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що феномен гейміфікації виник на початку ХХІ століття. У 2003 році цей термін застосовує американський програміст і розробник відеоігор Н. Піллінг. Гейміфікація спочатку застосовувалася до сфери маркетингу, реклами та бізнесу й тільки у 2012 році К. Кепп використовує це поняття в освітньому процесі, розглядаючи його як застосування заснованих на грі механік, а також ігрового принципу мислення з метою залучення та мотивації до дії, сприяння навчанню й вирішення проблем (Карр, 2012: 12). Розглядаючи гейміфікацію, К. Кепп визначає її як інструмент зміни соціальної та індивідуальної поведінки особистості через підвищення мотивації й унесення елементу розваги в процес навчання (Карр, 2012: 12).

Варто зазначити, що в україномовній термінології поряд із терміном «гейміфікація» застосовуються поняття «ігрофікація» або «геймізація».

Здійснений аналіз поняття «гейміфікація» дає змогу резюмувати, що вченими воно тлумачиться як:

- комплекс дій, характерних для ігор і націлених на зміну якогось процесу з певною метою (М. Алчебаєв);
- використання структурних одиниць гри (динамік, механік, елементів) для вирішення рекламних і PR завдань шляхом задоволення людських потреб (А. Безчотнікова);
- використання ігрових елементів та ігрових механік у неігровому контексті (К. Вербах);
- технологія винагород за зроблене, що може сприяти підвищенню мотивації навчання та поліпшенню його якості (Н. Добровольська);

– спосіб впливу на студентів: в електронному навчанні ігри можуть замінити набридлі типові завдання, а в умовах традиційного навчання – урізноманітнити стали структуру занять (Б. Качан);

– доповнення наявного контексту ігровими правилами з обов'язковою наявністю фону, зв'язку з реальністю й добровільності гри (І. Нефьодьев);

– перетворення чого завгодно в гру (Д. Шелл).

Узагальнюючи погляди вказаних учених, гейміфікацію в процесі навчання англійської мови майбутніх інженерів розуміємо як метод оптимізації процесу формування в майбутніх фахівців технічних спеціальностей англомовної компетентності через застосування ігрових елементів.

Часто гейміфікацію ототожнюють із термінами «гра», «навчання, засноване на грі», але вони, на думку К. Бугайчук, відрізняються від «гейміфікації» певними критеріями. Учена констатує, що для гейміфікації характерними є:

- набір завдань із чіткими цілями;
- мотивація на досягнення освітніх цілей;
- ігрові елементи є компонентом іншої системи навчання, де міститься контент (Бугайчук, 2015: 39–43).

Близьким до вказаного поняття є «псевдогра», під якою А. Соколов розуміє гру, яка втратила творчий складник і є вимушеною з боку зовнішніх обставин, зберігаючи комунікаційний аспект (Соколов, 1996). «Псевдогра» реалізується за алгоритмом дій і не допускає його порушення, також вона не потребує новаторських дій. Незважаючи на те що гейміфікація є також грою без творчого складника, вона залишається відносно вільною, бо гравець може в будь-який час як увійти, так і вийти з гейміфікованої системи (таблиця 1) (Безчотнікова, 2018: 134).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз псевдогри та гейміфікації

№ з/п	Псевдогра	Гейміфікація
1	Не потребує творчої діяльності	Не потребує творчої діяльності
2	Вимушена	Вільна
3	Не приносить задоволення	Повинна приносити задоволення
4	Наявність комунікації	Наявність комунікації
5	Послідовність дій	Послідовність дій
6	Передбачуваність результату	Передбачуваність результату
7	Яскрава ігрова форма	Яскрава ігрова форма
8	Серйозна	Несерйозна
9	Маніпуляція	Маніпуляція
10	Стан залученості	Стан залученості

Як засвідчує аналіз таблиці 1, гейміфікація зберігає основні риси «псевдогри», проте в разі їх зіставлення можна виділити такі релевантні бінарні опозиції: серйозність – несерйозність, примусовість – свобода вибору, відсутність задоволення від гри – потреба в задоволенні (Безчотнікова, 2018: 135). Тому гейміфікацію визначаємо як один зі способів оптимізації вивчення англійської мови студентами, оскільки через упровадження ігрових елементів майбутні інженери забезпечують потребу в задоволенні процесом навчання, що відбувається вільно, невимушено, яскраво, тому за мінімум зусиль і часу можна досягнути кращого результату.

Т. Гунько також наголошує на ефективності використання гейміфікації в освітньому процесі й акцентує, що використання ігрових технік:

– є потужним інструментом зміни соціальної поведінки та покращення психологічного клімату на занятті;

– пропонує різноманітні стратегії інтеграції ігрового елементу до навчального матеріалу;

– комбінує в собі шляхи зовнішньої та внутрішньої мотивації, поєднує когнітивні й емоційні аспекти навчання;

– робить процес оволодіння компетенціями цікавим і заохочує студентів до навчання (Гунько, 2015: 45).

У процесі вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей можна використовувати дві стратегії гейміфікації навчання. З одного боку, викладач застосовує на занятті вже готову гру та розробляє стратегію її реалізації для досягнення певних освітніх цілей (картки, настільні ігри, кубики). З іншого боку, має місце альтернативна стратегія, коли до традиційного освітнього матеріалу додаються елементи гри (наприклад, зворотний відлік під час виконання вправ, бали, премії тощо). Саме друга стратегія, на думку А. Безчотнікової, є гейміфікацією в чистому вигляді, хоча низка авторів, серед яких і К. Кешп, радять гнучкий підхід до гейміфікаційних технік і визначення концепту гейміфікації (Безчотнікова, 2018: 136).

У свою чергу, О. Пришляк виділяє три рівні гейміфікації, а саме:

– використання в навчальному курсі системи балів, бейджів (які відзначають досягнення) і рейтингів студентів (лідерборди);

– унесення в процес викладання певного ігрового сюжету й атмосфери гри. Подача навчальної інформації в поступовому режимі, відчутне ускладнення контенту від заняття до заняття, а також коли перехід до нової теми подається як величезний стрибок вперед;

– розроблення повноцінних освітніх ігор, які комбінують і знання, і розвагу (Пришляк, 2017).

У процесі використання гейміфікації варто пам'ятати, що метою будь-якої гри є створення середовища, у якому гравцям потрібно виконувати різноманітні завдання для досягнення мети.

Використання гейміфікації в процесі вивчення курсу «Практикум з англійської мови професійного спілкування» підготовки здобувачів освітнього ступеня «Магістр» спеціальностей 131 Прикладна механіка, 133 Галузеве машинобудування, 134 Авіаційна та ракетно-космічна галузь, 173 Авіоніка (Галацин, 2019: 117–147) спрямоване на мотивування та залучення студентів до процесу навчання, формування в них ігрового мислення, відчуття конкуренції, навичок роботи в команді, діалогового мовлення, дослідження, допитливості, захоплення гравців тощо. Значною перевагою гейміфікації є органічне поєднання в процесі гри стратегій та елементів внутрішньої (внутрішньо вмотивований фахівець отримує від роботи на занятті задоволення) та зовнішньої (зовнішньо вмотивована поведінка передбачає досягнення певного результату, якоїсь цілі, що знаходиться за межами цієї поведінки) мотивації (Бугайчук, 2015: 39–43).

У процесі використання гейміфікації на заняттях з англійської мови ми дотримувалися основних її етапів (рис. 1).

Яскравим прикладом гейміфікації навчання іноземної мови є презентації. Так, у ході вивчення теми «An Accident Investigation Report» пропонуємо студентам презентувати діяльність фахівців у процесі розслідування аварії. Для цього студенти, працюючи групами, презентують професійні аспекти діяльності кожного з учасників розслідування аварії, а саме: a safety officer, managing director, clerk, supervisor, driver, line manager (Галацин, 2019: 138).

Іншим прикладом використання гейміфікації в процесі вивчення англійської мови в технічному закладі вищої освіти є конкурси спеціальностей «What is the best occupation in the world?». Пропонуємо студентам спеціальності 173 Авіоніка розкрити, не називаючи посаду, посадові обов'язки фахівців своєї спеціальності, а саме: an aircraft maintenance engineer, a maintenance planning engineer; a quality control engineer; a flight information engineer; an aircraft flight maintenance engineer.

Аудиторія за змістовими характеристиками фахівців спеціальності, за певною посадою визначає, про яку саме посаду йде мова.

Ще одним прикладом гейміфікації є рольові ігри. Варто наголосити, що, моделюючи реальні ситуації, досить складні за змістом, можна домогтися високих результатів. Незважаючи на ігровий характер ситуації, у заняття вдається внести емоційний контекст, застосувати на практиці знання, які виявляються корисними в реальному житті. У ході вивчення теми «Agreements. Contracts» трьома групами студентів спеціальності 173 Авіоніка пропонуємо приклади укладання контрактів:

1) Antonov State Enterprise (Kyiv) with Canadian Esterline CMC Electronics on the supply of advanced avionics for Ukrainian aircraft: modernized transport aircraft «Ruslan» AN-124-100 by the «Antonov Airlines» and new generation multi-purpose jet aircraft AN-148/158/178;

2) Antonov State Enterprise (Kyiv) with Chinese company Beijing A-Star Airspace and Technology Co, which has expressed its willingness to buy two AN-178 aircraft;

3) Antonov State Enterprise (Kyiv) with Taqnia Aeronautics (Saudi Arabia) – “Understanding Memorandum” on the delivery of 30 multi-purpose aircraft AN-178 to the Saudi Air Force.

Після завершення підготовки контрактів і меморандуму кожна з підгруп у рольовому репертуарі

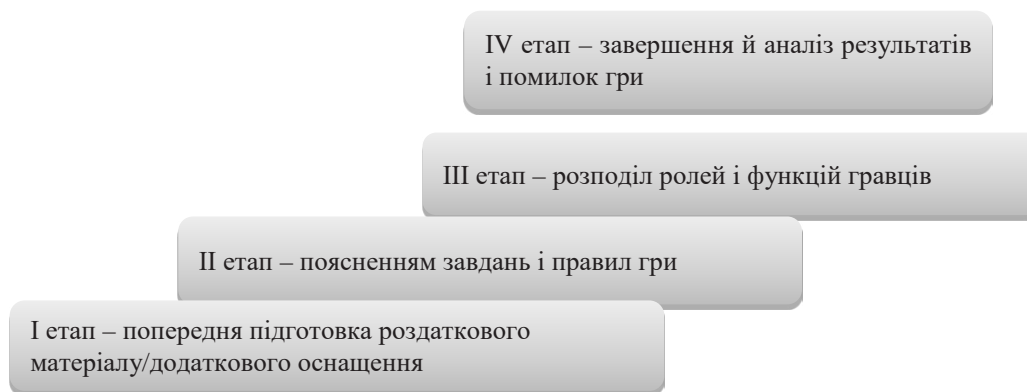


Рис. 1. Основні етапи гейміфікації на заняттях з англійської мови

представляє результати проробленої роботи. Виконання такої рольової гри дає студентам змогу застосовувати на практиці вивчені граматичні структури та лексику з теми; вільно засвоювати нові граматичні структури професійного спілкування на підсвідомому рівні, зосереджуючи увагу безпосередньо на діяльності, а не на граматичних структурах; сприяє активності студентів і створює середовище, сприятливе для співпраці; розвиває різноманітні лінгвістичні навички.

Досвід роботи засвідчує, що практично за будь-якою темою курсу «Практикум з англійської професійного спілкування» можна підібрати цікаві ігрові елементи й увести їх в освітній процес вивчення англійської мови в технічних закладах освіти.

Висновки. Отже, використання гейміфікації на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти дає студентам змогу усвідомити зв'язок мови з реальним життям, майбутньою професійною діяльністю й необхідністю володіння іноземною мовою для ефективного виконання майбутніх посадових обов'язків на виробництві. Водночас така організація навчання має й інші вагомні можливості, такі як забезпечення зацікавленості освітнім процесом, високий рівень мотивації, автономії та профільного змісту навчання. Використання гейміфікації передбачає й зміну поведінки учасників, дає можливість отримати

постійний зворотній зв'язок студентів з їхньою поведінкою й може використовуватися для досягнення різних організаційних цілей: заохочення до вивчення іноземної мови, формування навичок time-менеджменту, stress-менеджменту тощо.

На заняттях англійської мови важливо дотримуватися основних аспектів гейміфікації: динаміка – використання сценаріїв, що вимагають уваги користувачів і реакції в реальному часі; механіка – використання сценарних елементів, характерних для геймплея (ігрового процесу), таких як віртуальні нагороди, статуси; естетика – створення загального ігрового враження, що сприяє емоційному залученню студентів; соціальна взаємодія – значний спектр технік, які забезпечують взаємодію студентів, характерну для ігор (Бугайчук, 2015: 39–43).

За умов правильного й систематичного використання ігрових технік на заняттях з англійської мови в студентів розвивається логічне й креативне мислення, здатність аналізувати, спостерігати; виховується наполегливість, готовність до співпраці та взаємоповага.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми. Подальшого вивчення потребують педагогічні умови використання гейміфікації на різних етапах занять з англійської мови в технічних закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безчотнікова А. О. Відеоігри в системі соціальних комунікацій : дис. ... канд. соціол. наук : 7.00.01 / Маріупольський держ. ун-т. Маріуполь, 2018.
2. Бугайчук К. Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги. *Дистанційна освіта України 2015* : збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Харків : ХАДІ, 2015. С. 39–43.
3. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: Игровое мышление на службе бизнеса. Москва, 2015. 100 с.
4. Галацин К. О., Хом'як А. П. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців на заняттях з англійської мови : навчальний посібник. Луцьк, 2019. 128 с.
5. Гунько Т. В. Гейміфікація як мотиваційна стратегія у викладанні іноземної мови. *Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і завдання для вищої школи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5 червня. 2015. Київ : НАУ, 2015. С. 41–45.
6. Добровольська Н., Копняк К. Smart-освіта: як новітня освітня парадигма. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали II Міжнар. наук.-метод. конф., 23 листопада. 2016 р. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2016. С. 40–43.
7. Дьоміна І. Як навчання на основі ігор розвиває навички 21-го століття. *НУШ: Нова українська школа*. 2018. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-navchannya-na-osnovi-igor-rozvyva-navychky-21-go-stolittya/>.
8. Качан Б. М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. *Народна освіта*. 2017. № 2 (32). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/page_id=4865.
9. Нефёдьев И., Бронникова М. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! *МООС*. 2016. URL: <https://stepik.org/course/>.
10. Пришляк О. В. Гейміфікація в електронному навчанні як спосіб підвищення пізнавальної активності учнів на уроках мови та літератури. *XIII Хмурівські читання* : обласна наук.-практ. ін.-конф., 2017. URL: <http://timso.koipro.kr.ua/hmura13/pryshlyak-olena-viktorivna-hejmifikatsiya>.
11. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПбГУП, 1996 320 с.
12. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Gamebased Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, 2012. С. 12.

REFERENCES

1. Bezchotnikova A. O. Videohry v systemi sotsial'nykh komunikatsiy [Video games in the social communication system] : dys. ... kand. nauk : 7.00.01/ Mariupol's'kyu derzh. Un-t. Mariupol', 2018 [in Ukrainian].
2. Buhaychuk K. L. Heymifikatsiya u navchanni: sutnist', perevahy. [Gamification in learning: essence, benefits] Dystantsiyna osvita Ukrainy 2015: zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kharkiv : KhADI, 2015. С. 39–43 [in Ukrainian].
3. Verbah K., Hanter D. Vovlekej i vlastvuj: Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa [Engage and conquer: Game thinking at the service of business]. Moskva, 2015. 100 s. [in Russian].
4. Halatsyn K. O., Khom"yak A. P. Interaktyvni tekhnolohiyi formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv na zanyattiyakh z anhliys'koyi movy [Interactive Technologies of Formation the Communicative Culture of Future Specialists in English Classes] : navch. posib. Luts'k, 2019. 128 s. [in Ukrainian].
5. Hun'ko T. V. Heymifikatsiya yak motyvatsiyna stratehiya u vykladanni inozemnoyi movy. [Gamification as a motivational strategy in teaching a foreign language] Intelktual'na ta emotsiyna skladovi navchannya inozemnykh mov: novitni tendentsiyi i zavdannya dlya vyshchoyi shkoly: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 5chervnya. 2015. Kyiv : NAU, 2015. S. 41–45 [in Ukrainian].
6. Dobrovol's'ka N., Kopnyak K. Smart-osvita: yak novitnya osvitnya paradyhma. [Smart education: as the latest educational paradigm] Smart-osvita: resursy ta perspektyvy: materialy II Mizhnar. nauk.-metod. konf., 23 lystopada. 2016r. Kyiv : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t. 2016. S. 40–43 [in Ukrainian].
7. D'omina I. Yak navchannya na osnovi ihor rozvyvaye navychky 21-ho stolittya. [How gaming-based learning develops 21st century skills] NUSh : Nova ukrayins'ka shkola. 2018. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-navchannya-na-osnovi-igor-rozvyva-navychky-21-go-stolittya/> [in Ukrainian].
8. Kachan B. M. Heymifikatsiya v systemi novitnikh tekhnolohiy navchannya inshomovnoyi kompetentnosti studentiv medychnykh vyshchykh navchal'nykh zakladiv. [Gamification in the system of the latest technologies of teaching foreign language competence of students of medical institutions of higher education] Narodna osvita. #2 (32). 2017 r. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/page_id=4865 [in Ukrainian].
9. Nefjod'ev I., Bronnikova M. Igrofikacija v biznese i v zhizni: prevrati rutinu v igru! [Gamification in business and life: turn routine into a game!] MOOC , 2016. URL: <https://stepik.org/course/> [in Russian].
10. Pryshlyak O. V. Heymifikatsiya v elektronnomu navchanni yak sposib pidvyshchennya piznaval'noyi aktyvnosti uchniv na urokakh movy ta literatury. KhIII Khmurivs'ki chytann: oblasna nauk.-prakt. in.-konf. 2017. URL: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura13/pryshlyak-olena-viktorivna-hejmifikatsiya> [in Ukrainian].
11. Sokolov A. V. Vvedenie v teoriju social'noj kommunikacii [Introduction to Social Communication Theory]: ucheb. posob. SPb.: SPbGUP. 1996. 320 s. [in Russian].
12. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Gamebased Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, 2012. c. 12 [in English].

УДК 930.001:1(091)(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203430>**Микола ГАЛІВ,***orcid.org/0000-0001-7068-3124*

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Україна) *halivm@yahoo.com*

ВПЛИВ НЕОКАНТІАНСТВА НА УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАРАТИВ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.

Стаття присвячена аналізу впливів ідей неокантіанства на праці українських дослідників історії освіти й педагогічної думки. На основі аналізу історіографії встановлено, що це питання недостатньо вивчене в сучасній педагогічній та історико-педагогічній науці. Дослідження спирається на принципи історизму, науковості й авторської об'єктивності, а також на використання загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) та спеціально-історичних (історико-типологічний, історико-системний) методів. Автор відзначив, що український історико-педагогічний наратив почав формуватися в умовах панування романтичної й позитивістської парадигм (середина – друга половина ХІХ ст.). Однак з 1880-х рр. він опинився під впливом ідей, концепцій і категорій неоромантизму, серед яких значну роль відігравали теоретичні засади неокантіанства. Показано, що на дослідження українських учених найбільше вплинули ідей баденської школи неокантіанців (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт).

Досліджено, що найбільш значний вплив на формування вітчизняними вченими наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст. образу історії освіти й педагогіки справили такі неокантіанські ідей: ідея розуміння минулого (С. Голубев, В. Доманицький, С. Томашівський); ідея «культура пізнає культуру» (М. Базник, М. Маккавейський); провіденціалістські сюжети (В. Доманицький, М. Маккавейський); увага до колективної психіки й свідомості та підсвідомості окремих осіб (М. Грушевський, С. Томашівський, І. Франко). Неокантіанські сюжети в працях українських істориків педагогіки (як і польських і російських учених) усе ж не були масовим явищем і не змогли витіснити здебільшого позитивістські й неопозитивістські підходи.

Ключові слова: неокантіанство, історія освіти й педагогічної науки, наратив, провіденціалізм, наукове пізнання.

Mykola HALIV,*orcid.org/0000-0001-7068-3124*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the History of Ukraine Department

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine) *halivm@yahoo.com*

THE INFLUENCE OF NEO-KANTIANISM ON THE UKRAINIAN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL NARRATIVE OF THE END OF THE XIXth – FIRST THIRD OF THE XXth CENTURY

The article is devoted to the analysis of the influence of neo-Kantian ideas on the works of Ukrainian researchers of educational history and pedagogical thought. Based on the analysis of historiography, it has been found that this question has not been sufficiently studied in modern history-pedagogical science. The methodology of the research is based on the principles of historicism, scientificity, the author's objectivity and the use of the general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-typological, historical-systemic) methods. The author noted that the Ukrainian history-pedagogical narrative began to emerge in the conditions of romantic and positivist paradigms. However, since the 1880s, it has been influenced by neo-romanticism ideas and concepts, among which neo-Kantianism has played a significant role. The ideas of the Neo-Kantian Baden school (W. Windelband, G. Rickert) were most influenced by the research of Ukrainian scientists and this is shown in this article.

The picture of the history of education and pedagogy, created by Ukrainian scientists in the late 19th – in the first third of the 20th century, was greatly influenced by such neo-Kantian ideas, concepts, and plots: the idea of understanding the past (S. Golubev, V. Domanitskyi, S. Tomashivskyi); the idea of "culture recognizes culture" (M. Baznyk, M. Makkaveiskyi); providentialist plots (V. Domanitskyi, M. Makkaveiskyi); attention to the collective psyche and consciousness and subconscious of individuals (M. Hrushevskyi, S. Tomashivskyi, I. Franko). Neo-Kantian plots in the writings of Ukrainian historians of pedagogy (as well as Polish and Russian scholars) were not widespread and could not, for the most part, supplant positivist and neo-positivist approaches.

Key words: neo-Kantianism, history of education and pedagogical science, narrative, providentialism, scientific knowledge.

Постановка проблеми. Український історико-педагогічний наратив формувався із середини ХІХ ст. в умовах панування романтичної та позитивістської світоглядно-філософських, загальнонаукових парадигм. Однак з 1880-х рр. він опинився в умовах зародження та розквіту антипозитивістських філософських систем, які узагальнено окреслюють поняттям «неоромантизм». Однією з них стало неокантіанство, яке справило певний вплив на педагогічні та історико-педагогічні візії вітчизняних учених. Потреба аналізу зазначеного впливу актуалізується недостатнім вивченням окресленої проблеми в українській педагогічній історіографії.

Аналіз досліджень. Вплив філософії неокантіанства на історико-педагогічні праці українських дослідників педагогічної минувшини відзначали Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Невмержицька, О. Сухомлинська та низка інших учених. Однак у сучасній українській педагогічній історіографії немає досліджень, які б конкретизували й деталізували впливи неокантіанства на український історико-педагогічний наратив ХІХ – початку ХХ ст. Певним винятком є праця М. Галева (Галів, 2018), де розглядаються окремі аспекти проникнення неокантіанських ідей до праць істориків педагогіки в Україні.

Мета статті – проаналізувати вплив ідей неокантіанства на праці українських істориків педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових неоромантичних віянь в українській гуманітаристиці кінця ХІХ – початку ХХ ст. стало *неокантіанство*, яке справило певний вплив і на історико-педагогічні дослідження. Професор Берлінського університету В. Дільтей, який стояв біля витоків неокантіанства, доводив, що гуманітарні науки як науки про дух варто відокремити від природничих. На його думку, оскільки гуманітарні науки мають справу з пізнанням духовного світу людей, то головним засобом для цього є внутрішнє переживання. Подібність душевного світу різних людей дає можливість співпереживати, а отже, і зрозуміти їхній внутрішній світ, а також мотиви діяльності та створені людьми продукти культури. Тож німецький учений висунув важливий принцип історичного пізнання – «природу ми пояснюємо, а духовне життя розуміємо» (Зашкільняк, 1999: 143).

Представники баденської школи неокантіанства В. Віндельбанд і Г. Ріккерт у філософських наукознавчих працях відокремили природничі науки від наук про культуру, наголосивши на цілковито різних пізнавальних стратегіях цих наук

і відмінності їх завдань. Перші з них, на їхню думку, спиралися на «номотетичний» метод, в основі якого – пошук законів, закономірностей, а другі – на «ідеографічний» метод, котрий спрямований на пізнання одиничного, особливого, унікального (Ріккерт, 1998: 74–75).

Ідеї баденських неокантіанців поступово проникали в заклади вищої освіти, впливали на формування інтелігенції. Вони набували поширення, зокрема, і шляхом публікації оглядів праць неокантіанців у відомих українських наукових виданнях. Так, один із учнів М. Грушевського М. Кордуба в 1900 р. в «Записках Наукового Товариства імені Шевченка» помістив огляд західноєвропейської літератури з культурної та політичної історії, історії художньої літератури й мистецтва за минулий рік. У ній він описав одну з праць Г. Ріккерта (Rickert Heinrich. *Culturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Freiburg, 71 s.), зауваживши, що автор виступав за логічну основу історичного методу й розвинув ці засади на основі традиційної логіки, проте розкритикував останню (тут М. Кордуба помітив схожість поглядів Г. Ріккерта з теорією К. Лампрехта). Учений відзначив, що німецький філософ пропонує, замість неї, з сучасного історичного погляду «нову логіку» та бачить у ній основу подальшої «науково-історичної» праці. «Він виходить із погляду, що історія має бути властиво історією культури. Вибір основного, історично важливого з-поміж величезної маси фактів не здійснює він, як це робить Лампрехт, через порівняння. Не те найважливіше, що найбільше розповсюджене, а те, що має культурну цінність» (Кордуба, 1900: 1), – підсумував М. Кордуба головні висновки з праці Г. Ріккерта.

Серед українських учених, які відверто стали на позиції неокантіанців, варто передовсім назвати академіка Імператорської академії наук у Санкт-Петербурзі О. Лаппо-Данилевського. У праці «Методологія історії», покликаючись на В. Віндельбанд, він виділяв дві теорії історичного знання – «номотетичну» й ідеографічну», перша з яких бере до уваги колективне, загальне, закономірне (і базується на підходах природничих наук), інша – індивідуальне та неповторне (спирається на психологію) (Лаппо-Данилевський, 2006: 55). Найяскравішими постатями серед істориків України 1890-х – 1920-х років, що більш-менш чітко дотримувалися неокантіанської моделі історіописання, О. Богдашина називає професорів Київського (М. Бубнов), Харківського (В. Веретенников) і Новоросійського (Є. Щепкін) університетів (Богдашина, 2010: 184). Серед істориків педагогіки під впливом неокантіанських ідей, на нашу

думку, перебували М. Маккавейський, М. Базник, С. Томашівський, навіть частково І. Франко.

Як відомо, В. Віндельбанд і Г. Ріккерт проголосили формулу «культура пізнає культуру», яка обґрунтовувала можливість герменевтичного трактування істориком людини минулого через прихильність їх обох до універсальних цінностей культури. Цей епістемологічний монізм (розум пізнає розум) вони вважали запорукою достовірності результатів дослідження, а отже, й об'єктивності самої історії як науки (Копосов, 2001: 220–254]. Проте, як слушно зауважив В. Космина, така спрямованість розуму (у тій чи іншій формі) до самого себе перетворювала історичні факти лише на ілюстрації до власне розумових «вправ», які могли бути цілком замінені «фактами» з творів літератури чи мистецтва. Саме вивчення історичних фактів ставало необов'язковим (Космина, 2011: 75).

В історико-педагогічних працях учені лише зрідка згадували про баденських неокантіанців і їхні ідеї. Проте дотримання певних аспектів їхньої епістемологічної позиції проявлялося в наративах вітчизняних істориків педагогіки. Зокрема, вплив ідеї «культура пізнає культуру» помітний у працях М. Маккавейського про педагогічні погляди отців і вчителів церкви (Маккавейський, 1897) та виховання і школу в давніх євреїв (Маккавейський, 1901). Учений не ставив під сумнів свою здатність зрозуміти тексти отців церкви, з огляду на їх належність до тієї ж «культури» – християнства. Культурний зв'язок між власною епохою й дохристиянськими часами давніх євреїв М. Маккавейський знаходив у Біблії, яка видавалася йому цілком надійним містком для осягнення педагогічної культури давньоєврейських племен. Варто зауважити, що неокантіанство, можливо, неусвідомлено, невідрефлексовано було цілком природним способом погляду на історичні чинники в церковній історіографії (ідеться про інституційне розуміння цього поняття), до якої певної мірою можна зарахувати й праці М. Маккавейського. Для істориків, які отримали підготовку в духовних семінаріях та академіях, наголошення суб'єктивного начала в історії було звичним способом пояснення подій минулого.

Доволі акцентовано прозвучала неокантіанська концепція пізнання (за формулою «культура пізнає культуру») у праці галицького дослідника М. Базника про педагогічні погляди І. Кершенштайнера (Базник, 1928). Автор цілковито поділяв погляди німецького педагога, котрий, як відомо, був прихильником саме неокантіанських ідей В. Віндельбанда. Зокрема, дослідник підкрес-

лював слова І. Кершенштайнера: «... якщо кожний витвір культури носить на собі п'ятно якоїсь духової структури, то доступ до цього витвору має тільки той, що має таку саму, або подібну духову структуру; а даний витвір культури стається духовим дорібком тільки такої людини, що має доступ до нього, що може його «доробитись», дібратись до нього, опанувати, засвоїти. «Доробитись» – психологічно – якогось культурного твору, то значить: перейти гадкою, цілим еством, цей шлях творчості, котрим ішов творець, якому завдячуємо даний витвір культури» (Базник, 1928: 10). Услід за відомим ученим-педагогом М. Базник наводив приклад такого механізму пізнання: «духова структура» фізика, історика, математика, філолога, митця цілком відмінна, і жоден із них не має доступу до «культурного дорібку й витвору другого». «Якщо, отже, моя духовна структура споріднена з тою самою даного витвору культури – то він мене порушає, промовляє до мене зрозумілою мені мовою, стає мені близький, рідний; його присвоюю собі тоді, коли цілою моєю індивідуальністю згублю істоту витвору культури, всесторонньо його опаную, засвою, зроблю його своїм рідним, коли його дороблюся» (Базник, 1928: 10).

Дільтеївська концепція історичного пізнання як розуміння минулого справила певний вплив на В. Доманицького та С. Голубева. Перший із них ще 1895 р. формулював завдання пізнати історію просвіти свого народу й дорікав дослідникам тим, що вони мало знають «своє давніше» й не намагаються «зрозуміти его правду, его духовну силу» (ІР НБУ. Ф. 5. Спр. 36. Арк. 16 зв). С. Голубев в одній із праць 1907 р. визнав за академіком Є. Голубинським «*прагнення до розуміння історичної істини*», а щодо своїх завдань дослідника зазначив: «*прагну також до розуміння історичної істини*» (курсив С. Голубева – авт.) (Голубев, 1907: 155). Бачимо, що він не відмовився від позитивістського трактування історичної істини як минулої дійсності (чи її певного аспекту). Проте показовим є формулювання завдання не досягнути (пізнати) історичну істину – минулу дійсність, а зрозуміти її.

Іншим проявом впливу неокантіанства (а також здобутих деякими вченими теологічних студій) стало упривнення в науковому наративі впливу Божої волі, що було проявом провіденціалізму. Не оминули провіденціалістські конотації історико-педагогічного наративу М. Маккавейського. Так, ведучи мову про чинники розвитку давньоєврейської культури й виховання, він, крім начебто історичних законів (перехід від кочового до осілого способу життя), вводить в історію ще й силу прови-

діння – закони Божі й заповіт між Богом та Ізраїлем. «Але народ ізраїльський, у силу свого особливого покликання, як народ боговибраний, який отримав особливі світові завдання, повинен був підкорятися в усьому процесі свого історичного життя ще особливим законам» (Маккавейський, 1901: 285), – зауважив професор. На його думку, дані євреям закони Божі стають законами суспільними й так через них реалізується Боже провидіння.

Звісно, М. Маккавейський не був цілковитим апологетом провіденціалізму. Він, як модерний науковець, опирався на принцип детермінізму, причинно-наслідкові зв'язки, «історичні закони», але поряд із цими чинниками вмонтовував в історичний процес і божественне провидіння. З приводу визначальних факторів давньоєврейської історії дослідник висноував таке: «Отже, з одного боку, природний розвиток та ускладнення всього побуту як результат зміни способу життя вже в Єгипті і ще більше в Палестині, з іншого боку, події *особливого характеру, у яких проявилася безпосередня прихильність до народу Єгови*, мали вирішальне значення для Ізраїлю в цей період його історії» (курсив наш – авт.) (Маккавейський, 1901: 287). Тож для М. Маккавейського притаманне теоретичне допущення дихотомії чинників історичного процесу, яке проявилось в дещо механічному поєднанні сцієнтистського й метафізичного поглядів на історію.

Рецепція провіденціалізму проявилася й у неопублікованій праці В. Доманицького з історії початкового шкільництва в Україні. Провидіння в його наративі виступає передовсім у ролі карально-керівного чинника, впливи якого спрямовані на певний катарсис суспільства. Пишучи про монгольське нашествя, він зауважив: «Небесній Волі було вгодно наслати цей тяжкий іспит на Русь, щоб вона в стражданнях очистилась, як золото в горні, з іспитів вийшла міцною, єдиною, сильною для виповнення мет, ввірених їй Провидінням» (ІР НБУ. Ф. 5. Спр. 36. Арк. 41зв). Телеологічний топос у цих словах ще більше підсилює провіденціалістські конотації.

Як зауважує О. Богдашина, одним із основних завдань суспільних наук неокантіанство вважало дослідження колективної психіки, свідомості й підсвідомості окремих осіб (Богдашина, 2010: 185). Цікаво, що в передмові до видання документів з «культурної історії» Галицької Русі (1902) І. Франко непрямо формулював мету пізнати психологію національного відродження першої половини XIX ст. у краї: «... *ціла психологія того відродження*, його повільність, хиткість, кількоразові занепади та патологічні збочення – все те доти буде

загадкою, поки не будуть докладно виявлені його первопочини та вихідні точки...» (курсив наш – авт.) (Франко, 1902: V). А в біографічному нарисі про І. Федоровича, написаному двома десятиліттями раніше, видатний учений ставив завдання прослідкувати «постепенний зріст і розвиток того надзвичайного духу» (Франко, 1985: 11). Цілковито можливо, що на подібних трактуваннях І. Франка позначився вплив німецького історика К. Лампрехта, який уважав, що історичне пізнання має зосереджуватися на вивченні соціальної (колективної) психології (Зашкільняк, 1999: 192).

Неокантіанські підходи характеризувалися зосередженістю на людині, її ролі в минулій дійсності, її духовному та інтелектуальному житті, поглядах, уяві, сприйнятті навколишньої дійсності. Г. Ріккерт уважав, що наукове зображення одиничного й особливого й має бути спрямоване головним чином на духовне життя людини (Ріккерт, 1998: 163). Такий неокантіанський антропоцентризм, поворот до людини та її духовного світу цілком природно розвивався в рідичі неоромантичних візій на роль особи в житті суспільства. Тож у цьому контексті історики освіти й педагогічної думки все частіше розгортали свої наративи в межах завдань вивчення людини або груп людей (одного соціального стану, фаху тощо).

Наприклад, М. Грушевський у книзі про національно-культурний рух в Україні XVI–XVII ст. зізнається: «Хотілось оживити перед ним (сучасним читачем. – Авт.) тих людей, їх гадки, надії й болі, скромні тріумфи й болючі невдачі, щоб разом з ними відчувти те найдорожче й найкраще, що дає нам пізнання своєї минувшости – зв'язь і солідарність з поколіннями наших попередників в вічних змаганнях до того, чим стоїть і живе людське жите всіх часів» (Грушевський, 1912: 8). Учений не тільки декларував неокантіанське завдання проникнути в думки, надії й болі культурних і освітніх діячів минулого, а й указував на механізм цього проникнення («відчувти»), на якому наголошували неокантіанці. А у твердженні про зв'язок і солідарність поколінь проступає не лише постульований М. Грушевським дискурс історичної тяглості, а й неокантіанський гносеологічний концепт «культура пізнає культуру». Вочевидь, учений не сумнівався в спроможності сучасників пізнати психічний світ історичних діячів, бо бачив між ними прямий безсумнівний культурно-генетичний зв'язок на основі «вічних змагань» до того, чим «живе людське жите».

Учень М. Грушевського С. Томашівський, на якого помітний вплив справили ідеї неоромантизму, у праці, присвяченій розвитку гімназії

в Бережанах (1905–1906 рр.), також сформулював антропоцентричне завдання – з'ясувати, «що за люди були перші бережанські вчителі, яка була в них освіта і кваліфікація, яка педагогічна вартість, якою тішились славою у бережанській громаді, як дивилися на них молодь?» (Tomaszewski, 1906: 66). Ю. Кміт, аналізуючи один із протокольних документів з історії руської духовної семінарії у Львові, високо оцінював його, «бо тут виведені на сцену живі люди, що самі себе і своє оточення характеризують як найвлучніше» і навіть недовомки у ньому дещо висвітлюють «найповніше та найдокладніше» (Кміт, 1909: 151). Тож для вчених було важливо пізнати внутрішній світ досліджуваних персонажів, їхні погляди й думки.

Крім цього, під впливом неоромантизму, зокрема неокантіанства, в історичній, педагогічній, а отже, і в історико-педагогічній науці знову підноситься інтерес до одиничних проявів культури, насамперед до історії окремих закладів освіти, виховних установ. Подібну тенденцію простежуємо в історико-педагогічному наративі доби романтизму, коли з'являлися праці про братські школи, Київську колегію-академію, Рішельєвський лицей, Ніжинську гімназію тощо. У часи домінування позитивістського вчення з притаманним йому потягом до генералізацій, узагальнень ця тенденція дещо пішла на спад, хоча й не занепала: у той час друкувалися праці з історії Київського, Одеського, Львівського, Харківського

університетів, Київської духовної академії тощо. Проте в умовах неоромантизму та продиктованої неокантіанством уваги до культурних феноменів знову відроджується потяг до написання історії різних осередків освіти – навіть середніх шкіл (свої історії отримали гімназії у Львові, Бережанах, Дрогобичі тощо). Зокрема, С. Томашівський у праці з історії Бережанської гімназії, попри оперування в позитивістському дусі поняттям «розвій», ставив завдання подати детальний образ розвитку цієї школи як культурно-суспільної інституції з огляду на її стан і результати 116-річної праці на навчально-виховному полі (Tomaszewski, 1905: 3).

Висновки. Отже, наприкінці XIX – у першій третині XX ст. український історико-педагогічний наратив перебував під певним впливом неокантіанських візій. Найбільш значний вплив на формування вітчизняними вченими в той час образу історії освіти та педагогіки справили: ідея розуміння минулого (С. Голубев, В. Доманицький, С. Томашівський); ідея «культура пізнає культуру» (М. Базник, М. Маккавейський); провіденціалістські сюжети (В. Доманицький, М. Маккавейський); увага до колективної психіки й свідомості та підсвідомості окремих осіб (М. Грушевський, С. Томашівський, І. Франко). Звісно, цим не вичерпуються неокантіанські сюжети в працях українських істориків педагогіки, як і наведений перелік істориків педагогіки не є вичерпним. Зазначена проблема потребує подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базник М. Кершенштайнерівське розуміння школи чину. *Шлях навчання і виховання*, 1928. Ч. 12. С. 9–12.
2. Богдашина О. М. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2010. 480 с.
3. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX століття): епістемологічні засади. Дрогобич : Ред. від. ДДПУ ім. І. Франка, 2018. 614 с.
4. Голубев С. Т. Нѣскольکو страницъ изъ новѣйшей исторіи Кіевской Духовной Академіи. Киев : Тип. И.И. Горбунова, 1907. 239 с.
5. Грушевський М. Культурно-національний рух на Україні в XVI–XVII віці. Київ-Львів : Друкарня «С.В. Кульженко», 1912. 248 с.
6. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 1999. 227 с.
7. ІР НБУ – Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 95. Спр. 36. 42 арк.
8. Кміт Ю. Причинки до історії руського духовного семінаря у Львові від 1837–1851 р. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*, 1909. Т. ХСІ. Кн. V. С. 151–158.
9. Копосов Н. Е. Как думают историки. М. : Новое литературное обозрение, 2001. 325 с.
10. Кордуба М. Огляд західно-європейської літератури по культурній і політичній історії, історії літератури та штуки в 1899 р. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*, 1900. Т. XXXVII. Кн. V. С. 1–28.
11. Космина В. Г. Проблеми методології цивілізаційного аналізу історичного процесу. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. 310 с.
12. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2006. 472 с.
13. Маккавейский Н. Педагогика древних отцевъ и учителей церкви. Несколко мыслей о воспитании изъ древнеотеческих творений. Киев : Тип. П. Барского, 1897. 81 с.
14. Маккавейский Н. К. Воспитаніе у ветхозавѣтныхъ евреевъ. *Труды Киевской духовной академіи*. 1901. № 5. С. 117–142 ; № 11. С. 269–305.
15. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Москва : Республика, 1998. 413 с.
16. Франко І. Життя Івана Федоровича і його часи. *Франко І.Я. Зібрання творів* : у 50 т. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 46. Ч. 1. С. 7–298.

17. Франко І. Передмова. *Матеріяли до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. V–VI.
18. Яцків М. Георг Кершенштейнер. *Шлях виховання й навчання*. 1932. Кн. 2. С. 114–116.
19. Tomaszewski S. Pogląd na rozwój Gimnazjum Brzeżańskiego (1789–1905). *Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum wyższego w Brzeżanach*. 1905. Cz. I. S. 3–62 ; 1906. Cz. II. S. 63–105.

REFERENCES

1. Baznyk M. Kershenshtainerivske rozuminnia shkoly chynu [Kerschensteiner understanding of the school of action]. *Shliakh navchannia i vykhovannia*, 1928, Nr 12, pp. 9–12 [in Ukrainian].
2. Bohdashyna O. M. Pozytyvizm v istorychnii nauzi v Ukraini (60-ti rr. XIX – 20-ti rr. XX st.) [Positivism in historical science in Ukraine (60-ies of XIX – 20-ies of XX century)]. Kharkiv : Vyd-vo Virovets A.P. «Apostrof», 2010. 480 p. [in Ukrainian].
3. Haliv M. Ukrainskyi istoryko-pedahohichnyi naratyv (seredyna XIX – kinets XX stolittia): epistemolohichni zasady [The Ukrainian history-pedagogical narrative (mid-nineteenth and late twentieth centuries): epistemological foundations]. Drohobych : Red. vid. DDPU im. I. Franka, 2018. 614 p. [in Ukrainian].
4. Holubev S. T. Neskolkо stranys iz noveishei istorii Kievskoi Dukhovnoi Akademii [Several pages from the recent history of the Kiev Theological Academy]. Kyiv : Tip. I. I. Horbunova, 1907. 239 p. [in Russian].
5. Hrushevskiy M. Kulturno-natsionalnyi ruh na Ukraini v XVI – XVII vitsi [The cultural-national movement in Ukraine in the XVI – XVII centuries]. Kyiv-Lviv : Drukarnia «S.V. Kulzhenko», 1912. 248 p. [in Ukrainian].
6. Zashkilniak L. Metodolohiia istorii vid davnynty do suchasnosti [Methodology of history from antiquity to the present]. Lviv : LNU im. I. Franka, 1999. 227 p. [in Ukrainian].
7. IR NBU – Instytut rukopysiv Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. Vernadskoho [Institute of Manuscripts of the V. Vernadsky National Library of Ukraine]. F. 95, Spr. 36, 42 ark. [in Ukrainian].
8. Kmit Yu. Prychynky do istorii ruskoho dukhovnoho seminarია u Lvovi vid 1837 – 1851 r. [Facts on the History of the Ukrainian Theological Seminaria in Lviv 1837 – 1851]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka*, 1909, Vol. XCI, Book V, pp. 151–158 [in Ukrainian].
9. Kopusov N. E. Kak dumaiut istoriki [As historians think]. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2001. 325 p. [in Russian].
10. Korduba M. Ohliad zakhidno-yevropeiskoi literatury po kulturnii i politychnii istorii, istorii literatury ta shtuky v 1899 r. [Review of Western European Literature on Cultural and Political History, History of Literature and Art in 1899]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka*, 1900, Vol. XXXVII, Book V, pp. 1–28 [in Ukrainian].
11. Kosmyna V. H. Problemy metodolohii tsyvilizatsiinoho analizu istorychnoho protsesu [Problems of the methodology of civilization analysis of the historical process]. Zaporizhzhia : ZNU, 2011. 310 p. [in Ukrainian].
12. Lappo-Danylevskiy A. S. Metodolohiia istorii [History methodology]. Moskva : Izdatelskyi dom «Terrytoryia budushcheho», 2006. 472 p. [in Russian].
13. Makkaveiskiy N. Pedagogika drevnikh ottsev i uchitelei tserkvi. Neskolkо myslei o vospitanii iz drevne-otecheskikh tvoreni [Pedagogy of the Ancient Fathers and Church Teachers. A few thoughts on the education of ancient fatherly texts]. Kyiv : Tip. P. Barskogo, 1897. 81 p. [in Russian].
14. Makkaveiskiy N. K. Vospytanie u vetkhozavetnykh evreev [Education in Old Testament Jews]. *Trudy Kievskoi dukhovnoi akademii*, 1901, Nr 5, pp. 117–142; Nr 11, pp. 269–305 [in Russian].
15. Rikkert H. Nauki o prirode i nauki o kulture [Natural sciences and cultural sciences]. Moskva : Respublika, 1998. 413 p. [in Ukrainian].
16. Franko I. Zhyttia Ivana Fedorovycha i yoho chasy [The life of Ivan Fedorovich and his times]. Franko I.Ia. *Zibrannia tvoriv u 50-y tomakh*. Kyiv : Naukova dumka, 1985, Vol. 46, Book 1, pp. 7–298 [in Ukrainian].
17. Franko I. Peredmova [Foreword]. *Materiialy do kulturnoi istorii Halytskoi Rusy XVIII i XIX viku*. Lviv : Nakl. NTSh, 1902, pp. V–VI [in Ukrainian].
18. Iatskiv M. Georh Kershenshteiner [Georg Kerschensteiner]. *Shliakh vykhovannia y navchannia*, 1932, Nr 2, pp. 114–116 [in Ukrainian].
19. Tomaszewski S. Pogląd na rozwój Gimnazjum Brzeżańskiego (1789 – 1905) [The view on the development of the Berezhany High School (1789 – 1905)]. *Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum wyższego w Brzeżanach*, 1905, Cz. I, pp. 3–62; 1906, Cz. II, pp. 63–105 [in Polish].

УДК 378.22:316.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203431>**Олена ГАРМАШ,***orcid.org/0000-0002-0227-9274**аспірантка кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти
Донбаського державного педагогічного університету**(Слов'янськ, Донецька область, Україна) helna1787@gmail.com*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена проблемі моделювання педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Автором підкреслено, що сьогодні перед закладами вищої освіти стоїть важливе концептуальне питання підготовки сучасного вчителя для Нової української школи, який здатний здійснювати тьюторський супровід індивідуальних освітніх траєкторій учнів, установлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини, підтримувати пізнавальний інтерес, допомагати в пошуку ресурсів, що повноцінно реалізують освітні запити дітей.

У статті проаналізовано поняття «педагогічні умови». Запропоновано в основу побудови ефективних педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов покласти ідею циклової моделі «навчання через досвід», що розроблена Д. Колбом.

Зазначено, що перша педагогічна умова передбачає створення в закладі вищої освіти такого освітнього середовища, яке забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до набуття ними тьюторської компетентності через отримання особистісного досвіду навчання за тьюторською моделлю, що стимулювало б до вмотивованості й відповідальності за власну освіту, прийняття цінностей свободи освіти та постійної рефлексії своєї діяльності.

Реалізація другої педагогічної умови вимагає доповнення окремих тем навчальних дисциплін професійного циклу й інших освітніх компонентів тьюторською тематикою, а також введення елективного спецкурсу, що сприятиме формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

З третьою педагогічною умовою пов'язано застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Підкреслено, що інтерактивні технології є ефективним засобом удосконалення професійної підготовки вчителів і сприяють індивідуалізації, диференціації, варіативності навчання, а також організують активну взаємодію між усіма учасниками. Обґрунтовано застосування таких інтерактивних технологій: мозковий штурм, круглий стіл, ділова гра, інтерв'ю, кейс-метод, метод проєктів, тренінги.

Ключові слова: тьюторська компетентність, учитель іноземних мов, педагогічні умови, тьюторський супровід, інтерактивні технології навчання.

Olena HARMASH,*orcid.org/0000-0002-0227-9274**Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Methodology
of Technological and Professional Education**Donbas State Pedagogical University**(Slovyansk, Donetsk region, Ukraine) helna1787@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TUTOR COMPETENCE

The article is devoted to the problem of modeling the pedagogical conditions for forming the future foreign language teachers' tutor competence. The author emphasizes that today higher education institutions face important conceptual issues of training a modern teacher for the New Ukrainian school, who is able to provide the tutor support for individual educational trajectories of the students, to establish subject-subject relations, to maintain the cognitive interest, to help in the finding resources, that fully implement the educational needs of children.

It is analyzed the concepts of pedagogical conditions in the article. It is proposed to use the idea of a cyclic model «learning through experience», which was developed by D. Kolb, as the basis for building the effective pedagogical conditions for forming the future foreign language teachers' tutor competence.

It is pointed out that the first pedagogical condition implies the creation of the educational environment in a higher education institution that provides a high level of professional training for the future teachers for foreign languages to acquire tutor competence through obtaining personal experience of teaching according to the tutor model, which would stimulate motivation and responsibility for their own education, acceptance of the values of freedom in the education and constant the reflection of their activities.

The implementation of the second pedagogical condition requires the addition of separate courses of the professional cycle and other educational components of the tutor's subjects, as well as the implementation of special course, which will contribute to the forming the future foreign language teachers' tutor competence.

The implementation of the third pedagogical condition involves the use of the interactive learning technologies in the process of forming the future foreign language teachers' tutor competence. It is emphasized that interactive technologies are an effective means of improving professional training of the teachers and contribute to the individualization, differentiation, and variability of training, as well as organize active interaction between all participants.

Key words: *tutor competence, teacher for foreign languages, pedagogical conditions, tutor support, interactive technologies of learning.*

Постановка проблеми. Сучасне життя, яке характеризується наближенням системи освіти України до європейського простору вищої освіти, відкритістю кордонів, що дає змогу бути академічно та професійно мобільним, вимагає від закладів вищої освіти системного перегляду концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Відповідно до очікувань суспільства, учитель Нової української школи повинен бути здатним до встановлення та підтримки суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями, формувати їхню навчально-стратегічну компетентність, готувати до реалізації принципу «long life learning» у майбутній освітній і професійній діяльності та супроводжувати індивідуальну освітню траєкторію з метою глибшого розвитку природних задатків і підтримки пізнавальних інтересів кожної дитини. Для реалізації цього завдання постає нагальною потреба в розробленні ефективних педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов (далі – учителі ІМ).

Аналіз досліджень. Проблему тьюторства висвітлювали під різним кутом у наукових доробках А. Бойко, С. Ветрова, Л. Бахмач, Н. Дем'яненко, М. Іващенко, Н. Меркулова, С. Сисоева, І. Семеново, К. Осадча та ін. До проблеми розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності зверталися С. Єфіменко, А. Сучану, В. Цилицький. Аналіз зазначених наукових праць дав нам можливість установити, що, по-перше, тема тьюторства є досить новим та актуальним напрямом наукових досліджень у галузі освіти, по-друге, сьогодні майже відсутні дослідження, у яких би було змодельовано педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів загалом і вчителів іноземних мов конкретно, що дає нам підґрунтя для здійснення власних наукових розвідок.

Мета статті – визначити й обґрунтувати педагогічні умови, що впливають на формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Під педагогічними умовами формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ будемо розуміти спеціально організовані в освітньому процесі закладу вищої освіти обставини, які забезпечують вплив на формування й розвиток у здобувачів усіх компонентів тьюторської компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного).

Під час проєктування педагогічних умов формування тьюторської компетентності ми врахували той факт, що майбутні вчителі ІМ українських закладів вищої освіти в освітній діяльності не мали досвіду навчання за тьюторською моделлю, яка характерна для європейської та американської освітніх систем, а отже, у них відсутній досвід «переживання» ролі тьютора. Це ускладнює набуття тьюторської компетентності, оскільки майбутній учитель-тьютор не може розуміти тих процесів, що відбуваються з його підопічним, як і те, який вплив здійснюють його дії. Зважаючи на це, ми звернулися до циклової моделі «навчання через досвід» за Д. Колбом. Відповідно до наукової концепції автора, навчання складається з чотирьох циклів: 1) набуття досвіду в спеціально створеному середовищі або через актуалізацію власного життєвого досвіду; 2) рефлексія досвіду; 3) теоретизація досвіду з метою його наукового обґрунтування; 4) практичне застосування досвіду (A. Colb, D. Colb, 2018). Цей процес є безперервним.

Екстраполюючи цю ідею на роботу, майбутній учитель ІМ повинен пройти шлях у спеціально організованому освітньому середовищі закладу вищої освіти як тьюторант для набуття особистісного досвіду, діяльність якого постійно супроводжується рефлексією, набути теоретичних знань про тьюторство та особливості тьюторської діяльності з метою співвіднесення власного досвіду як тьюторанта із системою наукових знань і спробувати себе вчителем-тьютором спочатку під час практичних занять, педагогічної практики, потім реалізуючись у професійній діяльності.

Обґрунтуємо першу педагогічну умову – створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності майбутніх

учителів ІМ. Зазначена педагогічна умова передбачає створення в закладі вищої освіти такого освітнього середовища, яке забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до набуття ними тьюторської компетентності через отримання особистісного досвіду навчання за тьюторською моделлю, що стимулювало б до самостійності, саморозвитку, пізнавальної активності, позитивної мотивації до діяльності, прийняття професійних цінностей як особистісних, а також здатності до рефлексії.

Здійснивши аналіз праць (М. Братко, В. Новіков, Т. Носова, С. Омельченко, С. Тітова та ін.), присвячених дослідженню проблеми побудови «освітнього середовища закладу освіти», ми зробили такі висновки: по-перше, освітнє середовище є інтегральним явищем, що складається з матеріальних і нематеріальних ресурсів і здійснює систематичний чітко спланований вплив на особистість майбутнього фахівця, сприяючи розвитку його талантів, особистісних і професійних якостей; по-друге, освітнє середовище має відігравати стимулювальну функцію, тобто надавати певний досвід діяльності, який би мотивував здобувача до особистісного саморозвитку на цьому шляху.

Реалізація першої педагогічної умови передбачала тьюторський супровід індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки. Завдання викладача в позиції «тьютора» – створення в закладі освіти надлишкового освітнього середовища, у якому, рухаючись, здобувач постійно повинен здійснювати вибір прийнятних для себе форм, методів, засобів, а тьютор, у свою чергу, координує дії та займається стратегічним плануванням, що дає змогу розгорнути ресурсну карту підопічного або змінити її траєкторію, установивши інші міжпредметні зв'язки (Бойко, Дем'яненко, 2018).

Задля глибокого розуміння механізмів здійснення тьюторського супроводу, звернемося до ресурсної схеми загальної тьюторської дії, яка відображає потенційні можливості як ресурсне розширення, що спрямовано на розвиток пізнавального інтересу та формування культури самоосвіти здобувачів.

Соціальний вектор тьюторської дії пов'язаний з інфраструктурою різних освітніх установ і надає здобувачу інформацію про різні спецкурси, тренінги, семінари, конференції, де він може чогось навчитися в ході реалізації своєї освітньої програми. *Культурно-предметний вектор* реалізується через фіксування руху здобувача у відповідній предметній галузі та знаходження

можливостей для встановлення міжпредметних зв'язків, так розширюючи культурне поле тьютора. *Антропологічний вектор* тьюторської дії дає змогу встановити, які вимоги в процесі реалізації освітньої програми пред'являються до здобувача, які риси він має, які якості відсутні та що потрібно зробити для їх набуття (Ковалева, Кобыща, 2012: 88–91).

На думку Л. Семеновської, результатом тьюторського супроводу може бути поява нових форм поведінки здобувача, здійснення нового вибору, обговорення нових можливостей, відмова від стереотипів тощо. До можливих продуктів тьюторської діяльності авторка зараховує портфоліо, есе, індивідуальні навчальні програми, індивідуальні дослідницькі проекти, тьюторський щоденник (Семеновська, 2014: 124).

Зауважимо, що впровадження повноцінної тьюторської моделі навчання з метою набуття здобувачами досвіду як тьютора, яка б реалізувалася під час всього циклу підготовки бакалаврів у закладі вищої освіти, вимагає значних ресурсів, тому ми встановили певні обмеження, у рамках яких буде здійснено формувальний етап експерименту. Під час навчання здобувачів на другому курсі буде здійснено діагностику та супровід їхнього професійного інтересу протягом навчального року; під час навчання здобувачів на третьому курсі буде здійснено тьюторський супровід самостійної роботи здобувачів у межах навчальних дисциплін «Методика навчання іноземних мов і культур», «Методика виховної роботи», «Практика усного та писемного мовлення». Діяльність здобувачів у межах тьюторського супроводу була спрямована на постійну рефлексію їхнього досвіду. Реалізація цієї педагогічної умови забезпечувала мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компонент тьюторської компетентності.

З першою педагогічною умовою ефективного формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ безпосередньо пов'язана визначена нами друга педагогічна умова – *відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів ІМ спеціфіки тьюторської роботи й уведення елективного спецкурсу «Особливості тьюторської діяльності сучасного вчителя в закладах освіти».*

З метою вдосконалення й оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, відповідно до вимог держави та суспільства, до вчителя, який буде реалізовувати концептуальні положення Нової української школи, нами визначено низку освітніх компонентів, сукупність

програмових результатів яких може відображати досягнутий рівень когнітивного компонента тьюторської компетентності. Вирішення цього завдання ми вбачаємо в додаванні окремих тем, творчих, науково-дослідних завдань до змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур», «Методика використання комп'ютерних технологій».

Проаналізуємо можливості кожної з вище зазначених навчальних дисциплін, які сприяли б підвищенню рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Вагоме значення має навчальна дисципліна «Педагогіка», яка викладається на другому курсі й містить концептуально важливі питання теорії виховання й теорії навчання – дидактики. Здійснивши аналіз робочої програми навчальної дисципліни, ми дійшли висновку, що частково здобувачі під час вивчення основних положень навчальної дисципліни отримують знання та навички, необхідні для формування когнітивного й діяльнісного компонентів тьюторської компетентності. Однак варто додати до теми «Структура та організація процесу навчання» питання «Навчання в рамках формальної, інформальної та неформальної освіти», «Індивідуалізація та персоналізація навчання», скоригувати тему «Сучасний учитель, його діяльність» відповідно до Концепції Нової української школи та розглянути такі питання: «Сучасний учитель Нової української школи – хто він?», «Ключові компетентності учня у XXI ст.», «Педагогіка партнерства та дитиноцентризм», «Організація освітнього середовища Нової української школи».

До змісту навчальної дисципліни «Психологія» (II курс) ми запропонували включити теми самостійної роботи: «Методика діагностики професійних та особистісних якостей», «Методика діагностики здатності до рефлексії», «Психологія групової динаміки» – й опрацювати їх під час лабораторних робіт.

Лекції навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» (II курс) ми доповнили питаннями «Тьютор як ключова постать освіти Великобританії (США, Німеччини): історія та сьогодення», під час вивчення яких здобувачі розширять знання про особливості тьюторської діяльності, функції тьютора, моделі організації тьюторського супроводу в зазначених країнах.

Навчальна дисципліна «Методика використання комп'ютерних технологій» (III курс)

спрямована на формування компетентності в комп'ютерній лінгводидактиці та організації професійної діяльності за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій. До змісту навчальної дисципліни ми включили тему «Тьютор дистанційного та змішаного навчання». Зауважимо, що тьютор у дистанційному та змішаному навчанні – це окрема професія з відповідним рівнем сформованості професійної компетентності й компетенцією в розробленні дистанційних курсів, їх супроводу, налагодженні комунікації з учасниками тощо, а отже, й інший рівень професійної підготовки. Однак, зважаючи на те що без інформаційних технологій сьогодні неможлива діяльність сучасного вчителя ІМ, вважаємо за необхідне озброїти певними елементами тьюторської діяльності в дистанційному та змішаному навчанні майбутніх учителів ІМ.

У навчальну дисципліну «Педагогіка канікул» (III курс), яка ознайомлює здобувачів з роботою вожатого в пришкольних, дитячих оздоровчих і мовних таборах, ми додали тему «Супровід пізнавального інтересу дитини під час літніх канікул».

Аналіз робочих програм навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур», яка вивчається на третьому та четвертому курсах першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська/німецька)), дав змогу розширити змістовий модуль «Організація навчання іноземних мов і культур» за рахунок корегування змісту таких тем: до теми «Планування уроку з ІМ» ми додали питання «Організація сучасного уроку ІМ за допомогою тьюторського супроводу», до теми «Позакласна робота з ІМ» ми додали питання «Можливості роботи вчителя-тьютора в позакласній роботі з ІМ», до теми «Самостійна робота з ІМ» ми додали питання «Організація самостійної роботи здобувача за підтримки вчителя з тьюторською компетентністю».

Однак розроблення другої педагогічної умови буде повною лише за умови введення в цикл професійної підготовки навчального плану елективного спецкурсу «Основи тьюторської діяльності сучасного вчителя в закладах освіти» для здобувачів III курсу спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська/німецька)). Метою навчальної дисципліни є сформувати в здобувачів компетентності щодо основних концептуальних положень тьюторства, особливостей тьюторської діяльності вчителя в закладах освіти і специфіки тьюторського супроводу. Навчальна програма спецкурсу обраховується в 3 кредити ECTS, складається з двох змістових модулів і завершується заліком.

Окрім навчальних дисциплін як основних освітніх компонентів структури освітньої програми, що деталізується в навчальному плані та робочому навчальному плані, звернемо також увагу на курсові роботи й практики. Здобувачам першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська/німецька)) пропонується обрати на IV курсі курсову роботу в рамках таких навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Методика викладання іноземних мов і культур», «Зарубіжна література». Ми вважаємо, що найбільший потенціал для формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є в курсових робіт з «Педагогіки» та «Методики викладання іноземних мов і культур», оскільки їх специфіка спрямована на поглиблення та розширення теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які є підґрунтям професійної діяльності вчителя. Отже, нами запропоновано оновити тематику курсових робіт у межах зазначених навчальних дисциплін, додавши до них теми, які б розкривали важливі аспекти діяльності вчителя ІМ з тьюторською компетентністю.

Останній освітній компонент, зміст якого ми пропонуємо оновити, – педагогічна практика. Здобувачі під час опанування бакалаврської програми проходять такі педагогічні практики: педагогічна практика (навчальна) як помічник класного керівника (III курс), практика в літніх таборах (III курс), педагогічна практика (виробнича) як учитель-предметник і помічник класного керівника (IV курс). На наше стійке переконання, більш ефективними у формуванні тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є педагогічна практика в літніх таборах (оздоровчих, прищільних або мовних) і педагогічна практика (виробнича), оскільки під час їх проходження здобувачі можуть продемонструвати отримані навички та вміння в дії й проаналізувати результати власної діяльності. Зважаючи на це, нами оновлено зміст педагогічних практик, доповнивши їх завданнями практичного та дослідно-пошукового характеру з метою формування в здобувачів тьюторської компетентності.

Третьою педагогічною умовою формування тьюторської компетентності є *застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ*.

Відповідно до нової парадигми освіти, що базується на ідеях індивідуалізації, диференціації, варіативності, альтернативності, прогностичності, адаптованості (Пометун, 2008: 5), ефективним засобом удосконалення професійної

підготовки майбутніх учителів є організація освітнього процесу в закладі вищої освіти на основі інтерактивних технологій, які слугують активній взаємодії між усіма її учасниками.

Розглянемо технології, які, відповідно до нашої гіпотези, мають позитивний вплив на рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Технологія «*мозкового штурму*» (*the brainstorming*) є однією з ефективних технологій активізації творчого мислення задля генерації ідей щодо пошуку шляхів вирішення складної проблеми. За визначенням Л. Сидоренко, ця технологія «забезпечує значну самостійну роботу з боку здобувача, сприяє розвитку критичного мислення, формує соціальну мобільність, розвиває комунікативну, інформаційну та технологічну компетентності, креативність, навички співробітництва. Здобувачі вчаться висловлювати власну позицію, аргументувати й відстоювати її, поважати думки інших, уникати конфліктних ситуацій» (Сидоренко, 2015). Зазначені якості необхідні майбутньому вчителю ІМ з тьюторською компетентністю в подальшій професійній діяльності, оскільки, щоб здійснювати тьюторський супровід, важливо мати розвинуті комунікативні здібності, навчитися з повагою ставитися до думки тьютора, бачити декілька рішень однієї проблеми, узагальнювати інформацію, критично оцінювати дані, уміти ефективно працювати з ресурсами, які будуть спрямовані на задоволення пізнавального інтересу учня.

Реалізація технології «мозковий штурм» передбачала пошук відповіді на проблемне питання, завдання здобувачів – запропонувати якнайбільше варіантів його вирішення у відведений час, а потім із запропонованих варіантів шляхом обговорення обрати найкращі. Під час підготовки використання цієї технології було важливо активізувати всіх здобувачів і скерувати процес так, щоб пошук ідей не перейшов у дискусію.

На окрему увагу заслуговує організація технології «*круглого столу*», який проводиться в невеликому колі здобувачів за круглим столом. Під час засідання майбутні вчителі ІМ мали змогу висловитися на запропоновану тему, поставити запитання до колег та обмінятися досвідом. За логікою дослідження, метод «круглого столу» організовано після педагогічної практики.

Технологія «*ділової гри*» є дидактичним засобом, реалізація якого передбачає набуття знань, умінь і навичок професійної діяльності в межах змодельованих реальних статусних ролей і передбачає обговорення й прийняття професійних

рішень, дискусії щодо пошуку шляхів вирішення спірних питань, лімітованість часу та жорсткі оговорені правила дій. Доцільність упровадження технології «ділової гри» під час підготовки майбутніх учителів ІМ вважаємо в тому, що здобувачі мають змогу пережити досвід тьюторської діяльності, зрозуміти мотиви й учителів із тьюторською компетентністю, і тьюторантів, набути тих навичок, які дадуть змогу професійно реагувати в різних ситуаціях, вчаться приймати рішення й нести відповідальність за них.

Наступна ефективна технологія, яка впроваджена в освітній процес закладу вищої освіти, – технологія «інтерв'ю». Зазначена технологія являє собою «діловий діалог, який проводиться з метою отримання оперативної, особистісної, емоційної інформації з проблеми». Ролі під час реалізації цієї технології розподіляються на «журналістів» і «видатних людей/науковців/вчителів-новаторів» (Сучасні технології, 2015: 287). Важливість програвання «інтерв'ю», відповідно до нашої роботи, у тому, що під час тренування здобувачі оволодівають умінням ставити недирективні стимульовані запитання, на яких і побудована тьюторська діяльність, оскільки вчитель із тьюторською компетентністю відрізняється від учителя тим, що він буде спілкування з учнем за принципом «сократівського діалогу» – через постійні уточнювальні запитання, на які учень сам повинен знайти відповідь.

Використання під час професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до набуття тьюторської компетентності кейс-методу (*the case study*) дало здобувачам змогу проаналізувати конкретні реальні професійні ситуації, викладені письмом, розібратися в сутності проблеми, запропонувати варіанти вирішення проблеми та вибрати найкращий варіант (Сучасні технології, 2015: 288). Джерелом інформації обрано аутентичні наукові й публіцистичні джерела, реальні події. У такий спосіб майбутні вчителі ІМ, працюючи в мікрогрупах, могли ознайомитися із запропонованими кейсами та шляхом спільного безконфліктного обговорення самостійно знайти відповідь та

отримати зворотній зв'язок від викладача й одногрупників.

Технологія «метод проектів» як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання досить активно використовується під час підготовки фахівців, оскільки він дає змогу розвинути навички дослідницько-творчої роботи, пізнавальний інтерес здобувачів, сприяє формуванню навичок автономної роботи. Важливим є й той факт, що в процесі реалізації зазначеної технології змінюється ролі викладача та здобувачів: викладач стає консультантом, модератором процесу навчання, а здобувачі реалізують суб'єктну позицію, вони отримують свободу дій у виборі форм роботи, пошуку засобів: у реалізації цієї діяльності закладено концептуальне положення тьюторства – співпрацювати разом, а не робити щось за когось.

Останні технології, що ми розглянемо, – *тренінгові технології*. Ми погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, що тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок майбутнього фахівця, передбачає напрацювання й засвоєння поведінкових навичок, ідей, необхідних для виконання конкретної роботи (Сисоєва, Кристопчук, 2013: 128). Організація тренінгового заняття передбачає чіткий та обґрунтований добір методів, обладнання, дотримання часу й лімітована кількість учасників. Проведення тренінгових занять спрямовано на розвиток майбутніми вчителями м'яких навичок (*soft skills*) – комунікабельність, емпатія, адаптивність, емоційна стабільність, самоменеджмент.

Висновки. Отже, у результаті проведеного дослідження нами виділено й обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ. Зважаючи на це, особливо важливою є організація належним чином освітнього процесу в закладі вищої освіти й ефективна взаємодія всіх його учасників. Перспективу подальших досліджень убачаємо в публікації результатів упровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторинг в освітньо-науковому просторі вищої школи. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 14 листоп. 2018 р. Київ, 2018. С. 25–34.
2. Ковалёва Т. М., Кобьща Е. И. Профессия «тьютор». Москва-Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
3. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2014. Вип. 8. С. 121–133.
4. Сидоренко Л. М. Мозковий штурм як один з інноваційних методів в освітньому процесі студентів. URL: <http://kumlk.kpi.ua/sites/default/files/Сидоренко%20тези.pdf> (дата звернення: 26.01.2020).
5. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник для маг. спец. «Педагогіка вищої школи». Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

6. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

7. Kolb A., Kolb D. Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*. 2018. Vol. 40. Issue 3. P. 8–14.

REFERENCES

1. Boiko A. M., Demianenko N. M. Tiutorynh v osvitno-naukovomu prostori vyshchoi shkoly [Tutoring in the educational and scientific space of higher education]. *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh komunikatsii: dosvid, problemy, perspektyvy* : materialiv II vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyiv, 2018. pp. 25–34 [in Ukrainian].

2. Kovalyova T. M., Kobyischa E. I. Professiya «tyutor» [Profession «tutor»]. Moskow-Tver : «SFK-ofis», 2012. 246 p. [in Russian].

3. Semenovska L. Metodichni aspekty realizatsii tiutorskoho suprovodu vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Methodological aspects of the implementation of tutor support for the study of pedagogical courses]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*. 2014. Vol. 8. pp. 121–133 [in Ukrainian].

4. Sydorenko L. M. Mozkovyi shturm yak odyin z innovatsiinykh metodiv v osvitnomu protsesi studentiv [The brainstorming as one of the innovative methods in the educational process of the students]. URL: <http://kumlk.kpi.ua/sites/default/files/Sydorenko%20tezy.pdf> (data zvernennya: 26.01.2020) [in Ukrainian].

5. Sysoieva S. O., Krystopchuk T. Ye. Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne : Volynski oberehy, 2013. 360 p. [in Ukrainian].

6. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [The modern technologies for teaching for foreign languages and cultures in general and higher education institutions] : kol. monohrafiia / uklad. : S. Yu. Nikolaieva, H. E. Boretska, N. V. Maiier, O. M. Ustymenko, V. V. Chernysh ta in. Kyiv : Lenvit, 2015. 444 p. [in Ukrainian].

7. Kolb A., Kolb D. Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*. 2018. Vol. 40. Issue 3. pp. 8–14.

Світлана ГЕРАСИМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-8520-9609

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) svetlanageras7@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена аналізу особливостей формування мотивації до здорового способу життя в студентів.

Доведено, що ніякі накази не можуть примусити людину зберігати й підтримувати своє здоров'я, якщо при цьому вона не буде керуватися усвідомленою мотивацією здоров'я. Така мотивація формується на основі двох важливих принципів – вікового, за яким виховання мотивації здоров'я необхідно починати з раннього віку, і діяльнісного, який указує, що мотивацію здоров'я треба формувати через оздоровчу діяльність щодо себе.

З'ясовано, що досвід оздоровчої діяльності створює відповідну мотивацію (цілеспрямовану потребу) й установку (готовність до діяльності) на здоров'я, що і є основою вироблення власного стилю здорової поведінки.

Такий стиль характеризується мотивами самозбереження, підпорядкування етнокультурним цінностям, отримання задоволення від здоров'я, самовдосконалення, досягнення найвищого рівня комфортності.

Спостереження В. Бароненко показують, що в студентській молоді часто втрачається значимість мотивації самозбереження. Послаблене відчуття відповідальності за свою поведінку є причиною, наприклад, венеричних захворювань після випадкових статевих стосунків, утягування в наркоманію чи пияцтво. Молодим людям здається, що ресурс їхнього особистісного здоров'я невичерпний. Частими є випадки, коли наведені вище положення не стають студентам керівництвом до дії.

У зв'язку з цим формування мотивації щодо збереження та зміцнення здоров'я в студентів потребує значних зусиль. Оскільки ефективність таких намагань проєктується на майбутнє й не кожен студент здатен вирішити це завдання самостійно, необхідна цілеспрямована система виховання та навчання, орієнтована формувати установку на здоров'я. Для цього педагогу потрібно врахувати, як саме можна сприяти зміні переконань студентів, оскільки саме на основі них формуються установки.

Створити установку (готовність) на здоров'язбереження ще не достатньо, треба її реалізувати, оскільки саме вона визначає здорову поведінку людини на майбутнє.

Отже, залучення молоді до здорового способу життя варто починати з формування в неї мотивації здоров'я. Турбота про здоров'я, його зміцнення повинна стати ціннісним мотивом, що формує, регулює та контролює спосіб життя людини.

Актуальність теми дослідження зумовлена важливістю покращення здоров'я молоді, адже від цього значною мірою залежить формування трудового та інтелектуального потенціалу України.

Сучасний навчальний процес зі своїми технологіями, обсягом інформації, побудовою, специфікою й умовами проведення занять пред'являє молоді вимоги, які часто призводять до значного інтелектуального навантаження, нервово-психічних і психологічних напружень, неотримання режиму та якісного складу харчування, недостатньої рухової активності, порушень здоров'я та зниження якості навчання.

Однією з основних причин такого стану вчені вважають відсутність мотивації позитивного ставлення до свого здоров'я.

Ключові слова: мотивація, здоровий спосіб життя, студентська молодь.

Svetlana GERASYMENKO,

orcid.org/0000-0002-8520-9609

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Theory and Methods of Physical Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) svetlanageras7@gmail.com

PECULIARITIES OF MOTIVATION FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE AMONG STUDENTS

The article is dedicated to the analysis of peculiarities of formation of motivation for healthy lifestyle among students.

It has been proven that no orders can force a person to maintain his or her health unless he or she is guided by conscious health motivation. Such motivation is formed on the basis of two important principles – age, by which education of health

motivation must be started from an early age, and activity, which indicates that health motivation must be formed through health activities towards oneself.

It has been found out that the experience of curative activity creates the right motivation (purposeful need) and attitude (readiness for activity) for health, which is the basis for developing of your own style of healthy behavior.

This style is characterized by motives of self-preservation, subordination to ethno-cultural values, enjoyment of health, self-improvement, achievement of the highest level of comfort.

Observations of Baronenko show that students often lose the importance of motivation for self-preservation. A weakened sense of responsibility for one's behavior is a guarantee, for example, of sexually transmitted diseases after accidental sexual intercourse, involvement in drug addiction or drunkenness. It seems to young people that their personal health resource is inexhaustible. The above mentioned principles often do not become students' guide to action.

In this regard, the development of students' motivation to maintain and promote health requires considerable effort. Because the effectiveness of such endeavors is projected into the future and not every student is able to accomplish this task on their own, a purposeful education and training system is needed to shape the health setting. For this a teacher has to consider in what ways he or she can help students change their beliefs, because the settings themselves are formed on them.

It is not yet enough to create a setting (readiness) for health preservation, but it must be implemented as it determines the healthy behavior of a person for the future.

Thus, the involvement of young people in a healthy lifestyle should be started with the formation of health motivation in them. Concern for health, its strengthening should become a valuable motive that shapes, regulates and controls the way of life of a person.

The relevance of the research topic is conditioned by the importance of improving the health of young people, since the formation of the labor and intellectual potential of Ukraine largely depends on this.

Modern educational process with its technologies, amount of information, construction, specifics and conditions of conducting classes presents the requirements to the young people, which often lead to considerable intellectual load, neuro-psychological and psychological stresses, failure to observe the regime and qualitative composition of nutrition, insufficient physical activity, lack of motor activity and reduce the quality of training.

One of the main reasons for this condition is the lack of motivation for a positive attitude towards one's health.

Key words: *motivation, healthy lifestyles, young students.*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена важливістю покращення здоров'я молоді, адже від цього значною мірою залежить формування трудового та інтелектуального потенціалу України.

За твердженнями дослідників (В. Бальсевич, С. Бідл, С. Блейер, М. Віленський, О. Дубогай, О. Мінцер, І. Мурахов, К. Роджерс, Е. Фокс, А. Чоговадзе та ін.), останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді, що є неминучим наслідком ігнорування нею вимог здорового способу життя як у режимі навчального дня, так і в позанавчальний час (Бальсевич, 1990: 4).

Сучасний навчальний процес зі своїми технологіями, обсягом інформації, побудовою, специфікою й умовами проведення занять пред'являє молоді вимоги, які часто призводять до значного інтелектуального навантаження, нервово-психічних і психологічних напружень, недотримання режиму та якісного складу харчування, недостатньої рухової активності, порушень здоров'я та зниження якості навчання (Нефедовская, 2007: 84).

Однією з основних причин такого стану вчені вважають відсутність мотивації позитивного ставлення до свого здоров'я.

Аналіз досліджень. Багато вчених із різних галузей наук – педагогіки (О. Гришко, В. Кремень, В. Родигіна, В. Шпак та ін.), психології (В. Ана-

нєв, Г. Нікіфоров, Л. Перетятко та інші), валеології (Е. Булич, А. Голобородько, В. Горащук та ін.), медицини (М. Амосов, А. Волик, А. Мальований, В. Мухін, С. Яковлева та інші), фізичного виховання (С. Канішевський, В. Лабскір, А. Любєв, Б. Шиян та інші) – спрямовували та спрямовують свої увагу до вирішення питань поліпшення здоров'я студентської молоді, забезпечення здорового способу життя, але поки стан студентської молоді з кожним роком погіршується.

Аналіз результатів досліджень рівня здоров'я студентів ЗВО свідчить, що лише 41% студентів мають необхідний для сучасних вимог виробництва рівень цього показника, 10% студентів – високий рівень, 31% – у межах норми.

Причина такого стану, як уважають фахівці, полягає в тому, що в ієрархії потреб, що лежать в основі поведінки студента, здоров'я знаходиться далеко не на першому місці. Це пов'язано з низькою культурою суспільства, що зумовлює відсутність установки на пріоритетність здоров'я в системі людських цінностей. Відповідно, формування здоров'я – це передусім проблема, яку треба починати вирішувати з виховання мотивації здоров'я, оскільки ця мотивація є самоутворювальним фактором поведінки особистості (Бароненко, 2009: 51).

Мета статті – проаналізувати особливості формування мотивації до здорового способу життя студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах зростає значущість і цінність вищої освіти, компетентності особистості в майбутній професійній діяльності. Однак у практиці трудової активності вимагається не тільки цілісність професійної підготовки фахівців, а й високий рівень здоров'я як необхідної умови виконання особистістю різноманітних соціальних функцій. Саме тому збереження та зміцнення здоров'я у ЗВО потрібно розглядати як основу підготовки фахівця, що дає змогу формувати в нього знання, які сприяють усвідомленню здорового способу життя й упровадженню результатів навчання в практику повсякденної діяльності.

Збереження та зміцнення здоров'я – це динамічна характеристика процесу життєдіяльності людини, що характеризується наявністю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення здоров'язберігаючої діяльності й установа в освітньому просторі пріоритетів здорової особистості (Бароненко, 2009: 154).

Базовими принципами формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя молоді є:

– **принцип науковості й доступності знань**, адаптація відповідних наукових знань для всіх ланок освіти з урахуванням особливостей різних вікових категорій; взаємозв'язок науки про здоров'я з практичним досвідом;

– **принцип системності й наскрізності** означає, що процес формування здоров'я людини, природних і соціальних умов його збереження та зміцнення організується як системний педагогічний процес, у логічному зв'язку всіх його етапів; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості;

– **принцип неперервності та практичної цілеспрямованості** передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях;

– **принцип інтегративності** передбачає синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань у цілісній картині про здоров'я та здоровий спосіб життя;

– **принцип відкритості** передбачає систематичне поповнення, оновлення, удосконалення знань про здоровий спосіб життя;

– **принцип плюралізму** уможливорює варіативність авторських проєктів, планів і програм на основі інваріантного рівня знань для різних, відносно самостійних типів навчальних закладів з урахуванням потреб, інтересів і нахилів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (учнів, студентів, вихователів, учителів, викладачів, батьків);

– **принцип превентивності** означає, що виховні впливи держави, усіх виховних інститутів на основі врахування інтересів особистості й суспільства спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу та їх захист, вироблення неприйняття до негативних впливів соціального оточення. За таких умов забезпечуватиметься система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різним проявам деструктивної поведінки, відвернення суїцидів і формування навичок безпечних статевих стосунків;

– **принцип гуманізму** передбачає орієнтацію на підростаючу особистість як вищу цінність, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, задоволення фундаментальних потреб вихованця (у розумінні, пізнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); вироблення індивідуальної програми її розвитку; стимулювання розвитку в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів;

– **принцип цілеспрямованості**, який утверджує спрямованість на досягнення основної мети – підвищення ефективності функціонування власного організму і свідомого позитивного ставлення до нього (Бароненко, 2009: 51).

Критеріями формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в молоді є:

– **на рівні фізичного здоров'я**: прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

– **на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту)**: відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок;

– **на рівні духовного здоров'я**: узгодженість загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного в житті, у природі, у мистецтві;

– **на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя)**: сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу

життя, соціально орієнтована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання (Концепція, 2004: № 605).

Збереження та зміцнення здоров'я студентів у ЗВО передбачає виконання системи заходів, що забезпечують гармонійний психічний, фізичний, духовний розвиток особистості студента, запобігання захворюванням, а також діяльність, спрямовану на збереження та зміцнення його здоров'я.

Починається такий процес з:

- усвідомлення важливості своєчасного зміцнення й підтримання свого здоров'я;
- потреби в дотриманні правил ведення здорового способу життя;
- розуміння доцільності здоров'язберігаючих дій;
- ставлення до свого здоров'я як цінності життя (Панчук, 2007: 3).

Разом із тим у ході реалізації навчання в галузі здоров'я одним із важливих є питання про те, як зацікавити студентів зберігати здоров'я, як спонукати їх до активності в цьому напрямі, тобто як здійснювати позитивну мотивацію щодо збереження та зміцнення здоров'я.

У сучасній науці мотивація як психічне явище трактується по-різному: в одному випадку – це сукупність факторів, що визначають поведінку; в іншому – це цілісність мотивів; у третьому – це спонукання, що викликає активність особистості й визначає її спрямованість.

Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності або спільна система процесів, які відповідають за спонукання й діяльність.

Мотивація – це динамічний процес формування мотиву. Разом із тим мотив – складне психологічне утворення, яке спонукає до свідомих дій, вчинків і є їх базисом, підґрунтям. На думку дослідника, мотивація й мотиви завжди внутрішньо зумовлені (Ильин, 2002: 68).

Мотиви поділяються на соціально, особистісно й професійно значимі, позитивні й негативні; визначаються знаннями, переконаннями, установками, потребами й інтересами, сукупний вплив яких сприяє формуванню мотиваційної діяльності особистості (Ильин, 2002: 344).

Усі види зазначених мотивів у різних поєднаннях можуть бути використані і як здоров'язберігаюча діяльність особистості. Як указує Г. Соловйов, мотиваційний складник формування культури збереження здоров'я має вести студентів від особистісно значимих мотивів до

соціально значимих, від низьких потреб – до високих.

Залучення людини до збереження здоров'я, на думку В. Бароненко, треба починати з формування в неї мотивації здоров'я, адже турбота про здоров'я, його зміцнення має стати значущим мотивом, який формує, регулює й контролює спосіб життя людини. Доведено, що ніякі накази не можуть примусити людину зберігати й підтримувати своє здоров'я, якщо при цьому вона не буде керуватися усвідомленою мотивацією здоров'я. Така мотивація формується на основі двох важливих принципів – вікового, за яким виховання мотивації здоров'я необхідно починати з раннього віку, і діяльнісного, який указує, що мотивацію здоров'я треба формувати через оздоровчу діяльність щодо себе (Бароненко, 2009: 52).

Досвід оздоровчої діяльності створює відповідну мотивацію (цілеспрямовану потребу) й установку (готовність до діяльності) на здоров'я, що і є основою вироблення власного стилю здорової поведінки.

Такий стиль характеризується мотивами самозбереження, підпорядкування етнокультурним цінностям, отримання задоволення від здоров'я, самовдосконалення, маневрування, сексуальної реалізації, досягнення найвищого рівня комфортності.

Спостереження В. Бароненко показують, що в студентської молоді часто втрачається значимість мотивації самозбереження. Послаблене відчуття відповідальності за свою поведінку є причиною, наприклад, венеричних захворювань після випадкових статевих стосунків, утягування в наркоманію чи пияцтво. Молодим людям здається, що ресурс їхнього особистісного здоров'я невичерпний. Частими є випадки, коли наведені вище положення не стають студентам керівництвом до дії. Це пов'язано з тим, що рекомендації щодо збереження та зміцнення здоров'я запроваджуються в повчальній, категоричній формі й не викликають у студентів позитивних емоцій; викладачі зрідка дотримуються вказаних правил у професійному житті; засоби масової інформації, мережа Internet у привабливій формі культивують нездоровий спосіб життя. У зв'язку з цим формування мотивації щодо збереження та зміцнення здоров'я в студентів потребує значних зусиль. Оскільки ефективність таких намагань проектується на майбутнє й не кожен студент здатен вирішити це завдання самотійно, необхідна цілеспрямована система виховання та навчання, орієнтована формувати установку на здоров'я. Для цього педагогу потрібно врахувати, як саме можна сприяти зміні

переконань студентів, оскільки саме на основі них формуються установки.

Створити установку (готовність) на здоров'я-збереження ще не достатньо, треба її реалізувати, оскільки саме вона визначає здорову поведінку людини на майбутнє.

Висновки. Отже, залучення молоді до здорового способу життя варто починати з формування в неї мотивації здоров'я. Турбота про здоров'я, його зміцнення повинна стати ціннісним мотивом, що формує, регулює та контролює спосіб життя людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальсевич В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты). *Теория и практика физической культуры*. 1990. 22 с.
2. Бароненко В. А., Рапопорт Л. А. Здоровье и физическая культура : учебное пособие. 2-е изд., перераб. Москва : Альфа-М: ИМФРА-М, 2009. 336 с.
3. Быков В. С., Викторов Д. В. Здоровьесбережение студенческой молодежи технического ВУЗа в условиях поиска новой образовательной парадигмы. *Успехи современного естествознания*. 2010. № 9. С. 154–156.
4. Дубогай О. Д., Завацький В. И., Короп Ю. О. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи : навчальний посібник. Луцьк : Настир'я, 1995. 220 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
6. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.06.2004 № 605.
7. Неведовская Л. В. Состояние и проблемы здоровья студенческой молодежи / под ред. проф. В. Ю. Альбицкого. Москва : Литтерра, 2007. 197 с.
8. Панчук Н. С. Формирование здоровьесберегающей ответственности студентов ВУЗа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2007. 20 с.

REFERENCES

1. Balsevich V.K. Fizicheskaya podgotovka v sisteme vospitaniya kultury zdorovogo obraza zhizni cheloveka [Physical training in the system of education of a culture of a healthy lifestyle]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1990, 22 p. [in Russian].
2. Baronenko V.A. & Rapoport L.A. Zdorove i fizicheskaya kultura [Health and physical education: a training manual]. Moscow: Alfa-M: IMFRA-M, 2009. 336 p. [in Russian].
3. Bykov V.S. & Viktorov D.V. Zdorovesberezhnie studencheskoy molodezhi tekhnicheskogo VUZa v usloviyakh poiska novoy obrazovatelnoy paradigmy [Health saving of students of a technical university in the search for a new educational paradigm]. *Uspekhii sovremennogo estestvoznaniya*, 2010, Nr 1, pp. 154–156 [in Russian].
4. Duboghaj O.D., Zavačkyj V.Y. & Korop Ju.O. Metodyka fizychnogho vykhovannja studentiv, vidnesenykh za stanom zdorov'ja do special'noji medychnoji ghrupy [Methods of physical education of students related to health status to a special medical group: a textbook]. Lucjk: Nastyr'ja, 1995, 220 p. [in Ukraine].
5. Ilin Ye.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. SPb.: Piter, 2002. 512 p. [in Russian].
6. Konceptija formuvannja pozytyvnoji motyvatsiji na zdorovyj sposib zhyttja u ditej ta molodi [The concept of forming positive motivation for healthy lifestyle in children and young people], 2004. [in Ukraine].
7. Nefedovskaya L.V. Sostoyanie i problemy zdorovya studencheskoy molodezhi [The state and health problems of students]. Moscow: Litterra, 2007. 197 p. [in Russian].
8. Panchuk N.S. (2007) Formirovanie zdorovesberegayushchey otvetstvennosti studentov VUZa [The formation of health saving responsibility of university students]. (Avtoreferat dysertatsii kandydata ped. nauk). Kemerovo State University, Kemerovo [in Russian].

УДК 37.013:331.54/.55(09)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203436>**Ірина ГЕРАСИМОВА,***orcid.org/0000-0001-7000-7652**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) gerasimovair@gmail.com***Валентина ФРИЦЮК,***orcid.org/0000-0001-6133-2656**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна)*

СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ»

У статті розглядається становлення феномена «професійна мобільність», інтерес до якого значно зріс останніми роками. Поява досліджень різних його аспектів представниками філософських, соціологічних, економічних, психологічних та особливо педагогічних наук яскраво свідчить про це. Відзначається відсутність загальноприйнятого визначення поняття «професійна мобільність», що й зумовлює дослідження становлення означеного феномена, виявлення його особливостей і характерних ознак.

Здійснюється аналіз поняття «мобільність» як такого, що генерує поняття «соціальна мобільність» і «трудова мобільність» (економічна мобільність). Виділяються його інтерпретації та підходи до його розгляду як до процесу. Здійснено аналіз мобільності як особистісної якості.

Розглядається становлення проблеми соціальної мобільності із 60-х років ХХ ст. Визначено, що її спричинили ускладнення соціальних процесів на виробництві, відсутність економічного ефекту й проблема боротьби з плінністю кадрів, завдяки чому й зроблено висновок про необхідність систематичної перекваліфікації та свідомої орієнтації працівників на зміну занять.

Відзначаються тенденції соціального розвитку, які зумовлюють стан соціальної мобільності суспільства загалом. Акцентується увага на особистісних властивостях, якостях, які забезпечують прояв соціальної мобільності.

Розглядається категорія «трудова мобільність», відзначається термінологічне розмаїття означень цього феномена, особистісні якості, які забезпечують її прояв.

Аналізуються дослідження феномена професійної мобільності в 30-ті, 80-ті роки ХХ також і за кордоном. Відзначається можливість об'єднаного підходу (соціального й економічного) до його дослідження. Розглядаються чинники, які сприяють професійній мобільності.

Указується на те, що початок розгляду проблеми професійної мобільності в педагогіці починається в 70-ті роки ХХ ст. В Україні означена проблема починає досліджуватися з 2005 року. Її освітній аспект полягає у формуванні індивідуального рівня професійної мобільності з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Робиться висновок про міждисциплінарність феномена «професійна мобільність». Стверджується необхідність урахування галузі діяльності під час визначення як поняття «професійна мобільність», так і його як характеристики особистості. Висувається припущення про малоймовірність появи єдиного загальноприйнятого визначення поняття «професійна мобільність».

Ключові слова: мобільність, соціальна мобільність, трудова мобільність, професійна мобільність.

Ірина GERASYMOVA,*orcid.org/0000-0001-7000-7652**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) gerasimovair@gmail.com***Valentina FRYTSIUK,***orcid.org/0000-0001-6133-2656**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine)*

THE ESTABLISHMENT OF THE PHENOMENON OF “PROFESSIONAL MOBILITY”

The article discusses the emergence of the phenomenon of “professional mobility”, the interest to which has grown significantly recently. The emergence of studies of its various aspects by representatives of the philosophical, sociological, economic, psychological and especially pedagogical sciences clearly testifies this. There is not commonly accepted definition of the concept of “professional mobility”, which leads to the study of the formation of a particular phenomenon, the identification of its features and characteristics.

An analysis of the concept of “mobility” as such, generates the concepts of “social mobility” and “labor mobility” (economic mobility). Interpretations and approaches to its consideration as a process are distinguished and mobility as a personal quality is analyzed.

The development of the problem of social mobility is considered since the 60 th of the XX century. They were caused by the complication of social processes in production and the problem of combating member turnover. Lack of economic effect leads to the conclusion that there is a need for systematic retraining and conscious orientation of employees to the job alternation.

There are tendencies of social development that determine the state of social mobility of society as a whole. Personal characteristics, qualities that provide a manifestation of social mobility are emphasized.

The category of “labor mobility” is considered, the terminological variety of definitions of this phenomenon is noted. There are personal qualities that ensure its manifestation.

In 30 th and 80 th the research of the phenomenon of professional mobility is also analyzed abroad. The possibility of a unified approach (social and economic) is noted and factors that promote professional mobility are considered.

It is pointed out that the beginning of the consideration of the problem of professional mobility in pedagogy begins in the 1970s. In Ukraine, this problem begins to be investigated since 2005. Its educational aspect is to form an individual level of professional mobility, taking into account the specificity of future professional activity.

The inferences are made about the interdisciplinary nature of the phenomenon of “professional mobility”. The need to take into account the field of activity in defining both the concept of “professional mobility” and determining it as a characteristic of a person is affirmed. The assumption is made on the unlikely occurrence of a single commonly accepted definition of the concept of “professional mobility”.

Key words: mobility, social mobility, labor mobility, occupational mobility.

Постановка проблеми. Останніми роками значно зріс інтерес науковців як у нашій країні, так і за її межами до проблеми професійної мобільності. Ученими різних галузей наук виконуються дослідження різних її аспектів, зокрема у філософських науках захищено дві дисертаційні роботи – І. Удалова, В. Новіков; у соціологічних науках – шість починаючи з 1995 року; в економічних науках із 1998 року захищено чотири роботи; у психологічних науках дослідження розпочалися у 2007 році, нам вдалося знайти три з них. Проте найбільша активність щодо дослідження означеної проблеми спостерігається саме в педагогічних науках, де виконано з 2001 року більше ніж п'ятдесят п'ять дисертаційних досліджень (дані станом на 2016 рік). Проникнення проблеми формування професійної мобільності в площину педагогіки зумовлює необхідність досліджень різних її аспектів. Відсутність загальноприйнятого визначення поняття «професійна мобільність» зумовлює дослідження становлення означеного феномена, виявлення його особливостей і характерних ознак.

Аналіз досліджень. Соціальна важливість та актуальність проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців привернула до неї увагу таких учених, як В. Воронкова, І. Дичківська, Є. Іванченко, З. Курлянд та ін., які досліджували загальні основи професійної мобільності. Педаго-

гічні аспекти формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки висвітлено в наукових розвідках Л. Амірової, В. Бордовського, Л. Горюнової, Б. Ігошева, Ю. Калиновського, С. Капліної, Л. Меркулової, Л. Сушенцевої, І. Хом'юк та ін.

Мета статті – на підставі аналізу наукової літератури з означеної теми дослідити становлення феномена «професійна мобільність», яке має теоретичну та практичну важливість для вирішення проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Аналіз феномена «професійна мобільність» зумовлює увагу до родового поняття «мобільність», яке генерує поняття «соціальна мобільність» і «трудова мобільність», що переважно використовуються в соціологічних та економічних науках. Саме із цими науковими галузями пов'язана поява самого терміна.

Можна виділити такі інтерпретації поняття «мобільність».

1. Мобільність як процес: у контексті поняття «рух», який може розумітися буквально як фізичний рух стимулу, об'єкта, організму чи метафорично – як рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними чи пізнавальними.

Мобільність розглядається:

– у контексті змін різного характеру – здатність до швидкої зміни стану, статусу чи місця в

соціальному чи професійному середовищі, здатність (готовність) трудових ресурсів (працівників) до змін свого становища в системі зайнятості;

– у контексті пошуку форм діяльності – уміння знаходити потрібні форми діяльності, трактується як міра розлогості професійного «поля» діяльності працівника й стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій;

– як перехід з одних громадських груп до інших;

– як вияв реакції людини на різні зміни, що відбуваються в зовнішньому й внутрішньому середовищі;

– як здатність особистості організувати процес зміни життєвого шляху.

2. Мобільність як особистісна якість:

– у контексті орієнтації в ситуації – уміння, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, уміння швидкої перебудови й корегування своїх дій у конкретних ситуаціях, потреба, готовність і здатність змінити ситуацію, здатність до швидкої, оперативної перебудови в нових умовах;

– у контексті адаптації – засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність; механізм, що дає особистості змогу адаптуватися в умовах швидких соціальних змін;

– як особистісна чи суб'єктивна готовність до зміни професійної діяльності, зв'язок із рівнем підготовки, кваліфікацією, набутою людиною в процесі професійної освіти.

Щодо професійної мобільності, то вона досить часто розглядається як форма соціальної мобільності, її складник.

Зазначимо, що активні дослідження соціальної мобільності починаються з 60-х років ХХ ст. у зв'язку зі складними соціальними процесами на виробництві, що супроводжуються плинністю кадрів. Означені процеси відображаються на загальному механізмі функціонування й розвитку суспільства, що й зумовило відображення проблеми соціальної мобільності в працях таких учених, як Н. Аітов, Р. Бенедікс, П. Бло, О. Данкен, Е. Джексон, Г. Зборовський, М. Комаров, Г. Крокет, С. Ліпсет, В. Луніка, Г. Орлов, Г. Осіпов, М. Руткевич, Е. Саар, П. Сорокін, М. Тітма, Б. Урланіс, С. Фролов та ін.

У 70-ті роки ХХ ст. з'являються дослідження як соціальної мобільності, так і різних аспектів управління нею (Ф. Філіппов, В. Шубкін, Т. Заславська).

Необхідно зазначити, що тривалий час у соціології мобільності основна увага приділялася боротьбі з плинністю кадрів. Зокрема, прагнення закріпити працівників на підприємстві в умовах науково-технічного прогресу не давало суттєвого

економічного ефекту. Це спонукало необхідність систематичної перекваліфікації та свідомої орієнтації працівників на зміну занять.

На початку ХХІ ст. питання соціальної мобільності розглядають провідні зарубіжні вчені – Е. Гіденс, П. Бурдьє, М. Граповеттер.

Із цього часу соціальна мобільність розглядається як будь-який перехід індивіда чи соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено чи модифіковано людською діяльністю, з однієї позиції в іншу, соціальні переміщення, рух між різними соціоекономічними позиціями, зміни соціальних ролей. Переважно в такому контексті тлумачиться поняття «соціальна мобільність» і сучасними вченими.

Характерною особливістю сучасного стану соціальної мобільності є її залежність від таких тенденцій, як чинне законодавство, що полегшує зміну місця праці та проживання людей; зниження ролі держави на ринку праці, розвиток різних форм власності, підприємницької діяльності; зростання преференції таких професій і видів діяльності, як менеджери, бізнесмени тощо; невідповідність попиту на престижні професії (юриспруденція, економіка, менеджмент тощо) і реальних потреб ринку праці; трансформація професійних уподобань і ціннісних орієнтацій у процесі навчання студентів (Коваліско, 1999; Новиков, 2005).

Можемо простежити як проявляється соціальна мобільність на прикладі наукової сфери, де вона включає просування кар'єрними сходами, перехід від одного наукового напрямку до іншого, однієї наукової галузі в іншу, з одного інституту в інший, територіальні переміщення, вихід із науки (Ерхіна, 2008: 284).

Такі особливості соціальної мобільності зумовлюють розгляд її особистісного рівня, який розглядається як феномен, що характеризує рухливість мотиваційного поля, внутрішній стан особистості, що аналізується як соціально складний процес (Горюнова, 2006).

Цілком закономірним є й виділення вченими (Горюнова, 2006; Калиновський, 2001; Коваліско, 1999; Рижаков, 1999) особистісних властивостей, якостей, що забезпечують прояв соціальної мобільності: особливості інтелектуальної та вольової сфер, розвиток свідомості особистості; комунікабельність особистості, як-от: здатність швидко й адекватно модифікувати свою діяльність у нових обставинах, можливість оперативно встановлювати особистісні, культурні й ділові контакти в мікро- та макросередовищі; здатність і готовність індивідів чи соціальних об'єктів до зміни соціальної позиції; уміння знаходити адекватні способи

розв'язання неочікуваних проблем і виконання нестандартних завдань; здатність особистості адаптуватися й перетворювати соціальне середовище; спрямованість, легко і швидко опановувати нові реалії в різних сферах життєдіяльності; проявляти соціальну компетентність.

Професійна мобільність активно розглядається й у межах трудової мобільності, попри те що співвідношення трудової й соціальної мобільності є однозначно невизначеним. Так, трудова мобільність розглядається як форма соціальної, разом із тим соціальна розглядається як вид мобільності робочої сили, а професійна мобільність – як її форма, розглядається як елемент трудової мобільності.

У процесі аналізу категорії «трудова мобільність» необхідно відзначити її широке використання в роботах з економіки праці. До того ж у більшості випадків поняття «мобільність робочої сили» і «трудова мобільність» є синонімами.

Учені, зокрема Н. Белікова (Белікова, 2011), Н. Тілікіна (Тілікіна, 2008), підкреслюють, що трудова мобільність зумовлюється суто економічними причинами й передбачає процес переміщення робочої сили з конкретною метою працевлаштування на певний строк, тому є більш вузьким, ніж мобільність робочої сили. Разом із тим у наукових текстах відзначається термінологічне розмаїття визначень переміщень робочої сили та використання таких термінів, як «мобільність трудових ресурсів», «трудова мобільність», «мобільність робочої сили», «мобільність працівників». Вони ототожнюються з плинністю кадрів, їх звільненням, зміною професії чи сфери зайнятості або зі змінами загалом: тобто не тільки зі зміною робочого місця, а й зі змінами якісної характеристики працівника. У деяких роботах термін «мобільність» підміняється терміном «міграція», яка має три аспекти – територіальний, галузевий і професійний.

Маємо підкреслити, що особистісні якості та властивості, що забезпечують трудову мобільність, досліджено значно менше, ніж соціальну мобільність. Проте на підставі робіт Й. Звонар (Звонар, 2012), В. Кривошей (Кривошей, 2010) можна виділити такі з них, як здатність швидко адаптуватися; підприємницька активність – здатність і готовність до самостійної зайнятості.

На нашу думку, це свідчить про те, що індивідуальний рівень трудової мобільності, його характеристика й особистісні особливості не входять до кола безпосередніх наукових інтересів представників економічних знань, оскільки переважно в дослідженнях знаходить місце аналіз зовнішньої зумовленості трудової мобільності.

З 30-х років ХХ ст. дослідження професійної мобільності здійснюються в контексті соціальної мобільності, її вивчення передусім пов'язано з розвитком соціології, у царині якої й відбулися перші дослідження.

З 80-х років ХХ ст. дослідження феномена професійної мобільності за кордоном здійснюються регулярно. Численні дослідження із цього часу присвячуються соціокультурним аспектам феномена професійної мобільності, а також установкам, мотивам, цінностям особистості. Так, європейські дослідники професійної мобільності продемонстрували можливості міждисциплінарного підходу, об'єднавши соціологічний та економічний підходи. З'ясовано, що політика держави на ринку праці є визначальним фактором професійної мобільності, а невідповідність умов праці новим соціальним нормам призводить до посилення професійної мобільності серед молоді, що є свідченням її соціально-історичної змінності та зовнішньої зумовленості.

До чинників, які сприяють професійній мобільності, належить освіта, кваліфікація, професійні навички, досвід професійної діяльності, особистісний потенціал особистості, що включає здатність до неперервного навчання й перенавчання, підвищення кваліфікації відповідно до потреб ринку праці, професійного самовдосконалення (Звонар, 2012).

Висновки. Отже, проблема професійної мобільності в педагогіці є відображенням соціально-економічних процесів, що відбуваються на цьому етапі розвитку суспільства загалом та України зокрема.

Здійснений аналіз становлення феномена «професійна мобільність» засвідчує його міждисциплінарність; окреслює виділення особливостей формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, що мають урахувати галузь майбутньої професійної діяльності; засвідчує, що професійна мобільність забезпечує можливість працівників змінити становище в системі праці, розширити професійне «поле», гнучко реагувати на техніко-технологічні зміни в певній галузі виробництва, що є запорукою їхньої конкурентоздатності й успішності на ринку праці.

Попри загальний підхід до поняття «мобільність», поняття «професійна мобільність» має відображати особливості галузі, стосовно якої воно визначається. Відповідно, галузі професійної діяльності впливатимуть на визначення поняття «професійна мобільність» як характеристики особистості. Тому розроблення єдиного, загальноприйнятого визначення поняття «професійна мобільність» є малоімовірним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беликова Н. В. Социально-экономические аспекты мобильности рабочей силы в трансформирующейся экономике: (на материалах Кыргызской Республики) : автореф. дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.01. Бишкек, 2011. 27 с.
2. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.
3. Ерохина К. С. Социальная мобильность ученых и проблема ее государственного регулирования. *Социологические исследования*. 2008. № 9. С. 85–93.
4. Звонар Й. П. Вплив трудової мобільності населення на конкурентоспроможність соціально-трудового потенціалу. *Інноваційна економіка*. 2012. № 7. С. 182–186.
5. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.
6. Коваліско Н. В. Трудова мобільність регіонального ринку праці : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.07. Львів, 1999. с. 400.
7. Кривошей В. В. Трудова мобільність: особливості розвитку на українському ринку праці. *Вісн. Донецького університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. Серія «Гуманітарні науки»*. 2010. № 3. С. 38–42.
8. Новиков С. Н. Социальная мобильность выпускников вузов в условиях модернизации российского общества : дисс. ... канд. социолог. наук : 22.00.04. Ставрополь, 2005. 157 с.
9. Рыжаков М. В. Ключевые компетентности в стандарте: возможности реализации. *Стандарты и мониторинг качества образования*. 1999. № 4. С. 20–23.
10. Тілікіна Н. В. Концептуальні підходи до дослідження мобільності робочої сили. *Актуальні проблеми економіки*. 2008. № 11. С. 185–193.

REFERENCES

1. Belikova, N.V. (2011). *Sotsialno-ekonomicheskie aspekty mobilnosti rabochei sily v transformiruiusheisia ekonomike: (na materialakh Kyrgyzskoi Respubliki)* [Socio-economic aspects of labor mobility in a transforming economy: (on materials of the Kyrgyz Republic)]: Extended abstract of candidate's thesis. Bishkek [in Russian].
2. Goryunova, L.V. (2006). *Professionalnaia mobilnost spetsialista kak problema razvivaiushchegosia obrazovaniia v Rossii* [Professional mobility of the specialist as a problem of the developing education of Russia: Doctor's thesis. Rostov-on-Don [in Russian].
3. Erokhina, K.S. (2008). *Sotsyalnaia mobilnost uchenykh I problema ee gosydarstvennogo regulirovaniia* [Social mobility of scientists and the problem of its state regulation. Sociologist. research.]. *Sotsologicheskie issledovaniia-Case studies*, 9, 85–93 [in Russian].
4. Zvonar, J.P. (2012). *Vplyv trydovoi mobilnosti naselennia na konkurentospromozhnist sochialno-trudovogo potntsiалу* [Influence of labor mobility of the population on the competitiveness of social and labor potential]. *Innovatsiyna ekonomika-Innovative economy*, 7, 182–186 [in Ukraine].
5. Kalinovskii, Yu.I. (2001). *Razvitie sotsyalno-professionalnoi mobilnosti andragoga v kontekste sochiokulturnoi obrazovatelnoi politiki regiona* [The development of social and professional mobility of andragog in the context of the socio-cultural educational policy of the region]: Extended abstract of Doctor's thesis. St. Petersburg [in Russian].
6. Kovalisko, N.V. (1999) *Trudovaia mobilnost regionalnogo rynku pratsi* [Labor mobility of the regional labor market]: Candidate's thesis. Lviv [in Ukraine].
7. Krivoshey, V.V. (2010). *Trudova mobilnist: osoblyvosti rozvytky na ukrainskomu rynku pratsi* [Labor mobility: development features in the Ukrainian labor market]. *Visnyk Donetskoho natsyonalnogo universytetu ekonomiky i torhivli im. M. Tugan-Baranovskoho. Seriya : Humanitarni nauky - Bulletin of Donetsk National University of Economics and Trade. M. Tugan-Baranovsky. Series: Humanities*, 3, 38–42 [in Ukraine].
8. Novikov, S.N. *Sotsialnaia mobilnost vypusknikov vuzov v yslviiakh modernizatsii rossiiskoho obshchestva* [Social mobility of university graduates in the conditions of modernization of Russian society]: Candidate's thesis. Stavropol [in Russian].
9. Ryzhakov, M.V. (1999) *Kliuchevye kompetentnosti v standarte cozmozhnosti realizatsii* [Key competencies in the standard: implementation options]. *Standarty I monitirinh kachestva obrazovaniia-Standards and monitoring the quality of education*. 4, 20–23 [in Russian].
10. Tilikina, N.V. *Kontseptualni pidkhody do doslidzhennia mobilnosti robochoi syly* [Conceptual approaches to the study of labor mobility]. *Aktualni problem ekonomiki-Aktual'ni problemy ekonomiky*. 11, 185–193 [in Ukraine].

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203438>

Ярина ГЕРАЩЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1327-2497

старший викладач кафедри підприємництва, менеджменту та туризму
Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій
(Запоріжжя, Україна) yarinagerashchenko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОЛОДІЖНОГО ТУРИЗМУ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті визначено поняття молодіжного туризму. Схарактеризовано визначення організатора молодіжного туризму як здобувача спеціальної туристичної освіти, який у подальшій діяльності займається формуванням і просуванням на ринок туристичних послуг якісного продукту для молоді. Проаналізовано наукові дослідження питань організації навчально-виховної діяльності. Описано сучасні та традиційні форми, методи й засоби організації навчально-виховної діяльності у вищій школі під час підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму. Проаналізовано індивідуальну, групову та фронтальну форми організації навчальної діяльності в підготовці фахівців молодіжного туризму. Систематизовано методи організації навчально-виховної діяльності в підготовці організаторів молодіжного туризму й описано використані методи навчання та виховання, а саме: лекцію (-бесіду, -огляд, -прес-конференцію), семінар (-дослідження, -презентацію), практичні (інтелектуальну гру-вікторину, інтелектуальну та інтерактивну гру, вправу-дослідження). Класифіковано методи виховання засобами туристичної діяльності. Описано найефективніші засоби навчально-виховної діяльності, застосовувані під час організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців молодіжного туризму, а саме: аудіовізуальні (екранно-звукові) та мультимедійні (комп'ютер з підключеними до нього аудіо- та відеотехнічними пристроями), що поліпшують сприйняття інформації та стимулюють навчальну діяльність, а також демонстрування явищ і процесів (відеоролики або навчальні фільми туристичного призначення). У результаті детального аналізу й вивчення фундаментальних наукових досліджень зроблено висновок, що для якісної підготовки професійних кадрів – організаторів молодіжного туризму – варто вдало обирати та застосовувати форми, методи й засоби навчання.

Ключові слова: навчально-виховна діяльність, методи організації навчання, форми організації навчання, засоби організації навчання, майбутній фахівець молодіжного туризму, молодіжний туризм.

Yaryna HERASHCHENKO,
orcid.org/0000-0003-1327-2497

Senior Lecturer in the Department of Entrepreneurship, Management and Tourism
Zaporizhzhia Institute of Economics and Information Technologies
(Zaporizhzhia, Ukraine) yarinagerashchenko@ukr.net

FEATURES OF PREPARATION OF FUTURE YOUTH TOURISM PROFESSIONALS: A DIDACTIC ASPECT OF THE PROBLEM

The article defines the term, the concept of youth tourism. Describes the definition of the organizer of youth tourism, as the applicant of a special tourism education, which later activities involved in formation and promotion of tourist services of quality product for the youth. Analyzed research questions of the organization of educational activities. Describes modern and traditional forms, methods and means of organization of educational activity in higher school in training future specialists of the tourism industry in the organization of youth tourism. Analyzed individual, group and frontal form of organization of educational activities with application in training of youth tourism. Systematized methods of organization of educational activities in the training of organizers of youth tourism and described we used the methods of training and education, namely: lecture (conversation, -inspection, -the press conference), seminar (research, presentation), practical (the competitive, intellectual and interactive game activity-study). Have classified parenting techniques means a tourist activity. Describe the most efficient means of educational activities used in the educational process of training future specialists in youth travel, such as: audiovisual (screen sound) and multimedia (computer connected to audio and video technical equipment), which improve the perception of information and stimulate training activities and demonstration of phenomena and processes (movies or educational films tourist destination). After detailed analysis and study of basic scientific research, the conclusion is made that the quality of professional training of organizers of youth tourism is to successfully select and apply the forms, methods and means of teaching.

Key words: educational activity, methods of organization of training, forms of organization of training, means of organizing training, future specialist of youth tourism, youth tourism.

Постановка проблеми. Молодь є найактивнішою частиною подорожуючого суспільства. Стрімка зміна тенденцій на ринку туристичних послуг потребує якісної підготовки фахівців туризму, зокрема організаторів молодіжного відпочинку. Зважаючи на це, нагальним питанням є використання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) доцільних форм, методів і засобів навчально-виховної діяльності для підготовки фахівців молодіжного туризму.

Аналіз досліджень. Питанням організації навчальної діяльності займалися такі вчені, як А. Кузьмінський, С. Омельяненко, О. Дубасенюк, А. Іванченко, Т. Назарова, М. Фіцула, Л. Дудорова та інші. Дослідники: В. Федорченко, Г. Цехмістрова, М. Скрипник, Н. Фоменко та інші – у наукових доробках вивчали питання підготовки фахівців у туристичній індустрії. Висвітлення питань молодіжного туризму можна побачити в роботах М. Кляп, Ф. Шандор, Н. Вотеїчкіної, Н. Чорненької.

Мета статті – схарактеризувати форми, методи та засоби навчальної діяльності, застосовувані у вищій школі, під час підготовки фахівців до організації молодіжного туризму.

Виклад основного матеріалу. Молодіжний туризм – це туристична діяльність молоді у віковому розрізі від 14 до 35 років (з огляду на національне законодавство) та люди віком до 44 років (за даними визначення терміну «молодь» ВООЗ), під час якої відбуваються такі види діяльності, як оздоровлення, навчання, патріотичне виховання, відпочинок і фізична активність в екстремальних і прогулянкових видах туризму, а також емоційне та психологічне відновлення (Герашенко, 2019: 365).

Молодіжний сегмент ринку є найактивнішим, тому вимагає нового бачення організації туристичних послуг з наданням цікавих пропозицій відпочинку. Саме тому перед ЗВО постають завдання якісної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації такого виду туризму, як «молодіжний туризм».

За нашим визначенням, майбутній організатор молодіжного туризму – це здобувач спеціальної туристичної освіти, який у подальшій діяльності займається формуванням і просуванням на ринок туристичних послуг якісного продукту для молоді.

Слідуючи сучасним тенденціям на ринку туристичних послуг, освітні заклади мають постійно вдосконалювати свою навчальну діяльність через застосування ефективних організаційних форм, методів і засобів навчально-виховної діяльності.

Проаналізуємо наукові доробки педагогічної теорії та практики щодо ефективних форм організації навчання.

М. Фіцула та А. Кузьмінський визначають форми організації навчання як зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється в сталому порядку й режимі (Фіцула, 2005), і взаємозумовлена діяльність викладача та студента, які обмежені в часі й просторі (Кузьмінський, 2005).

Сучасна дидактика поділяє організаційні форми навчання на індивідуальні, групові та фронтальні. Кожна із цих форм має свої переваги й недоліки та потребує чіткого розуміння мети, досягнення якої переслідує педагог під час навчально-виховного процесу.

Так, індивідуальна форма роботи ефективно сприяє навчальній діяльності: дає можливість урахувати особистісні можливості студентів, розвиває їхню самостійність, регулює темп навчальної діяльності; дає викладачу змогу диференціювати завдання, надавати своєчасну допомогу, проводити контроль діяльності студента (Дубасенюк, Іванченко, 2002).

У педагогічній практиці широко використовується така форма роботи, як індивідуальні консультації, індивідуальні заняття, дистанційне навчання. Проте застосування цієї форми роботи обмежує комунікаційний досвід учасників, а також є фізично й фінансово затратним.

У системі вищої освіти студенти під час засвоєння матеріалу виконують самостійне завдання, дане викладачем з урахуванням навчальних можливостей. Таку організаційну форму навчання називають індивідуалізованою. Вона забезпечується спеціально розробленим навчально-методичним забезпеченням (інструкції, картки, топографічні карти) (Дудорова, 2014).

Поряд з індивідуальною формою організації навчальної діяльності застосовується фронтальна. Ця форма передбачає одночасно роботу з усією групою студентів або цілого потоку (декількох груп), що працюють над єдиним завданням (Дудорова, 2014).

Фронтальна форма організації навчання, за визначенням О. Дубасенюк та А. Іванченко (Дубасенюк, Іванченко, 2002), сприяє швидкому встановленню рівня підготовки студентів, їх обізнаності з певних проблем, формує й розвиває колектив, установлює в ньому доброзичливі стосунки.

Педагогічна ефективність і результативність фронтальної роботи прямо залежать від умінь викладача. На переконання Л. Дудорової (Дудорова, 2014), досвідчений викладач тримає в полі

зору всю групу, при цьому не упускає з уваги роботу кожного студента. Він організовує спільну роботу студентів, визначає для всіх єдиний темп.

Проте, як зазначають науковці, фронтальна робота не розрахована на врахування індивідуальних відмінностей особистості, її психомоторних функцій. Це значно послаблює інтерес студентів до процесу навчання, як наслідок, знижує рівень їхньої фахової підготовки (Дубасенюк, Іванченко, 2002; Дудорова, 2014).

Розглянемо форму навчання, яка передбачає організацію роботи в колективі, умовно поділеному на групи.

Групову форму роботи педагог застосовує під час засвоєння, повторення, узагальнення та систематизації знань. М. Фіцула зазначає, що групи формують з однаковим або зі змішаним складом студентів з метою спільного планування роботи, обговорення й вибору способів розв'язання навчально-пізнавальних завдань (Фіцула, 2005).

Дидактика вищої школи поділяє групові форми роботи на ланкові, бригадні, диференційно-групові, індивідуалізовано-групові. З огляду на вікові, інтелектуальні можливості здобувачів вищої освіти, ці форми роботи націлені на формування пізнавальної мотивації, розвиток творчого професійного мислення, перевірку та систематизацію знань, практичне застосування своїх умінь і навичок у галузі певної науки.

За визначенням Л. Дудорової, за ланкової форми роботи в постійних групах студентів відбувається перерозподіл функцій під час виконання навчальних завдань; за бригадної форми організуються тимчасові групи студентів для виконання певних завдань; диференційно-групова форма об'єднує студентів з однаковими навчальними можливостями та рівнем сформованості навчальних умінь і навичок; індивідуалізовано-групова форма навчання передбачає роботу викладача з кількома студентами на занятті тоді, коли інші працюють самостійно (Дудорова, 2014).

Проте недоліком групової форми навчальної діяльності є пасивність окремих студентів, які користуються результатами інших (Дубасенюк, Іванченко, 2002).

Теоретичний аналіз переваг і недоліків форм організації навчання та практична перевірка дидактичних відношень дав нам можливість вибрати оптимальні форми організації щодо підготовки фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму, а саме: лекції, практичні заняття (семінари, практикуми), навчальну й виробничу практику, самостійну та науково-дослідну роботу студентів.

Найбільш ефективними лекційно-семінарськими формами підготовки фахівців з молодіжного туризму є лекція-візуалізація (з використанням наочності), лекція-дискурс (з моделюванням реальних ситуацій), семінар-презентація (з представленням проєктів). Організація цих заходів передбачає фронтальну, групову та індивідуальну форми роботи зі студентами.

Навчальна й виробнича практика включає фронтальну (наприклад, екскурсія на підприємство); групову: диференційно-групові (наприклад, виконання спеціалізованих робіт у групах), індивідуалізовано-групові (наприклад, помічник(и) фахівця); індивідуальну (наприклад, спостереження за роботою працівника, самостійна робота студента на робочому місці) форми організації.

Самостійна та науково-дослідна робота майбутніх фахівців туристичної галузі супроводжується індивідуалізованою формою навчання, що дає змогу скоригувати особистісні можливості студентів із завданнями навчальної діяльності, налагодити науково-педагогічну співпрацю з викладачем.

Сучасні науковці виокремлюють специфічні особливості методів навчання – викладання, як інструмент діяльності викладача для виконання навчальної функції та методів навчання – учіння, як спосіб пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками й вироблення світоглядних переконань на заняттях і в самостійній роботі.

А. Кузьмінський та С. Омеляненко вбачають в методах навчання педагогічну багатомірність, що містить у собі низку аспектів: гносеологічний (відповідність закономірностям пізнання); логіко-змістовий (використання методів навчання відповідно до законів мислення і змісту навчального матеріалу); психологічний (врахування психологічних механізмів пізнання); педагогічний (досягнення навчальної мети) (Кузьмінський, 2005).

О. Дубасенюк та А. Іванченко пропонують певну систематизацію й упорядкування методів навчання – класифікацію (розподіл на певні групи за певними ознаками). Науковці стверджують, що незалежно від ознаки, за якою проведена класифікація, кожен метод зберігає свої істотні зовнішні характеристики в різних умовах навчання (Дубасенюк, Іванченко, 2002).

Так, на думку М. Скрипник, методи виховання в туризмі – це способи й прийоми спільної взаємопов'язаної діяльності між суб'єктами. Будь-який метод виховання складається з певної сукупності однорідних прийомів і способів виховного впливу. Способи виховання є конкретними

формами організації життєдіяльності особистості під час туристської діяльності: мають виховне забарвлення й несуть виховне навантаження. А прийоми виховання як частина методу виховання підсилюють ефективність застосування методу в умовах конкретної педагогічної ситуації. У цій діяльності відбувається різнобічний розвиток особистості, оволодіння нею культурними інтенціями, нормами і правилами гідної поведінки, формуються загальнолюдські, національні риси, що визначені цілями педагогіки туризму (Федорченко та ін., 2004).

Найактуальнішою проблемою загальної теорії виховання, як і теорії туристського виховання, є проблема класифікації методів виховання.

На переконання М. Скрипник, для визначення методів виховання в туризмі необхідно вибрати методи, які оптимально сприяють реалізації основних цілей виховання; обґрунтувати ефективність забезпечення виховних заходів у процесі туристської діяльності; забезпечити оптимальну методичку виховної роботи з різними категоріями туристів (Федорченко та ін., 2004).

За цими параметрами науковець класифікувала методи туристського виховання в такі групи: методи безпосереднього виховного впливу (бесіда, лекція, позитивний приклад); методи опосередкованого виховного впливу (педагогічна вимога, громадська думка, створення виховних ситуацій); методи самовиховання.

На думку науковця, така класифікація враховує сучасні педагогічні концепції та їх вплив на методичку виховання, окреслює позитивні аспекти класифікації методів виховання з історії педагогіки, упорядковує зміст та особливості предмета й продукту праці в туристській діяльності.

Отже, вдало підібрані методи виховання з урахування цілей, змісту та особливостей виховних впливів на учасника туристської діяльності залежать від педагогічної майстерності спеціаліста в галузі туризму, а також від оптимального сполучення конкретних обставин та умов протікання виховного процесу (Федорченко та ін., 2004).

Під час підготовки фахівців молодіжного туризму ми використовуємо такі методи навчання, як лекція (-бесіда, -огляд, -прес-конференція), семінар (-дослідження, -презентація), практичні (інтелектуальна гра-вікторина, інтелектуальна та інтерактивна гра, вправа-дослідження).

Для більшої дієвості в навчально-виховному процесі й засвоєнні теоретичних знань і практичних умінь варто вдало застосовувати засоби навчання.

Науковці по-різному характеризують засоби навчання: предмети матеріальної та духовної

культури, які використовуються у процесі навчально-виховної роботи (Кузьмінський, 2005); об'єкти, що є джерелом навчальної інформації та інструментами для засвоєння змісту навчального матеріалу, розв'язання виховних завдань (Карапузова та ін., 2012; Лозовецька, 2012); матеріальні або ідеальні об'єкти, які «розміщено» між викладачем і студентом і використовуються для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності (Зайченко, 2016).

У системі пізнавальної діяльності до засобів навчання зараховують різноманітні матеріали та навчальне обладнання, завдяки яким більш успішно й за короткий час досягається визначена мета навчання (Мойсеюк, 2001).

Вдало вибрані засоби навчання суттєво впливають на якість знань студентів, їхній розумовий розвиток і професійне становлення (Зайченко, 2016).

Засоби навчання виконують інформаційну, контрольну та функцію засвоєння. Викладач самостійно вибирає засоби навчання, згідно з дидактичними концепціями мети, змісту, методів, форм та умов навчального процесу.

Загальноприйнятої класифікації засобів навчання як організаційних форм у педагогіці немає. Так, Н. Мойсеюк класифікує засоби навчання відповідно до наростання можливості замінювати дії педагога й автоматизувати дії студентів. До простих засобів науковець зараховує словесні (підручники, навчальні посібники тощо) та візуальні (реальні предмети, схеми, карти тощо) засоби. Складні засоби, на її думку, – це механічні візуальні пристрої; аудіальні засоби; аудіовізуальні та засоби, які автоматизують процес навчання (Мойсеюк, 2001).

Матеріальні засоби навчання охоплюють такі підгрупи: суто навчальне обладнання, до якого зараховують проєкційну апаратуру, екранні засоби; спеціальне обладнання для наукової організації навчання й управління ним, комплекти завдань для контролю, допоміжне обладнання для організаційно-господарської діяльності педагога; спеціальні меблі й оргтехніку.

Ідеальними засобами навчання можна вважати вже наявні знання й уміння, які використовує викладач і студент для засвоєння нових (Карапузова та ін., 2012; Лозовецька, 2012).

У підготовці організаторів молодіжного туризму, на нашу думку, найефективнішими засобами навчання є аудіовізуальні (екранно-звукові) та мультимедійні (комп'ютер з підключеними до нього аудіо- й відеотехнічними пристроями), що поліпшують сприйняття інформації та стимулюють

навчальну діяльність, а також демонстрування явищ і процесів (відеоролики або навчальні фільми туристичного призначення).

Висновки. Отже, проведений аналіз наукових доробок дослідників-педагогів і туризмознавців доводить, що якісний туристичний продукт для

молодого покоління може бути створено й організовано лише фахівцями в галузі туристичної діяльності. Для якісної підготовки професійних кадрів, організаторів молодіжного туризму – варто вдало обирати та застосовувати форми, методи й засоби навчально-виховної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Геращенко Я. М. Підготовка фахівців туризмознавства до організації молодіжного туризму: понятійно-термінологічний аспект. *Молодий вчений*. Херсон, 2019. № 9 (73). С. 363–366.
2. Дубасенюк О. А., Іванченко А. В. Практикум з педагогіки : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. та допов. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 482 с.
3. Дудорова Л. Ю. Формування готовності майбутніх учителів до організації шкільного туризму (теоретико-методичний аспект) : монографія, Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 424 с.
4. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Ліра-К, 2016. 608 с.
5. Карапузова Н. Д., Зімниця Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 192 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
7. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія, Київ : ІПТО НАПН України, 2012. 157 с.
8. Мойсеюк, Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник для студ. ВНЗ. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : КДНК, 2001. 608 с.
9. Педагогіка туризму : навчальний посібник для студ. ВНЗ / В. К. Федорченко та ін. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 296 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. та допов. Київ : Академвидав, 2005. 560 с.

REFERENCES

1. Herashchenko Ya.M. Pidhotovka fakhivtsiv turyzmознаvstva do orhanizatsii molodizhnoho turyzmu: poniatiino-terminolohichniy aspekt. [Preparation of Tourism Specialists for the Organization of Youth Tourism: Conceptual and Terminological Aspect]. *Young scientist*. Kherson, 2019. No. 9 (73). pp. 363–366 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk O.A., Ivanchenko A.V. Praktykum z pedahohiky : navch. posib. [Pedagogy Workshop]. Zhytomyr, 2002. 482 p. [in Ukrainian].
3. Dudorova L. Yu. Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii shkilnoho turyzmu (teoretyko-metodychniy aspekt). [Forming future teachers' readiness for school tourism organization (theoretical and methodical aspect)]. Nilan-LTD. Vinnytsia, 2014. 424 p. [in Ukrainian].
4. Zaichenko I.V. Pedahohika: pidruchnyk. [Pedagogy]. Lira-K. Kyiv, 2016. 608 p. [in Ukrainian].
5. Karapuzova N.D., Zimnytsia Ye.A., Pomohaibo V.M. Osnovy pedahohichnoi erhonomiky. [Fundamentals of Pedagogical Ergonomics]. Academic Publishers. Kyiv, 2012. 192 p. [in Ukrainian].
6. Kuzminskyi A.I. Pedahohika vyshchoi shkoly. [Higher Education Pedagogy]. Knowledge. Kyiv, 2005. 486 p. [in Ukrainian].
7. Lozovetska V. T. Profesiina oriientatsiia molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi. [Professional orientation of young people in the conditions of the modern labor market]. IPTO NAPS of Ukraine. Kyiv, 2012. 157 p [in Ukrainian].
8. Moiseiuk, N.Ie. Pedahohika: navch. posib. dlia stud. [Pedagogy]. CDNA. Kyiv, 2001. 608 p. [in Ukrainian].
9. Pedahohika turyzmu : navch. posib. dlia stud. VNZ / Fedorchenko V.K. ta in. [Tourism Pedagogy]. Slovo Publishing House. Kyiv, 2004. 296 p. [in Ukrainian].
10. Fitsula M.M. Pedahohika : navch. posib. [Pedagogy]. Academic Press. Kyiv, 2005. 560 p. [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:339.138
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203441>

Ірина ГОГОЛЬ,
orcid.org/000-0001-9182-7932
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету внутрішніх справ
(Харків, Україна) irinamass911@gmail.com

Валентина КОЧИНА,
orcid.org/0000-0001-8031-4269
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету внутрішніх справ
(Харків, Україна) depart10@ukr.net

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається питання розвитку комунікативної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки, розкривається сутність поняття «комунікативна компетентність» фахівця, визначаються компоненти, які входять до її структури (операційно-діяльнісний, когнітивний, мотиваційно-ціннісний). Наголошується, що вміння спілкуватися з партнерами, підлеглими й керівництвом – основа діяльності сучасного маркетолога. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури авторки виділяють такі функції професійного спілкування: регулятивну (координація офіційних стосунків під час професійної діяльності); комунікативну (відбувається інформаційний обмін); інтерактивну (здійснюється обмін діями); перцептивну та рефлексивну (взаємне сприйняття й налагодження взаєморозуміння між комунікантами). На основі аналізу наукових робіт у галузі професійної освіти економістів і змісту освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю «Маркетинг» у статті виокремлюється сукупність комунікативних умінь, які є необхідними для формування комунікативної компетентності майбутнього маркетолога.

Зроблено висновки, що в основі професійної діяльності маркетолога лежить професійне спілкування, яке є невіддільним і важливим складником маркетингу. Підготовка фахівців з маркетингу значною мірою має економічний характер, спрямована на вивчення різних аспектів організації виробництва, збуту товарів і послуг, підвищення попиту покупців, проте формуванню навичок професійного спілкування, розвитку в студентів умінь здійснювати ефективну комунікацію не приділяють належної уваги у вищих навчальних закладах. Виконання перелічених функцій маркетингових комунікацій свідчить про те, що маркетолог повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок, пов'язаних із професійною комунікацією, щоб вирішувати такий широкий спектр професійних завдань. Володіння комунікативними вміннями та навичками значною мірою визначає ефективність професійної діяльності маркетолога.

Ключові слова: комунікативна компетенція, маркетолог, фахова підготовка, комунікативні вміння, професійне спілкування.

Ірина GOGOL,
orcid.org/000-0001-9182-7932
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher at the Department of Foreign Languages
of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kharkiv, Ukraine) irinamass911@gmail.com

Valentyna KOCHYNA,
orcid.org/0000-0001-8031-4269
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher at the Department of Foreign Languages
of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kharkiv, Ukraine) depart10@ukr.net

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MARKETERS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING

The article deals with the question of communicative competence development of future marketers in the process of vocational training, the essence of the concept 'communicative competence' of a specialist has been revealed, the components, included in its structure (cognitive, operation-activity, motive - axiological) have been defined. It is noted

that the ability to communicate with partners, employees and leadership is the basis of modern marketer's activity. On the basis of the psychology and pedagogical literature analysis, the author allocates the following functions of professional interaction: regulation (coordination of formal relationship in the process of professional activity); communicative (information exchange); interactive (ideas exchange); perceptual and reflective (mutual perception and understanding between communicators). On the basis of the analysis of scientific works in the field of economics education and the contents of the professional activity of the marketer, the combination of communicative skills, necessary for communicative competence development of future marketers is highlighted in the article.

The conclusions of the study were that the basis of marketer's professional activity is professional communication, which is important and integral part of marketing. It is established that in the implementation of marketing communications specialists perform the following functions: informative, persuasive, reminding, forming the image of the enterprise and the product, encouraging, interactive, research. Solving such a wide range of professional tasks and the implementation of these functions requires the marketer not only to possess a significant amount of knowledge, but, first of all, communicative skills, forming the basis of the professional communication development and largely determine the effectiveness of his professional activities.

Key words: *communicative competence, marketer, vocational training, communicative skills, professional interaction.*

Постановка проблеми. Сьогодні політична, соціально-економічна ситуація в Україні вимагає від майбутнього фахівця швидкої реакції на зміни й здатності до гнучкої орієнтації та адаптації в професійній сфері діяльності, що зумовлює особливу якість його фахової підготовки. Проте керівники підприємств стикаються з проблемою неефективності діяльності нових співробітників. Причиною цього дуже часто є несформованість у працівника комунікативної компетентності як однієї з базових характеристик професійної компетентності та професійної підготовки загалом. Володіння комунікативною компетентністю необхідно кожному фахівцю, особливо якщо його професійна діяльність вимагає вміння встановлювати контакти, спілкуватися в соціумі, працювати з потоками інформації. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності відкриває широкий спектр можливостей: взаємодіяти з багатьма людьми – носіями різної інформації, значно скорочувати шлях самостійного пошуку потрібних знань і часу, що витрачається на підбір необхідних джерел і їх обробку, змінювати характер осмислення отримуваної інформації, співвідносити її безпосередньо з вирішенням професійних завдань, тобто в процесі продуктивної комунікації значно швидше відбувається обмін актуальною інформацією, новими знаннями порівняно з довгою та кропіткою самостійною роботою поза комунікації.

У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців маркетингової галузі, які не лише володіють фаховими економічними знаннями, а й здатні орієнтуватися в умовах професійного спілкування, мають розвинуті професійно важливі якості, які їм потрібні, щоб стати успішним професіоналом. Це зумовлює важливість розроблення сучасних підходів до побудови процесу фахової підготовки майбутніх маркетологів, які базуються на визнанні необхідності професійної взаємодії, де пріоритетними

є категорії «комунікація», «співробітництво», «взаєморозуміння». В Україні підготовку студентів-маркетологів здійснюють понад 100 закладів вищої освіти. Професійна підготовка маркетологів у закладах вищої освіти орієнтована переважно на опанування студентами фундаментальними спеціальними та професійними знаннями в галузі економіки, проте формуванню комунікативної компетентності, яка певною мірою визначає ефективність професійної діяльності маркетолога, на жаль, не приділяють значної уваги.

Аналіз досліджень. Значна кількість проведених досліджень ученими в галузі психології, етики, лінгвістики, педагогіки висвітлює проблематику культури спілкування як важливого чинника професіоналізму та майстерності фахівців (О. Баєва, І. Зарецька, Ф. Кузін, А. Панфілова, Г. Сагач та інші), питаннями формування професійної компетентності фахівців займалися Н. Бібік, В. Бондарь, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський та інші. Провідні вітчизняні вчені, які розглядають теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, зокрема майбутніх маркетологів, до ділового спілкування, – П. Бавіна, Н. Волкова, І. Горбуліч, В. Квартальнова, М. Макаренко, І. Ромащенко, Ю. Ситникова, Т. Шепеленко й інші.

Відзначаючи беззаперечну значущість здобутків теоретичних і практичних робіт, зауважимо, що попит на професію маркетолога в сучасній економічній сфері актуалізує проблему професійної підготовки цих фахівців, зокрема такий її напрям, як формування комунікативної компетентності. Доцільність розв'язання зазначеної проблеми пов'язана з необхідністю подолання суперечностей між потребами економічної галузі у фахівцях маркетингової сфери, здатних до ефективного розв'язання професійних завдань, і недостатньою визначеністю вимог до змісту підготовки майбутніх маркетологів; потребою у високопрофесійних кадрах, які здатні досягати високого економічного

результату в професійній діяльності, і недостатньою їх підготовленістю до ефективного професійного спілкування; необхідністю формування комунікативної компетентності в студентів як майбутніх маркетологів і недостатньою розробленістю теоретичних, методичних засад і педагогічних умов її формування в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Метою статті є дослідження питання розвитку комунікативної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки, виокремлення сукупності комунікативних умінь, які є необхідними для формування комунікативної компетентності майбутнього маркетолога.

Виклад основного матеріалу. У період економічних перетворень Україна потребує висококваліфікованих економістів, спроможних ефективно працювати як у вітчизняній, так і в міжнародній економіці. Інтеграція до світової економічної спільноти призводить до змін у кваліфікаційних вимогах, що висуваються до сучасного маркетолога, зокрема це здатність до ефективної комунікації в професійній діяльності, здатність працювати в команді, спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня – виробниками, постачальниками, споживачами (організаціями та особами), продавцями, керівниками (організацій, відділів), торговим персоналом, посередниками, конкурентами тощо, з експертами й фахівцями з інших видів економічної діяльності, яка вимагає взаємодії з метою вирішення спільного завдання.

Уміння спілкуватися з партнерами, підлеглими й керівництвом – основа діяльності сучасного маркетолога. В. Кузін визначає професійну комунікацію (Кузін, 2002: 320) як складний процес розвитку та формування контактів, що заснований на необхідності в спільній діяльності. Професійне спілкування охоплює такі функції: регулятивну (координує офіційні стосунки під час професійної діяльності); комунікативну (відбувається інформаційний обмін); інтерактивну (здійснюється обмін діями); перцептивну та рефлексивну (взаємне сприйняття й налагодження взаєморозуміння між комунікантами).

Комунікативна компетентність фахівця вважається найбільш важливою професійною компетенцією, оскільки розвиток комунікативної компетентності пов'язаний із формуванням у фахівця основних функціональних компетенцій, які розвивають творче мислення майбутнього фахівця, що дають йому змогу вирішувати низку конкретних практичних професійних завдань (Емельянов, 1985: 165). Важливими комунікативними компетенціями визначаються

уміння розуміти й окреслювати психологічний зміст професійних обов'язків, усвідомлювати значущість мовлених дій, вчинків та інших зовнішніх проявів мовленої діяльності людини; уміння прогнозувати можливі способи комунікативної поведінки інших людей у контексті тих або інших комунікативних ситуацій; розвиток здатності проектувати доцільні та розумні способи спілкування з іншими людьми, самостійно мислити, усвідомлювати, розуміти та приймати відповідальність за наслідки власної мовленої поведінки; уміння довіряти своїм почуттям і відкрито висловлювати їх. З іншого боку, рівень розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця тісно пов'язаний зі встановленням внутрішнього балансу між інтелектуальною та емоційною сферами діяльності особистісних структур свідомості й розглядається як основний особистісно-розвивальний чинник. Рівень комунікативної компетентності є важливим для встановлення «я-концепції» майбутнього фахівця, для визначення й усвідомлення особистісної позиції, розкриття особистісного потенціалу студента в навчальній і професійній діяльності (Амонашвили, 1996: 496). Комунікативна компетентність фахівця розглядається як особистісно-соціальна інтегральна якість особистості, що необхідна майбутньому спеціалісту для правильного оцінювання комунікативних ситуацій спілкування, які визначаються особистісними цілями або структурою цілей, правилами соціальної поведінки; системою ролей, характерною для певної комунікативної ситуації (М. Argyle, A. Furnham, J. Graham). Низка сучасних дослідників розглядає процес формування комунікативної компетентності як психосоціальну якість особистості, що визначається як інтегральне особистісне новоутворення, як внутрішня сила й упевненість особистості у виконанні професійних обов'язків, які з'являються від усвідомлення цінності й важливості наявності розвинутої комунікативної спроможності з метою ефективної взаємодії із соціальним оточенням та іншими людьми (Л. Х'елл, Д. Зіглер). Деякі дослідники пов'язують формування комунікативної компетентності безпосередньо з умінням надавати соціально-психологічний прогноз будь-якої комунікативної ситуації, визначати напрям, робити прогноз професійної комунікації й розвивати вміння адаптуватися в ній (Е. Руденський). Комунікативна компетентність «передбачає ситуативну адаптивність невербальними та вербальними засобами соціальної поведінки» (Андреева, 1980: 414), уміння швидко й

адекватно розбиратися в численних і різноманітних комунікативних ситуаціях, опанування ефективною комунікаційною технікою (Кузин, 2002: 320).

Комунікативна компетентність передбачає також насамперед усвідомлення власних потреб і розуміння ціннісних орієнтацій, техніки особистої діяльності, своїх стійких упереджень стосовно різноманітних проблем (перцептивні вміння), бажання сприймати нову інформацію із зовнішнього середовища, своїх можливостей під час розуміння норм і цінностей інших соціальних груп і культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом факторів навколишнього світу тощо (Кузин, 2002: 320).

Комунікативна компетентність є змістовим компонентом загальної професійної компетентності особистості, змістово-технологічним елементом системи професійної освіти. Побудова науково обґрунтованої моделі підготовки фахівця з маркетингу та її оптимальне впровадження у вищих можливе при опорі на адекватну модель компетентного спілкування і знання психологічних основ спілкування й управління.

Отже, комунікативна компетентність майбутніх маркетологів – це комплексна властивість особистості, що характеризується ступенем залучення до комунікативної діяльності й визначає якість цієї діяльності. Комунікативна компетентність у силу своєї комплексності може бути представлена як конструкція, що складається з трьох аналітично помітних, загалом же пересічних компонентів, які можна представити у вигляді підконструкцій. Кожен окремий елемент включає систему знань, умінь та особистісних якостей, які відіграють ключову роль як під час реалізації, так і в процесі засвоєння комунікативно-компетентної поведінки.

Структура комунікативної компетентності включає такі компоненти:

1. Когнітивний компонент передбачає вміння, пов'язані з рішенням інформаційно-змістових аспектів спілкування; побудовою загальної стратегії взаємодії; сприйняття партнерами один одного.

2. Операційно-діяльнісний компонент передбачає знання мови спілкування; пізнавальних процесів; мовленнєвого етикету, норм спілкування, прийнятих у суспільстві; невербальну поведінку культури.

3. Мотиваційно-ціннісний передбачає такі якості особистості професіонала, як спрямованість; товариськість; потреба в спілкуванні; комунікативні схильності; самооцінка; емпатія.

Ураховуючи специфіку маркетингової діяльності, Г. Андреева виокремлює три взаємопов'язані сторони в структурі комунікації (Рубинштейн, 2003: 720):

Комунікативний компонент спілкування з'являється під час інформаційного обміну, передачі відомостей, планів, вимог тощо. Специфіка інформаційного обміну полягає у взаємодії суб'єктів (спостерігається не тільки інформаційний рух, а й обмін думками, узгодження дій); можливості впливу на поведінку комунікаційного партнера; наявності єдиної чи подібної системи кодування й декодування повідомлень (мовленнєвий аспект: ідентичність лексичної й синтаксичної систем, схоже усвідомлення комунікаційних ситуацій); імовірній появі особливих комунікативних бар'єрів.

Важливо підкреслити, що комунікативна сторона спілкування забезпечує реалізацію маркетингових комунікацій, які виконують інформативну, переконувальну, нагадувальну, заохочувальну функції під час використання реклами, здійснення зв'язків із громадськістю, організації персональних продажів тощо.

Інтерактивна сторона спілкування відображає міжособистісну взаємодію. Інтерактивне спілкування пов'язане з організацією спільної діяльності людей, їхньої взаємодії (інтерації). За умови групової діяльності учасники не тільки обмінюються інформацією, а й здійснюють спільну діяльність. В економічній галузі основними видами взаємодії є кооперація й конкуренція. Кооперація – вид взаємодії, яка спрямована та сприяє спільній діяльності (опора на взаємодопомогу, співробітництво). Конкуренція – вид взаємодії, в основі якого лежить суперництво, змагання за першість; за сутністю цей вид розхитує спільну діяльність. Під час здійснення професійного спілкування в маркетинговій діяльності інтерактивна сторона спілкування повинна бути орієнтована на кооперацію, тобто в майбутніх фахівців необхідно формувати відповідні інтерактивні вміння та навички.

Перцептивна сторона спілкування пов'язана з формуванням у суб'єкта комунікації іншого образу (сприйняття зовнішніх фізичних особливостей, розуміння її психологічних рис, особливостей поведінки). У соціальній психології це позначається як «соціальна перцепція» (сприйняття людини людиною) (Андреева, 1980: 414). Перцептивна сторона комунікації не вичерпується лише сприйняттям, а й включає когнітивні процеси: розумові дії, емоції, а також пам'ять. Суб'єкт комунікації намагається уявити думки іншої людини, її наміри та переживання, здога-

датися про взаємини, які мають між собою комуніканти, прагне зрозуміти іншого. Цей процес містить якості особистості суб'єкта комунікації: життєвий досвід, комунікаційні цілі, установки (Андреева, 1980: 414). Розуміння іншого – процес, під час якого спостерігається зображення зовнішніх ознак комунікаційного партнера, співвіднесення особистісних якостей комунікантів, як результат, розуміння внутрішнього світу й поведінки іншої людини. Під час побудови стратегії взаємодії суб'єкту спілкування необхідно враховувати мотиви й установки іншої людини, те, як ця інша людина розуміє власні мотиви й установки. Усвідомлення себе через інших здійснюється через механізм емпатії.

Емпатія – здатність до розуміння почуттів, переживань, станів іншої людини та співпереживання. Важливим є те, що на основі розуміння почуттів, переживань іншої людини партнер по спілкуванню оцінює власні дії та вчинки, які викликали відповідні почуття. І на цій підставі корегує свою поведінку, контролює емоційні прояви, щоб досягти необхідної реакції з боку партнера по спілкуванню. Емпатійність у спілкуванні пов'язана з умінням віднаходити емоційний контакт зі співрозмовниками та налагоджувати відносини взаємної симпатії й довіри, адекватно реагувати на зміни обставин спілкування, перебудовувати спілкування з урахуванням зміни емоційного стану партнерів (Рубинштейн, 2003: 720). У професійному спілкуванні маркетолога емпатія посідає важливе місце, оскільки від уміння викликати необхідні почуття, переживання і стани потенційних покупців (клієнтів) залежить попит та обсяг продажів, а отже, й ефективність маркетингової комунікації.

Важливу групу вмінь, необхідних маркетологу для здійснення ефективного спілкування, становлять уміння професійної взаємодії, які безпосередньо пов'язані зі здійсненням маркетингової діяльності, а саме: вести діалог відповідно до цілей професійної діяльності; дотримання правил етикету; проводити власну презентацію компанії, товару чи послуг; вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, дискусії; толерантно ставитися до протилежних думок, критично оцінювати нову інформацію; встановлювати й постійно підтримувати необхідні ділові зв'язки із суб'єктами маркетингової діяльності; планувати й організовувати рекламні, інформаційні кампанії; використовувати методики реалізації маркетингових комунікацій; уміння організовувати переговори, підписання документів тощо.

Проаналізувавши роботи науковців у галузі професійної освіти економістів, зміст освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю «Маркетинг», виокремлюємо сукупність комунікативних умінь, які є необхідними для формування комунікативної компетентності:

- здійснювання організаційних заходів щодо посилення конкурентних позицій підприємства;
- виконання представницьких функцій служби маркетингу у взаємодії з іншими структурними підрозділами підприємства;
- устанавлювання контактів, ведення переговорів та укладання угод з фірмами-контрагентами необхідних послуг;
- використання інноваційних форм ділового спілкування (виставки, ярмарки й інші заходи закупівельно-торгової та комунікаційної діяльності);
- розв'язування конфліктних ситуацій та інших етичних проблем, які можуть виникати в процесі маркетингової діяльності;
- планування, організація й проведення презентацій проектів або продуктової лінії клієнтської компанії;
- пристосування рекламно-інформаційних матеріалів підприємства до умов ведення бізнесу на внутрішніх і міжнародних ринках;
- готувати маркетингову документацію та звітність;
- дотримуватися етики ділового спілкування;
- здійснювати ефективну комунікаційну взаємодію: чітко, послідовно й логічно висловлювати свої думки та переконання;
- вести конструктивні переговори, ділові бесіди; толерантно ставитися до протилежних думок, брати участь у дискусіях, критично ставитися до нової інформації;
- готувати та проводити презентації й публічні виступи в аудиторіях різного типу; уміння встановлювати ділові контакти з різною категорією суб'єктів маркетингової діяльності (споживачами, виробниками, постачальниками, представниками компаній, посередниками та ін.);
- уміння встановлювати й постійно підтримувати необхідні ділові зв'язки зі споживачами;
- уміння планувати й організовувати рекламні, інформаційні кампанії.

Висновки. Проведений аналіз дослідження проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки дав змогу зробити такі висновки: підготовка фахівців з маркетингу значною мірою має економічний характер, спрямована на вивчення різних аспектів організації виробництва, збуту

товарів і послуг, підвищення попиту покупців, проте формуванню навичок професійного спілкування, розвитку в студентів умінь здійснювати ефективну комунікацію не приділяють належної уваги у вищих навчальних закладах. В основі професійної діяльності маркетолога лежить професійне спілкування, яке є невіддільним і дуже важливим складником маркетингу. Виконання

перелічених функцій маркетингових комунікацій свідчить про те, що маркетолог повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок, пов'язаних із професійною комунікацією, щоб вирішувати такий широкий спектр професійних завдань. Володіння комунікативними вміннями та навичками значною мірою визначає ефективність професійної діяльності маркетолога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Педагогика, 1996. 496 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : МГУ, 1980. 414 с.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985. 165 с.
4. Кузин Ф. А. Культура делового общения : практическое пособие. Москва : Ось-89, 2002. 320 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 720 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Razmyishleniya o gumannoy pedagogike / Sh.A. Amonashvili. –[Reflections on humane pedagogy] M.: Pedagogika, 1996. – 496 p. [in Russian].
2. Andreeva G. M. Sotsialnaya psihologiya. [Social Psychology] Moskva : MGU, 1980. 414 p. [in Russian].
3. Emelyanov Yu. N. Aktivnoe sotsialno-psihologicheskoe obuchenie. [Active social and psychological training] L., 1985. – 165 p. [in Russian].
4. Kuzin F. A. Kultura delovogo obscheniya : [Business Communication Culture] prakt. posobie. Moskva : Os-89, 2002. 320 p. [in Russian].
5. Rubinshteyn S. L. Osnovy obschey psihologii. [Fundamentals of General Psychology] Sankt-Peterburg: Piter, 2003. 720 p.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

- Arzu ABBASOVA.** The ethnic question and the rise of political conflict in the Middle East: comparison of Turkey and Iran..... 4
- Оксана АЛЬОШИНА.** Діяльність бібліотеки Шепетівського православного братства Волинської губернії у ХІХ ст..... 9

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

- Марина ВАРАКУТА, Світлана КОВАЛЬ.** Жанрово-композиційні особливості творів для флейти соло Лесі Дичко..... 13
- Богдан ЖУЛКОВСЬКИЙ.** Кондаки мінейного та тріодного циклів в українських нотолінійних ірмолях..... 18
- Javid ISMAYILOV.** The landscape genre in Nakhchivan realist fine art (based on the work of Ayyub Huseynov and Ayyub Safarov)..... 24

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

- Богдана АВРАМЕНКО.** Структура когнітивного компонента фонетичної компетенції..... 28
- Нигяр АГАЕВА.** Сравнительный анализ лирических жанров, озвучиваемых детьми, в азербайджанском и английском детском фольклоре..... 33
- Nurlana ALIYEVA.** Attitude of Muhamməd Tagi Sidgi to press and his press publications..... 42
- Инесса АНИКИНА, Татьяна ПОЛЯКОВА.** Украинское заимствование в русском художественном тексте конца ХІХ – начала ХХ вв. как путь обогащения лексического фонда русского литературного языка..... 46
- Тетяна БАНДУРА.** Міфопоетика в ліриці Олени Теліги..... 55
- Світлана БАРАБАШ.** Ідейно-тематичне осмислення драматичних творів для дітей М. Козоріса початку ХХ століття..... 60
- Ірина БОДНАР, Наталія РУБЕЛЬ.** Мова педагогіки й педагогіка в мові: особливості формування освітнього дискурсу..... 66
- Марина ВОЛКОВА.** Деякі особливості комплексного лінгвостилістичного аналізу оповідання Маргарет Етвуд «Dancing Girls»..... 71
- Khuraman NAJIZADE.** About phonosemantics of the text..... 77
- Світлана ГАЛАЗДРА.** Теоретико-лінгвістичні особливості перекладу французьких антропонімів українською мовою..... 81
- Оксана ГАЛАЙЧУК.** Застосування логопедичних вправ під час вивчення фонетики української мови як іноземної..... 87
- Ірина ГЕТЬМАН.** Творчість Анні Ерно у світлі сучасних гендерних досліджень і її роль у розвитку жанру автобіографії..... 93
- Nataliia GLUSHANYTSIA.** Radiotelephony discourse analysis: the case of aviation English..... 98

ПЕДАГОГІКА

- Наталія АДАМЮК.** Фахова компетентність освітніх перекладачів жестової мови..... 106
- Денис АЛЕКСАНДРОВ, Юлія АЛЕКСАНДРОВА.** Особливості метафоризації освіти у вітчизняному педагогічному дискурсі..... 111
- Олена АНІСІМОВА.** Критеріальний аналіз освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта» ЗВО України щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії..... 117
- Олександр АНТОНЧУК.** Формування професійної комунікативної компетентності у процесі вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»..... 123

Світлана БАДЕР. Системний підхід у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	127
Алла БАЛАЦИНОВА. Досвід роботи ради при попечителі Харківського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти (1860–1867).....	132
Людмила БЕРЕЗОВСЬКА. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій.....	139
Olha BERESTOK, Oleksij KURINNYJ, Yuliya SHCHERBYNA. Distance learning: implementation of information communication technologies to promote educational process at higher educational establishments.....	146
Сергій БСЛЯЄВ. Практична підготовка до використання педагогічних технологій у системі професійної підготовки майбутніх учителів.....	151
Ольга БІЛЯКОВСЬКА. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща.....	157
Ольга БЛАГА. Історіософія в системі педагогічних знань.....	162
Юлія БЛУДОВА, Олена ІЛЬІНА. Геймізація освітнього процесу в Новій українській школі.....	169
Олена БОБИРСЬВА. Загальнонаукові підходи до фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....	174
Галина БОЙКО. Проведення бінарних занять з української мови як іноземної для іноземних студентів-архітекторів.....	178
Тетяна БОНДАР. Діяльність очільників громадсько-просвітницького товариства «Знання» в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття).....	185
Тетяна БРИК, Ірина ГРИГОРОВА. Психолого-педагогічні умови формування та розвитку навичок володіння іноземною мовою майбутніми офіцерами.....	192
Ірина БРУШНЕВСЬКА. Дослідження сформованості мислительних операцій у дітей із загальним недорозвитком мовлення.....	199
Наталія БУРЛАЧЕНКО. Стан і тенденції розвитку проблемного навчання в системі вищої освіти.....	206
Станіслав БУРЧАК. Концепція розвитку творчості майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету.....	212
Тетяна ВАКАЛЮК, Ольга КОРОТУН, Інна СУГОНЯК, Галина МАРЧУК. Використання хмаро орієнтованого середовища в навчанні баз даних майбутніх фахівців із комп'ютерних наук: результати педагогічного експерименту.....	218
Галина ВАТАМАНЮК. Особливості використання дитячої книги в процесі розвитку творчості старших дошкільників.....	224
Ігор ВЕРГУН. Засоби навчання як основний елемент упровадження відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища під час викладання фізики.....	230
Олена ВЕРЕЩАГІНА-БІЛЯВСЬКА, Тетяна ГРІНЧЕНКО. Музична освіта й система К. Станіславського: педагогічні умови інтеграції.....	235
Анастасія ВОЛЯНЮК. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів.....	241
Катерина ГАЛАЦИН. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей.....	246
Микола ГАЛІВ. Вплив неокантіанства на український історико-педагогічний наратив кінця ХІХ – першої третини ХХ ст.....	252
Олена ГАРМАШ. Педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	258
Світлана ГЕРАСИМЕНКО. Особливості формування мотивації до здорового способу життя в студентів.....	265
Ірина ГЕРАСИМОВА, Валентина ФРИЦЮК. Становлення феномена «професійна мобільність».....	270
Ярина ГЕРАЩЕНКО. Особливості підготовки майбутніх фахівців молодіжного туризму: дидактичний аспект проблеми.....	275
Ірина ГОГОЛЬ, Валентина КОЧИНА. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх маркетингологів у процесі фахової підготовки.....	280

CONTENTS

HISTORY

- Arzu ABBASOVA.** The ethnic question and the rise of political conflict in the Middle East: comparison of Turkey and Iran..... 4
- Oksana ALYOSHINA.** The activity of library Orthodox fraternity in the Volyn province in the XIX century..... 9

ART STUDIES

- Maryna VARAKUTA, Svitlana KOVAL.** Genre-compositional features of Lesya Dychko's flute-solo works..... 13
- Bohdan ZHULKOVSKYI.** Kontakia of menaion and triodion cycles in Ukrainian staff-notated heirmologia..... 18
- Javid ISMAYILOV.** The landscape genre in Nakhchivan realist fine art (based on the work of Ayyub Huseynov and Ayyub Safarov)..... 24

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

- Bogdana AVRAMENKO.** Structure of the cognitive component of phonetical competence..... 28
- Nigar AGAEVA.** Comparative analysis of the lyric genres performed by children in Azerbaijani and English children's folklore..... 33
- Nurlana ALIYEVA.** Attitude of Muhammed Tagi Sidgi to press and his press publications..... 42
- Inessa ANIKINA, Tatiana POLYAKOVA.** Ukrainian borrowing in Russian literary text of the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries as a way to enrich the lexical fund of the Russian literary language..... 46
- Tetiana BANDURA.** Mythopoetics in the lyrics of Olena Teliga..... 55
- Svitlana BARABASH.** Ideologically-thematic awareness on M. Kozoris's dramatic works for children at the beginning of the 20th century..... 60
- Iryna BODNAR, Nataliia RUBEL.** The language of pedagogy and pedagogy in language: peculiarities of educational discourse..... 66
- Maryna VOLKOVA.** Some peculiarities of lingvo-stylistic analysis of Margaret Atwood's short story "Dancing Girls"..... 71
- Khuraman HAJIZADE.** About phonosemantics of the text..... 77
- Svitlana HALAZDRA.** Theoretical-linguistic features of the translation of the French anthroponymes in the Ukrainian language..... 81
- Oksana HALAICHUK.** Application of logopedic affairs while studying the phonetics of the Ukrainian language as a foreign..... 87
- Irina HETMAN.** Anni Erno's creativity in the light of modern gender's researches and his part in development of genre of autobiography..... 93
- Nataliia GLUSHANYTSIA.** Radiotelephony discourse analysis: the case of aviation English..... 98

PEDAGOGY

- Nataliia Adamiuk.** Professional competence of educational sign language translators..... 106
- Denis ALEKSANDROV, Julia ALEKSANDROVA.** The peculiarities of metaphorization of education in national pedagogical discourse..... 111
- Olena ANISIMOVA.** The criterial analysis of educational-professional programs of specialty programs "Preschool education" from Ukraine for provision of preparation of future educators in accordance with partnership interaction..... 117
- Oleksandr ANTONCHUK.** Formation of professional communicative competence in the process of studying the Ukrainian language for professional direction..... 123

Svitlana BADER. Systemic approach to formation value-sense orientations of future educators of kindergarten.....	127
Alla BALATSYNOVA. Experience of activities of the board of trustees of Kharkiv educational district in managing training of pedagogical staff for institutions of secondary education (1860–1867).....	132
Liudmyla BEREZOVSKA. Formation of communicative-speaking competence of future social workers by interactive technologies.....	139
Olha BERESTOK, Oleksij KURINNYJ, Yuliya SHCHERBYNA. Distance learning: implementation of information communication technologies to promote educational process at higher educational establishments....	146
Serhij BIELIAIEV. Practical training for the use of pedagogical technologies in the professional training system of future teachers.....	151
Olha BILYAKOVSKA. Peculiarities of teacher training in the system of higher education in the Republic of Poland.....	157
Olha BLAHA. Historiosophy in the system of pedagogical knowledge.....	162
Yuliia BLUDOVA, Olena ILINA. Gamemization of the education process in the New Ukrainian school.....	169
Olena BOBYRIEVA. General scientific approaches to the professional competence of the future educator of preschool educational establishment.....	174
Galina BOYKO. Conducting binary classes in Ukrainian as a foreign language for foreign students-architects....	178
Tetiana BONDAR. Activities of heads of the Knowledge scientific society in Ukraine (middle XX – beginning of the XXI century).....	185
Tetyana BRYK, Iryna GRYGOROVA. Psychological and pedagogical conditions of forming and development of foreign language skills for future officers.....	192
Irina BRUSHNEVSKA. The research in the development of thinking operations of children with general underdevelopment of speech.....	199
Natalia BURLACHENKO. State and trends of development of problem learning in the higher education system.....	206
Stanislav BURCHAK. Concept of development of creativity of future mathematical teachers in the conditions of the pedagogical university.....	212
Tetiana VAKALIUK, Olha KOROTUN, Inna SUGONYAK, Galyna MARCHUK. The use of cloud-oriented environments in the learning of databases of future computer science professionals: results of a pedagogical experiment.....	218
Halyna VATAMANIUK. Peculiarities of use of children's book in the process of developing senior preschoolers' creativity.....	224
Ihor VERHUN. Means of training as the main element of implementation of open bilingwall-oriented environment in teaching physics.....	230
Olena VERESHCHAHINA-BILIAVSKA, Tatyana HRINCHENKO. Musical education and K. Stanislavsky's system: pedagogical conditions of integration.....	235
Anastasiia VOLIANIUK. The motivation as a factor for increasing primary school pupils' educational success.....	241
Kateryna HALATSYN. Gamification as a method of optimizing the teaching English language to students of technical specialities.....	246
Mykola HALIV. The influence of neo-kantianism on the Ukrainian historical and pedagogical narrative of the end of the XIXth – first third of the XXth century.....	252
Olena HARMASH. Pedagogical conditions of forming the future foreign language teachers' tutor competence.....	258
Svetlana GERASYMENKO. Peculiarities of motivation formation of healthy lifestyle among students.....	265
Iryna GERASYMOVA, Valentina FRYTSIUK. The establishment of the phenomenon of “professional mobility”.....	270
Yaryna HERASHCHENKO. Features of preparation of future youth tourism professionals: a didactic aspect of the problem.....	275
Iryna GOGOL, Valentyna KOCHYNA. Developing communicative competence of future marketers in the process of vocational training.....	280

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 27. ТОМ 1
ISSUE 27. VOLUME 1**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 15.04.2020 р. Підписано до друку 08.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 33,71. Зам. № 0420/115. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони: +38 (0552) 39-95-80,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.