

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 28. ТОМ 4
ISSUE 28. VOLUME 4



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 21.05.2020 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. 28. Том 4. – 328 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 габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко 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).

Свідомство 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 7 from 21.05.2020)

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 28. Volume 4. – 328 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 Department (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.afhn-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@afhn-journal.in.ua

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

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.112.2.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208788>**Оксана СИВИК,**orcid.org/0000-0002-2329-8896

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри практики німецької мови

Інституту іноземних мов

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) ksenja241983@gmail.com**ІСТОРИЧНА ТЕМАТИКА В НОВЕЛІ В. ГАУФА «ПОРТРЕТ ІМПЕРАТОРА»**

У статті йдеться про те, що новела Вільгельма Гауфа «Портрет імператора» носить історичний характер, а персонажі не тільки обговорюють події недавньої історії протягом усієї новели, описуючи події, які відбувалися раніше, а й підкріплюють свої повідомлення історичними прикметами. У новелі звернено увагу на місця боїв та імена полководців. Герої В. Гауфа часто говорять про мислителів і письменників описаного ними часу: Лафасте, Фос, Беранже, Делавін та ін.

Відзначено, що деякі враження, перенесені В. Гауфом у новелу, були взяті з реального життя. Наприклад, портрет генерала Віллі багато в чому скопійований із живого зразка. Уточнено, що барон фон Хюгель, в будинку якого В. Гауф служив гувернером, був офіцером Великої армії та часто розповідав про Наполеона. У будинку Хюгеля автор і познайомився із середовищем, яке описував в «Портреті імператора». Околиці замку Тірберг нагадують місце, куди В. Гауф їздив влітку 1827 р. із сім'єю барона фон Хюгеля.

У статті наголошується на тому, що між окремими німецькими землями панують непорозуміння та упередження, а жителі різних земель недолюблюють один одного. Це показано на прикладі взаємин між дійовими особами. Акцентовано увагу на образ Наполеона. Інтерес до особистості Наполеона був ушадкований В. Гауфом від його попередників. З'ясовано, що велика частина відомих письменників ХІХ ст. зачіпала наполеонівську тему. Про Наполеона писали ще за його життя і знову поверталися до цієї теми через багато десятиліть після його смерті. А. Ламартін, А. Мандзоні, М. Лермонтов, А. Міцкевич, К. Брентано присвячували йому свої вірші та поеми. В. Скотт і Стендаль створили біографії французького імператора. Виходячи із цього, В. Гауф не був винятком, знаменитий «чоловік року» з'являється в його творчості кілька разів: у казкових збірниках і пізніше в новелі «Портрет імператора».

Встановлено, що новела написана у формі диспуту, адже автор створив точний і багатограний образ своєї епохи, де описано проблеми і недоліки сучасного йому суспільства. Використовуючи одночасно кілька ракурсів, В. Гауф зумів досить об'ємно відтворити образ Німеччини епохи Реставрації.

Ключові слова: новела, імператор, Наполеон, портрет, образ, епоха.

Oksana SYVYK,orcid.org/0000-0002-2329-8896

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of German Language Practice

Institute of Foreign Languages

of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) ksenja241983@gmail.com**HISTORICAL THEMATICS IN THE NOVELLA
BY WILHELM HAUFF «THE PORTRAIT OF THE EMPEROR»**

The article deals with the fact that the novella by Wilhelm Hauff «The Portrait of the Emperor» is historical in nature, and the characters don't only discuss events of the recent history throughout the novel, describing the events that took place earlier, but they also substantiate their messages by historical signs. In the novella attention is paid to the places of battles and the names of military leaders. Wilhelm Hauff's characters often speak about the thinkers and writers of their time: Lafayette, Foyer, Berange, Delavin and others.

It is noted that some of the impressions carried by W. Hauff into the novella were taken from real life. For example, General Willie's portrait is largely copied from a living sample. It is clarified that Baron von Hugel, in whose house Wilhelm Hauff served as a governor, was an officer of the Grand Army and often told about Napoleon. In Hugel's house the author got acquainted with the environment that he described in «The Portrait of the Emperor». The outskirts of Tirberg Castle remind of the place where W. Hauff traveled with Baron von Hugel's family in the summer of 1827.

The article emphasizes that misunderstandings and prejudices prevail between some German lands and the inhabitants of different lands hate each other. This is shown on the example of the relationships between actors. Attention is paid to the image of Napoleon. The interest to the personality of Napoleon was inherited by W. Hauff from his predecessors. It has been found out that a great part of famous writers of the 19th century touched upon the Napoleonic theme. Napoleon was written about in his lifetime and even later writers returned to this theme again many decades after his death. A. Lamartin, A. Manzoni, M. Yu. Lermontov, A. Mickiewicz and K. Brentano devoted their poems to him. W. Scott and Stendal created biographies of the French emperor. And Wilhelm Hauff was not an exception. This famous «man of the year» appears in his creative work several times: in fairy tales collections and later in the novella «The Portrait of the Emperor».

It is established that the novella is written in the form of a debate because the author created an accurate and multifaceted image of his era, where the problems and drawbacks of modern society are described. Using several angles at the same time, Wilhelm Hauff was able to reproduce the image of the Restoration era Germany quite extensively.

Key words: short story, emperor, napoleon, portrait, image, epoch.

Постановка проблеми. Новела «Портрет імператора» дійсно вважається вершиною новелістики В. Гауфа. Такою є думка майже всіх дослідників творчості німецького письменника, адже цей твір відчутно перевершує інші новели автора за глибиною спостережень і життєвості образів. «Портрет імператора» помітніше інших новел В. Гауфа тяжіє до реалізму, романтичні традиції в ньому помітно редукуються. М. І. Бент, високо оцінюючи новелу, говорив про «детально описаних персонажів» твору, «помічених у детально вписані соціально-історичні та національно-географічні обставини» (Бент, 1987: 102).

Аналіз досліджень. У багатьох літературних енциклопедіях і загальних працях із німецької літератури підкреслюється значення новелістики В. Гауфа в контексті розвитку жанру новели на перехідному етапі від романтизму до реалізму, часто їй дається позитивна оцінка. Лише деякі дослідники виділяли новели письменника як найкращу або навіть головну частину творчості письменника. До таких дослідників можна віднести К. Хаммера і М. Мендгейма. М. Дрешер підкреслює, що, незважаючи на явні недоліки, новели В. Гауфа мають риси, здатні зберегти своє значення і для майбутніх поколінь. С. Нейгауз вважає, що навіть сьогодні новели молодого письменника є актуальними. А дослідник І. Клейн віддає належне манері В. Гауфа вести розповідь у новелі, відзначаючи, що вона «полонить навіть сьогодні» (Mendheim, 1891: 602).

У сучасному літературознавстві все частіше спостерігається звернення до новел В. Гауфа. У нашій країні В. Гауф відомий переважно як казкар. Його новели та романи майже забуті, хоча на початку ХХ ст. історичний роман «Ліхтенштейн» був вельми популярним. Новели В. Гауфа мало перекладалися українською мовою і ніколи не перевидавалися.

Мета статті – аналіз та дослідження історичної теми в новелі Вільгельма Гауфа «Портрет імператора».

Виклад основного матеріалу. У «Портреті імператора» письменник досить докладно малює суспільну ситуацію в Німеччині після Віденського конгресу. Перед нами – країна, яка занепадала після численних історичних потрясінь кінця ХVIII – першої чверті ХІХ ст. Старі феодальні фортеці перетворилися на руїни, які лише нагадують про колишню велич. Такі руїни Гейдельберга захоплюють головного героя, а також замок Тірбергер, в якому відбувається основна дія новели.

У новелі досить детально зображений Юнкер фон Рантьє з Бранденбурга, який вирушив до свого дядечка у Швабію. Він описаний у новелі столичною зарозумілою і самовдоволеною особою, яка вважає себе незрівнянно вищою і витонченішою, ніж «сільські» шваби. Рантьє буквально напханий забобонами, «які так легко сприймаються з чуток», він уже заздалегідь склав у думках образи швабів, нав'язні не без допомоги інших своїх співвітчизників (Hauff, В. 11: 107). Ось як В. Гауф пише про це: «Зовсім інакше ця країна була представлена йому бранденбуржцями! Деякі мандрівники, правда, хвалили гірські дороги, долину Неккара <...>. Однак про жителів (Швабії) у нього на батьківщині була одна єдина думка. «Тут, майже відразу за Дармштадтом починається Швабія», – розповідали молодому мандрівникові в Берліні, співчутливо дивлячись на карту, але з ще більшим співчуттям – на нього, який збирається відвідати цю країну. «Там повністю закінчується світське життя і освіченість; грубий, нецивілізований народ, який навіть не може добре говорити німецькою» (Hauff, В.1: 109).

Борючись із стереотипами, які з давніх-давен склалися стосовно Швабії (до речі, їх відгомони ще даються знаки в сучасній Німеччині), В. Гауф описує красу рідного краю, милується його природою, зображує своїх земляків люб'язними, розумними та освіченими, незважаючи на життя в провінції.

У зв'язку із цим є показовим діалог Рантьє і його попутника Роберта Віллі на самому початку

твору. Молоді люди сперечаються про переваги та недоліки швабського народу. Предметом обговорення стають також звичаї, поведінка, вимова й інші мовні особливості земляків В. Гауфа, порівнюються швабські і пруські дівчата, поети та письменники (на 20 пруських письменників Рантьє налічує лише одного швабського). Під час суперечки Роберт вигукує: «Вивчіть нас ближче, не дозволяйте собі дивитися через призму власних життєвих поглядів і звичаїв, і ви знайдете добрий, сердечний народ, достатньо освічений <...>, достатньо розумний <...>» (Hauff, В. 1: 111).

Упередженість Рантьє як жителя Пруссії виникла не випадково. У 20-ті роки XIX ст. в Європі були ще живі спогади про Наполеона, про те, як ця людина підкоряла державу за державою. Пруссія на відміну від інших німецьких держав хоча й неохоче, але все ж вступила у війну з французьким узурпатором разом з Австрією, Англією і Росією. Крім того, пруські війська вчасно надали підтримку основній армії союзних військ у битві при Ватерлоо, вони ж переслідували французів, які намагалися втекти. Не слід також забувати про горезвісний «пруський бойовий дух» і про те, що довгий час Пруссія вважалася найкращою військовою державою (так було, наприклад, у XVIII ст. за Фрідріха Великого). Усе це теж відображено в новелі «Портрет імператора» і цілком відповідає реальності.

Одна з головних проблем у новелі – ставлення до Наполеона, до його агресивної політики і реформ, до наслідків його завоювань в Європі. У першій половині XIX ст. чи не всі відомі художники слова робили цього «володаря дум» героєм своїх творів. За словами вітчизняного дослідника Е. Г. Матюшенко, Бонапарт – «квінтесенція романтичного комплексу «великої людини»: геній, славний у діях, що кидає виклик світовому пристрою, що стоїть над натовпом, екзистенційно протилежний йому і екзистенційно самотній, вигнанець» (Матюшенко, 2003: 42).

Повалений деспот Наполеон не міг викликати у романтиків тільки негативні почуття. Занадто романтична була його доля, занадто сильною особистістю й яскравою індивідуальністю була ця людина. Фігура Наполеона уособлювала живе втілення романтичного героя. Після його смерті в заслання ненависть і страх, презирство і гіркота стали поступатися місцем захопленню генієм. Відношення В. Гауфа до Наполеона було неоднозначним. У листі до В. Алексіса від 10 листопада 1827 р. він зазначає, що не відтворює на сторінках «Портрета» свою думку, а використовує міркування про полководця для характеристики героїв (Hauff, 1983: 387).

Як колись сказав Г. Гейне про Сервантеса, «перо генія завжди більше самого генія, воно завжди досягне набагато далі, ніж це передбачалося в його задумах, зумовлених часом» (Гейне, 1958: 140). Слова поета можна з невеликими змінами віднести до багатьох художників слова взагалі, у тому числі до В. Гауфа. Перо автора часто буває більше самого автора, і, хотів цього В. Гауф чи ні, але в «Портреті імператора» проявляються його ставлення до Наполеона і погляди його покоління у цілому.

Безсумнівно, В. Гауф не має наміру забувати ті криваві події, які спіткали його батьківщину та й усю Європу через владні домагання тирана. Але і в «Портреті імператора» письменник створює позитивний образ імператора. Наполеон постає перед нами у формі офіцера, як чужина людина, що допомагає в біді навіть потенційному ворогу. Письменник немов закликає нас побачити в імператорі простого смертного з його слабостями й недоліками, однак не позбавленого і позитивних якостей, словом, не кривавий і недосяжний образ деспота, а портрет самої звичайної людини.

Епіграф новели, так само як і її остання фраза, свідчать про те, що Наполеон «прощений» нащадками через великі перетворення, які цей видатний воїн зробив в Європі. В епіграфі подано рядки з вірша А. Ламартіна, які приблизно перекладаються так: «Не бійся, все ще неспокійна тінь, що я прийшов образити твою німу велич! Ні, ліра ніколи не осоромить могили». (Ne crains pas cependant, ombre encore inquiete I Que je vienne outrager ta majeste muette! Non - la lyre aux tombeaux n'a jamais insulte) (Hauff, В. 1: 105).

Велике місце в композиції новели займають діалоги, точніше суперечки дійових осіб. Вони є важливими для відображення реальних суспільних суперечностей епохи. Дія відбувається у 20-ті роки XIX ст. в південній Німеччині. Молодий пруський юнкер фон Рантьє відправляється з Бранденбурга в Швабію до свого дядька барона фон Тірберга. По дорозі він знайомиться із сусідом дядька Роберта Віллі, який, як з'ясується згодом, виявляється коханим дочки барона, кухні Рантьє Анни. Він закохується в кухню і сподівається домогтися її руки, але дівчина йому категорично відмовляє. Пізніше з'ясується, що Анна і Роберт давно вже люблять один одного, але не можуть з'єднатися через забобони старого Тірберга. Роберт – син бонапартиста і був вільнодумцем, на довершення його мати була міщанкою, а отже, він не гідний стати чоловіком благородної дочки дворянина, як уважає батько дівчини.

Сюжетне ядро твору становить «дивовижна історія», яка була розказана одного разу старим

Тірбергом. Саме тут проявляються виразні реалістичні тенденції в новелі, до яких передусім відноситься точно визначений хронотоп. Інцидент відбувається в 1800 р. «на перевалі Сен-Бернар, зі швейцарської сторони, коли Наполеон був ще не імператором, а тільки консулом». Мандрівний барон потрапляє до ворога. Від небезпеки піддатися нападу і бути пограбованим його рятує один випадок. Молодий «французький капітан» несподівано заступається за іноземця, розмовляє з ним, а потім показує дорогу. Спогади про цей випадок Тірберг дбайливо зберігає у своїй пам'яті, подяка до молодого офіцера живе в його душі довгі роки. Настільки теплі почуття барона дивні, тому що він є зятим противником усього французького і ненавидить французів, вважаючи їх заклятими ворогами. При цьому найлютішим ворогом для барона, зрозуміло, є їх колишній володар Бонапарт, узурпатор і противник феодальних порядків, із вини якого Тірберг утратив більшу частину земель.

У фіналі новели барон знаходить у себе в замку портрет свого рятувача, «чудового капітана», і на свій подив дізнається, що він і є Наполеон Бонапарт. Портрет був замовлений сусідом Тірберга, Робертом Віллі, сином його постійного опонента в політичних суперечках, генерала наполеонівської армії та пристрасного шанувальника французького імператора. Роберт і Анна ховали портрет у шафі, щоб подарувати його батькові з нагоди дня народження.

Знаходження портрета – сюжетний поворот у новелі. Завдяки йому старий барон примиряється зі своїми політичними противниками та «прощає» Наполеону його злодіяння, визнавши його внесок у розвиток Європи. Новела закінчується підготовкою до весілля. Ця маленька вставна історія робить «Портрет імператора» власне новелою.

Як точно помітив М. І. Бент, «сюжет у разі його вилучення позбувся б тільки формальних ознак новели, зберігши всю змістовність, пов'язану з подорожжю молодого прусака до родичів у Швабію». За словами вченого, сталася б трансформація новели в роман (Бент, 1987: 102).

Новела рясніє різного роду побутовими подробицями та описами, найяскравіший з яких – свято врожаю, яке спостерігається персонажами із замку. Перед очима читача спочатку виникає провінційна ідилія: «початок осені», «листопад», «важкі виноградні грона», «пісні та веселощі наповнюють долину», «рушничні і пістолетні постріли» знаменують початок народного свята. Мешканці замку стежать за поживленням селян із тераси замку. Всі троє відчувають абсолютно різні почуття. «Гість з Марки» буквально зача-

рований «поезією» того, що відбувається. Його бурхлива уява малює сентиментальні ідилії про учасників цих веселощів. Його швабські родичі дивляться на те, що відбувається, з погляду реальної повсякденності. Барон Тірберг відкриває очі ідеалістично налаштованому рантьє. Холодно і байдуже старий пояснює племіннику стан справ. А Анна доповнює розповідь батька практичними деталями, завдяки її реплікам опис набуває соціальної повноти.

Цей гарячий монолог продовжується описами тяжких повсякденних турбот селянства від малого до великого, від зорі до пізнього вечора зайнятого працями. Детальні описи сільськогосподарських занять у контрасті з тільки що наведеними захопленими картинами в уяві рантьє різко позначають контраст між реалістичними поглядами Анни й романтизованими та неспроможними уявленнями її кузена.

У «Портреті імператора» ми стикаємося із цілою групою живих і самобутніх образів. Із романтичною естетикою найбільше пов'язаний образ головного героя. Наївний і захоплений невіглас, цей характер – пародія на типового романтичного ентузіаста, налаштованого на «поетичну» хвилю юнакові усюди здаються таємниці, райдужні картини (захоплення старим, напівзруйнованим замком, народним святом) та ін. Автор постійно підсміюється над своїм наївним персонажем, раз у раз ставлячи його в незручне становище, пов'язане із зайвою наївністю. При цьому рантьє буває досить товстошкірим і навіть грубим. Він переконаний, що «його народ» зіграв вирішальну роль у перемозі над Наполеоном. У своєму гордовитому патріотизмі він зовсім забуває про почуття співрозмовників.

Образу рантьє протистоять образи Анни, розумної молодої дівчини, і Роберта Віллі – у цілому розсудливого молодого чоловіка, який у суперечках про Наполеона тримається золотої середини. В образі Роберта висміюється прихильність багатьох молодих сучасників В. Гауфа до руху так званих «демагогів», жорстоко переслідуваних владою за часів письменника. Роберт і сам зазнає переслідувань. Помилково його відправляють до в'язниці, звинувативши у змові. Пробувши у в'язниці недовгий час, юнак повністю виліковується від своїх мрій. Тут простежується динаміка характеру персонажу, який проходить шлях розвитку від бунтарського пошуку нових політичних ідеалів (близькість до ідей романтизму) до тихої гавані сімейного щастя (ідеал бідермаєра).

Висновки. Образи представників старшого покоління розглядаються скоріше як «портрети зі

старих добрих часів». Генерал Віллі й старий Тірберг цікаві як живі учасники великих подій, проте їхні думки сприймаються молодим поколінням як упереджені та ідеалізовані. І дійсно, обидва щиро підносять діаметрально протилежні точки зору, вважаючи їх єдино істинними. Генерал Віллі обожнює Наполеона, виправдовуючи будь-які його вчинки. Тірберг, навпаки, сліпо ненавидить корсиканця за те, що він «вивернув немов рукавичку велику країну» з її старими порядками, не визнаючи прогресивну роль диктатора в історії Європи.

Дійсно, «Портрет» – чи не найбільша з новел В. Гауфа (близько ста сторінок). Загальний тон оповідання незвично спокійний, практично відсутня напруга в розвитку дії. Характеристики більшості персонажів подані дуже детально, навіть занадто детально для малої оповідної форми. Жанровий каркас новели руйнується за допомогою ретардації. У текст уводяться численні міркування, описи та пейзажі. Останні, до речі, відсутні в інших новелах письменника. Усі ці риси в класичному розумінні жанру більше притаманні роману, ніж новелі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бент М. И. Немецкая романтическая новелла. Генезис, эволюция, типология. Иркутск : Иркутский университет, 1987. 119 с.
2. Гейне Г. Собрание починений : в 10 т. Т. 7. Москва : Художественная литература, 1958. С. 133–195.
3. Матюшенко Е. Г. Наполеоновский миф в России. *Наполеон. Легенда и реальность* : материалы научной конференции и наполеоновских чтений. Москва : Минувшее, 2003. 442 с.
4. Hauff W. Prosaische und poetische Werke: 12 Teile in 4 Bd. Berlin : Hempel, T. 2: Märchen. 179 S.
5. Hauff's Werke: in zwei Bänden. Bd. 1. Novellen. Berlin und Weimar : Aufbau-Verlag, 1983. 398 S.
6. Drescher M. Einleitung. Hauff's Werke 1 Teil; hgg. Von M. Drescher. Berlin-Leipzig-Wien-Stuttgart. S. 7–19.
7. Hoffman H. Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges. F. a M. : Moritz Diesterweg, 1902. 298 S.
8. Mendheim M. Wilhelm Hauff's Werke. 1 Bd.-Leipzig u. Wien : Bibliographisches Institut, 1891. S. 1–32.

REFERENCES

1. Bent M.I. Nemetskaya romanticheskaya novella. Genезis, evolyutsiya, tipologiya [German romantic short story. Genesis, evolution, typology]. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1987. 119 s. [in Russian]
2. Geyne G. Sbranie sochineniy [Collected works]: v 10 t. T.7. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1958. 511 s, c.133-195 [in Russian].
3. Matyushenko E. G. Napoleonovskiy mif v Rossii. Napoleon. Legenda i real'nost' [Napoleonic myth in Russia. Napoleon. Legend and reality]: Materialy nauchnoy konferentsii i napoleonovskikh chteniy. Min. Kul'tury R.F., Gos. Lit. Muzei. M.: Minuvshee, 2003. 442 s. [in Ukrainian].
4. Hauff W. Prosaische und poetische Werke: 12 Teile in 4 Bd. [Prose and poetic works]. Berlin: Hempel, T. 2: Märchen. 179 S. [in German].
5. Hauff's Werke: in zwei Bänden. Bd. 1. Novellen [Hauff's works]. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1983. 398 S. [in German].
6. Drescher M. Einleitung. Hauff's Werke [Introduction. Hauff's works]; hgg. Von M. Drescher. Berlin-Leipzig-Wien-Stuttgart. S. 7-19. [in German].
7. Hoffman H. Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges [A presentation of his career edited according to new sources]. F. a M.: Moritz Diesterweg, 1902. 298 S. [in German].
8. Mendheim M. Wilhelm Hauff's Werke [Wilhelm Hauff's works].1 Bd.-Leipzig u. Wien: Bibliographisches Institut, 1891. S. 1-32. [in English].

Оксана СЛІПУШКО,

orcid.org/0000-0002-7401-7492

доктор філологічних наук,

професор кафедри історії української літератури,

теорії літератури і літературної творчості

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *oksana-slipushko@ukr.net*

Анастасія КАТЮЖИНСЬКА,

orcid.org/0000-0003-4738-434X

студентка III курсу

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *nasya16k21@gmail.com*

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ДИСКУРС ОБРАЗНОЇ СИСТЕМИ БАРОКОВОЇ ДРАМИ «ОЛЕКСІЙ, ЧОЛОВІК БОЖИЙ»

У статті досліджено особливості інтертекстуального дискурсу образної системи анонімної барокової драми «Олексій, чоловік Божий». На основі цілісного аналізу образної парадигми з огляду на характер утілення в ній античного й біблійного інтертекстів як синтезу Ренесансу й Середньовіччя, що визначає специфіку світоглядної і стильової доміант барокової літератури, зокрема драматургії XVII ст., репрезентовано інтертекстуальну модель системи образів. Акцентовано увагу на джерелах творення образів, обґрунтовано їхню інтертекстуальну природу, особливості синтезу інтертекстів, що представляють різні літературні епохи.

Наукова новизна статті полягає у спробі цілісного інтертекстуального аналізу образної системи драми «Олексій, чоловік Божий» у контексті художньої концепції епохи бароко.

У драмі «Олексій, чоловік Божий» репрезентовано образну систему, спрямовану на розкриття внутрішньої боротьби в душі головного героя, у контексті світоглядно-філософських і стильових особливостей літератури епохи бароко, зокрема драматургії XVII ст. На основі інтертекстуального аналізу образної системи барокової драми анонімного автора «Олексій, чоловік Божий» досліджено інтертекстуальні зв'язки образів із творами й світоглядними парадигмами попередніх епох. Доведено, що образна система репрезентована відповідно до особливостей художньої концепції і світогляду епохи бароко; з'ясовано, що автор апелює до біблійного й античного інтертекстів, що свідчить про синтез середньовічної і ренесансної стильових парадигм. Виокремлено й проаналізовано кілька образних систем, визначено, що античний і біблійний інтертексти репрезентуються через міфологічну й біблійну образні системи. Окремо проаналізовано образну систему, що репрезентується алегоричними фігурами й утілює барокову картину світу, а також виокремлено систему земних героїв. Образ Олексія розглянуто на межі двох образних систем: біблійної, що репрезентується небесними силами, і земної. Доведено, що звернення автора до кількох різних за своєю сутністю й світоглядними доміантатами образних систем пояснюється прагненням репрезентувати внутрішню боротьбу в душі головного героя драми з метою розкриття суперечностей і внутрішнього світу барокової людини, утіленням якої був Олексій. З огляду на це, анонімна драма «Олексій, чоловік Божий» є зразком барокової драматургії XVII ст., в якій репрезентовано глибокий світоглядний і художній синтез національної та європейської традицій.

Ключові слова: драматургія XVII ст., українське літературне бароко, інтертекст, образ, драма «Олексій, чоловік Божий».

Oksana SLIPUSHKO,

orcid.org/0000-0002-7401-7492

Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of History of Ukrainian Literature,

Theory of Literature and Literary Creativity

of Institute of Philology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *oksana-slipushko@ukr.net*

Anastasiya KATYUZHYNKA,
 orcid.org/0000-0003-4738-434X

Third-Year Student of Institute of Philology
 Taras Shevchenko National University of Kyiv
 (Kyiv, Ukraine) nastya16k21@gmail.com

THE INTERTEXTUAL DISCOURSE OF THE IMAGE SYSTEM OF BAROQUE DRAMA «OLEKSIY, THE MAN OF GOD»

The article investigates the peculiarities of the intertextual discourse of the image system of the anonymous Baroque drama «Oleksiy, the man of God». The intertextual model of the image system is based on a holistic analysis of the image paradigm in view of the character of the embodiment of ancient and biblical intertexts in it as a synthesis of the Renaissance and the Middle Ages, which determines the specifics of the worldview and style dominant of Baroque literature, in particular the dramaturgy of the XVI century. Attention is focused on the sources of image creation, their intertextual nature, the features of synthesis of intertexts representing different literary epochs are substantiated.

The scientific novelty of the article consists in an attempt to analyze intertextual analysis of the image system of the drama «Oleksiy, the man of God» in the context of the artistic conception of the Baroque epoch.

In the drama «Oleksiy, the man of God» the image system, aimed at revealing the internal struggle in the soul of the main character, in the context of the philosophical and stylistic features of the Baroque literature, in particular the dramaturgy of the XVII century, is represented. The intertextual connections of the images with the works and worldview paradigms of previous epochs are investigated on the basis of the intertextual analysis of the image system of the baroque drama «Oleksiy, the man of God» by anonymous author. It was proved, that the image system is represented in accordance to the peculiarities of the artistic conception and outlook of the Baroque epoch, it is found out, that the author appeals to biblical and ancient intertexts, which testifies to the synthesis of Medieval and Renaissance style paradigms. Besides, several image systems were identified and analyzed. Therefore, it was determined, that ancient and biblical intertexts are represented through mythological and biblical image systems. The image system, represented by allegorical figures, that embodies the Baroque worldview, as well as a system of terrestrial images, are analyzed. The image of Oleksiy is considered on the border of several image systems: the biblical, represented by celestial powers, and the system of terrestrial images. It is proved, that the author's appeal to several different in essence and ideological dominants of the image systems is explained by the desire to represent the internal struggle in the soul of the main character of the drama, with the aim of revealing the contradictions and the inner world of the Baroque person, the embodiment of which Oleksiy was. Therefore, the drama «Oleksiy, the man of God» is an example of Baroque dramaturgy of the XVII century, in which a profound ideological and artistic synthesis of national and European traditions is represented.

Key words: dramaturgy of the XVII century, Ukrainian literary Baroque, intertext, image, drama «Oleksiy, the man of God».

Постановка проблеми. Література епохи бароко, зокрема драматургія XVII ст., потребує переосмислення й нової інтерпретації з огляду на актуалізацію в сучасному літературознавстві інтертекстуального методу дослідження. Інтертекстуальність як одне з провідних понять сучасної методологічної парадигми характерна для барокових творів, адже, на думку Р. Барта, «кожен текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш чи менш упізнаваних формах: тексти культури минулого і тексти сучасної культури. Кожен текст – це нова тканина, зіткана зі старих цитат» (Барт, 1989: 418). Власне, барокова драма анонімного автора «Олексій, чоловік Божий» (1673 р.) є драмою нового типу, в якій репрезентовано поєднання особливостей середньовічної і ренесансної стильових парадигм, що відповідало бароковому світогляду й відобразилося більшою мірою на образній системі драми. Особливість барокового інтертексту, репрезентованого у драмі «Олексій, чоловік Божий», зокрема її образній системі, полягає у синтезі античного й біблійного інтертекстів, що втілює світогляд

епохи бароко, а також дає можливість на основі виокремлення й аналізу кількох рівнів інтертекстуальних зв'язків у системі образів довести вияв національної і європейської традицій.

Аналіз досліджень. Драматургія XVII ст., зокрема драма «Олексій, чоловік Божий», ставала предметом дослідження таких науковців, як В. Адріанова-Перетц, В. Крекотень, В. Шевчук, Д. Чижевський, І. Ісиченко, І. Франко, Л. Махновець, Л. Софронова, М. Возняк, М. Сулима, С. Єфремов та ін. У дослідженні робимо акцент на образній системі драми «Олексій, чоловік Божий», зокрема на аналізі інтертекстуальної природи образів. З огляду на це, теоретичну основу становили праці М. Бахтіна, Р. Барта, Ю. Кристєвої, а також таких дослідників барокової літератури, як В. Шевчук, І. Ісиченко, М. Сулима та ін.

Мета статті – дослідити образну систему барокової драми «Олексій, чоловік Божий», проаналізувати особливості репрезентації інтертекстуального дискурсу образів; з'ясувати й обґрунтувати мету, з якою автор апелює до кількох образних систем, що втілюють різні літературні

епохи; репрезентувати й довести ідею синтезу української та європейської традицій у драмі через образну систему, ідейні домінанти й композиційні особливості.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зазначити, що поняття інтертекстуальності було запропоноване й опрацьоване Ю. Кристевою, яка вважає, що інтертекстуальністю є «текстуальна інтеракція, яка відбувається всередині окремого тексту» (Kristela, 1974: 443). Інтертекстом, по суті, є діалог між текстами, що виявляється на сюжетному, ідейному, композиційному, образному рівнях. Саме теорія діалогічності була покладена в основу наукової концепції М. Бахтіна, який розглядав «місце перетину текстових площин як діалог різного виду письма: самого письменника, отримувача (або персонажа) і, нарешті, письма, створеного теперішнім або попереднім культурним контекстом» (Бахтін, 1975: 63). Власне, інтертекстуальність у драмі «Олексій, чоловік Божий» проявляється у тому, що в основу сюжету покладено життя Олексія, який зрікається світського життя, зокрема статків заможних батьків, іде в чужі краї, щоб присвятити себе служінню Богу. З огляду на це, М. Сулима визначає жанр твору як житійну (агіографічну) драму, натомість, на думку І. Ісіченка, «Олексій, чоловік Божий» – міраклъ. Водночас дослідник зазначає, що в основу сюжету покладено фабулу життя Олексія, чоловіка Божого: «Невідомий драматург використав версію о. Петра Скарги з його «Житій святих» (1579), яку вже обробив був у віршовій формі єпископ Лазар Баранович (1670)» (Ісіченко, 2011: 490). Однак анонімний автор подає власну інтерпретацію життя, перетворюючи його на драматичний твір і залучаючи літературні традиції попередніх епох. Прикладом цього є те, що поряд із реальними постатями у творі діють міфічні й алегоричні персонажі, які представляють різні епохи. Отже, образна система має інтертекстуальну природу й репрезентується міфічними істотами, які втілюють античні сюжети, до яких апелювала література Ренесансу, алегоричними персонажами, які часто мають барокове забарвлення, реальними постатями, взятими з життя Олексія.

Водночас зазначимо, що драма «Олексій, чоловік Божий» присвячена царю Олексію Михайловичу. На думку Н. Яковенко, це пояснюється тим, що «київські церковні інтелектуали демонстрували підкреслену лояльність до царського престолу, що видавався їм гарантом спокою, сильної влади й стабільності на противагу розбурханій пристрастями старшинській еліті. У монархові-

самодержцеві церковні уми вбачали не лише запоруку внутрішнього миру, а й гарантію від мусульманської загрози...» (Яковенко, 1997: 287)

Варто зацентувати увагу на тому, що в драмі «Олексій, чоловік Божий» реалізуються світогляд і художньо-стильова парадигма епохи бароко. На нашу думку, за допомогою прийому інтертекстуальності репрезентується бароковий принцип синтезу традицій стильових парадигм Середньовіччя і Ренесансу. В основу сюжету покладено агіографічний твір про Олексія, написаний у стилі середньовічного життя. Однак анонімний автор репрезентує його оригінальну інтерпретацію. Такий задум письменника досягається завдяки застосуванню прийомів інтертексту. Власне, драма «Олексій, чоловік Божий» розкриває внутрішній світ людини, барокової за своєю сутністю. Яскраво вираженим є психологізм, що також увиразнює барокову традицію. Твір має філософський підтекст, адже автор порушує філософські проблеми, зокрема свободи вибору, співвідношення духовного і світського в житті людини, сенсу буття. Художня образність реалізується через барокові принципи символізму й алегоризму. З огляду на це, Л. Софронова акцентує увагу на тяжінні барокової драми до літератури Середньовіччя: «Шкільний театр віддавав перевагу алегорії, символу, емблемі, в чому можна вбачати і данину середньовічним традиціям, яким нова епоха додала значної енергії та які привела в рух, позбавивши постійності й дозволивши набувати безлічі протилежних значень, як високих, так і низьких» (Софронова, 2004: 58). Окрім того, дослідниця вважає, що середньовічний складник виявляється в певній статичності барокової драми: «Мораліте «Олексій, чоловік Божий» – переконливий приклад нединамічної поведінки персонажів і млявого руху сюжету. Його повороти тонуть у багатослівних промовах персонажів, їхніх довгих плачах і розлогих самопредставленнях» (Софронова, 2004: 58). На цьому, зокрема, наголошував І. Франко, який зазначав, що важливою ознакою тогочасної драми був алегоризм: «Драматичного дійства, котрого в давніх містеріях було багато і котрого не менше є й у вертепній драмі, в шкільній драмі, звичайно, нема ані сліду; натомість є тут довгі дискурси, компоновані за правилами схоластичної логіки. Весь драматичний і літературний інтерес тих шкільних творів виявлявся не в самих актах, а в антрактах, в інтермедіях, котрими переплітано важкі і холодні декламації головної драми» (Франко, 1981: 302). Отже, на нашу думку, образна система, репрезентована в драмі «Олексій, чоловік Божий», увиразнює

внутрішню боротьбу головного героя. Більше того, вважаємо, що через образну систему репрезентуються три етапи вагань у його душі.

У драмі виокремлюємо античний і біблійний інтертексти, які репрезентуються через міфологічну й біблійну образні системи. Окремо розглядаємо образну систему, що репрезентується алегоричними фігурами й утілює барокову картину світу, а також систему земних образів. З огляду на це, образ Олексія розглядаємо на межі двох образних систем: біблійної, що репрезентується небесними силами, і земної. Поєднання античних і біблійних образів є синтезом Ренесансу і Середньовіччя, що є однією з провідних особливостей барокової літератури.

1. Біблійна образна система репрезентована образами Архангелів Ратаїла: «Ратаїл-ангел ймення маю я, пізнайте... Отой я собі уряд визначений маю: Справедливість, подружжя в світі доглядаю...» (Слово многоцінне, 2006: 723), Гавриїла, Михаїла й Уриїля.

На нашу думку, ангели Ратаїл і Гавриїл є художньо-образним утіленням земного й небесного в душі головного героя. Власне, їхня розмова на початку драми є своєрідним діалогом, що символізує конфлікт, суперечку в душі самого Олексія. По суті, розмова Рафаїла і Гавриїла репрезентує перший етап внутрішньої боротьби героя, у результаті якої він робить власний вибір. Так, покровитель шлюбів архангел Ратаїл здивований тим, що Олексій зрікається всього земного й присвячує себе служінню Богові, переконує у правильності й необхідності подружнього життя. Натомість Гавриїл уважає, що призначення Олексія – в служінні Богу, називає його обраним, Божим чоловіком: «Той Божий син тепер-то з сенатора дому Евтиміана вибрав, сказавши при тому, Щоб думку ту подав я єдиному сину: Хай той виходить дійством або у пустиню, Або на іншим місці служить чисто Богу, І просту собі в Небо простелить дорогу» (Слово многоцінне, 2006: 725). Таким чином, репрезентується внутрішня боротьба головного героя. Події відбуваються ніби в його душі, в якій розгортається це протистояння. У цьому простежується протиставлення душі й тіла, яке було характерне для літератури Середньовіччя, зокрема агіографічного жанру. Архангел Гавриїл утілює душу й зазначає: «Як дух далеко чесніший од тіла, То плоди так духовні є ліпшії діла» (Слово многоцінне, 2006: 726). Більше того, Гавриїл переконує Олексія вибрати шлях до Бога: «Коли хочеш ти Божим чоловіком зватися І в найвищим ангельським хорі пробувати, До кінця тримай чистість, є вона – дорога, Що іде прямо в Небо до самого

Бога» (Слово многоцінне, 2006: 726). Олексій відчуває своє призначення як поклик Бога, вирішує відмовитися від усього земного й матеріального на користь духовного.

Архангел Михаїл є своєрідним внутрішнім голосом юнака, слова якого відіграють вирішальну роль для нього. Крім того, у роздумах архангела Михаїла простежується ідея про Олексія як утілення людини з бароковим світоглядом: «Чом така, тростино, у вітрі хитлива? Чому та, потім інша б'є думка мінлива?» (Слово многоцінне, 2006: 741) Філософські проблеми сенсу людського життя, тема смерті також простежуються в драмі. Архангел Михаїл наголошує на неможливості передбачити її, а отже, Олексій вирішує, що потрібно присвятити своє життя вищій меті, щоб воно мало сенс: «Поскільки так, що смерть не бачить нікого, До гробу тягне старого й малого, Шкода в розкошах марних на світі пробути, А про спасіння треба старання здобути» (Слово многоцінне, 2006: 742–743).

Ангел Уриїль представляє Олексія людям як Божого чоловіка: «Олексій чоловік є Божий, усі знайте... Так глибоко його Бог, знаємо, кохає, Що своїм чоловіком завше називає, А то за його цноту, милість його к Богу, Що вузьку собі вибрав в світі цим дорогу» (Слово многоцінне, 2006: 773). Однак юнак прагне жити в убозстві й бути невідомим, коли його почали пізнавати, він вирішує під виглядом жебрака повернутися додому. Батько не впізнав свого сина, який живе так, поки перед смертю не зізнається, хто він такий. Олексій стає святим, його душа потрапляє на небо, свідченням чого є заклик Михаїла до Ратаїла й Гавриїла: «Чоловік Божий Олексій помер це! Уже зупинилось його святе серце! Вчуй, Гавриїле, і ти, Ратаїле, Ходіте душу його прийміть мило, В найвищий справте наш хор їй дорогу, Бо є догідна душа його Богу» (Слово многоцінне, 2006: 777–778).

2. Міфологічна образна система представлена образами Юони: «Юно я є, потужна і славна богиня, У земній та небесній паную країні, Я дружина Йовиша, найвищого Бога, До нещастя і щастя крізь мене дорога... Я сенаторам крісла, булави гетьманам Роздаю, кого схочу, того чиню паном» (Слово многоцінне а, 2006: 728) і Фортуни: «Нічого вже не треба більш, як обіцяла, Коли до всіх розкошів дорогу прослала, Того хай заживає щасливо в спокою, У Марсовім йому я прислугу дам бою... Узброєні чудово, мети не досягнуть, Коли мене, Фортуни, у себе не мають...» (Слово многоцінне, 2006: 729)

Поява міфологічних персонажів Юони й Фортуни, які за принципами агіографічного

твору спокушають Олексія, пропонують усі земні блага в обмін на те, що він відмовиться від свого рішення. Як бачимо, для драми характерним є переплетення особливостей різних літературних епох. У творі порушено часові й просторові межі, адже минуле й сучасне зображені в одній часовій площині, герої землі, небесні й міфологічні діють поряд. Юнона визначає прагнення Олексія піти шляхом до Бога як зраду, намагається переконати в протилежному, пропонуючи багатство, посади й усі розкоші світу: «Одним словом правдивим тобі обіцяю Я багатство, посади і розкоші дати, Не бажай лиш, молодче, світ цей покидати» (Слово многоцінне, 2006: 729). Фортуна запевняє в тому, що дасть необмежену владу й панування над світом, а також військову могутність: «Ані жодна країна не зможе постати Проти тебе, над світом почнеш панувати» (Слово многоцінне, 2006: 730). На першому етапі вагань Олексій піддається переконанням і спокусам, однак сумніви знову повноноють його душу.

Античний інтертекст реалізується через розмову Юнони й Фортуни. Автор апелює до міфології, зокрема троянського циклу міфів, що увиразнює ідейні доміанти розмови міфологічних образів. У словах Юнони простежуємо інтертекст, а саме міф про загибель Трої, застосований із метою підкреслення тієї могутності й сили, яку богиня може дати Олексію. З огляду на це, причину поразки троянців Юнона вбачає в тому, що син царя Трої Пріама – Парис неправильно розсудив богинь, надавши перевагу іншій богині, а не їй, що також можна вважати інтертекстом до міфу «Суд Париса». Відповідно до міфу, Зевс наказав Парису бути суддею в суперечці трьох богинь і вибрати найвродливішу з них. Так, Парис віддав яблуко Венері, яка пообіцяла йому за дружину найвродливішу жінку Єлену, за що Юнона зневадила його й відмовилася допомагати у війні. Анонімний автор так інтерпретує зазначені міфологічні сюжети з метою увиразнення слів Юнони: «Був щасливим троянець Парис, але поти, Поки знав мою ласку і досить охоти. Та мене як розгнівав невдовзі, за теє, Коли яблуко він був зсудив золотее Та й Венері, Фортуна тоді відвернулась, Тоді й Трою у попіл вона обернула – Від Венери підмоги не мав ніякої, А коли був би ради послухав твердої, То кохану дістав би до власної волі І Вітчизна в руїну не впала б ніколи» (Слово многоцінне, 2006: 728–729). Окрім того, Фортуна з метою підтвердження того, що обіцяє дати Олексію, згадує про афінського полководця Тимотія (жив у IV ст. до н. е.), який за її допомогою зміг завоювати провінції: «Тож правду повідаю, аби

давав віру, Пізнай, що бойовому відтак каваліру Тимотію дала я: спить він, а я чую, Спокійний він, тому що воюю» (Слово многоцінне, 2006: 729). Варто зазначити, що провінції виступають у творі як дійові особи (Беоція, Лацедомомія, Евбонія) і підтверджують слова Фортуни. Як бачимо, анонімний автор зображує на одній сцені героїв із минулого й сучасного, таким чином стираючи часові межі.

3. Система алегоричних фігур репрезентована образами Чесноти: «Цнота я, чи ж мене ти не бачив, не знаєш? Не дивно, що не знаєш, бо тільки самому Я Богові знайома, з людей-бо нікому. Тепер тримаю честь я у Бога самого. В людей же її бачу, неначе що злого» (Слово многоцінне а, 2006: 732) й Убозтва: «Признаю я, усіх-бо на Небо виводить Цнота, коли хто тільки услід її ходить. Та при Цноті багато гордити не треба Злидарством, бо і в мене путь проста до Неба» (Слово многоцінне, 2006: 732–733).

Алегоричні персонажі Чеснота й Убозтво як утілення небесного й духовного пропонують Олексію подумати й вибрати інший шлях. Символічним є зображення Чесноти, яка носить терен як символ шляху, що веде до Бога, і лілею, яка втілює чистоту й цноту. Убозтво також говорить про необхідність вибрати духовність: «В мені живи, Убозтві, у біднім, на світі. Великі зможеш в Небі скарби наслідити» (Слово многоцінне, 2006: 733).

Варто зазначити, що одним із провідних у драмі є образ дороги як бароковий символ, який супроводжує Олексія в його ваганнях і сумнівах. Дорога символізує життєвий вибір, внутрішня боротьба переосмислюється як пошук виходу з лабіринту сумнівів. Герой проходить шлях духовного зростання, який передбачає пошук і пізнання істини. Власне, події драми розгортаються одночасно в зовнішньому плані й у душі головного героя. Юнона пропонує дорогу-килим, який приведе до заможного життя, наповненого всіма матеріальними благами, тоді як алегоричний образ Чесноти стелить Олексію тісну дорогу, яка, однак, є шляхом до Бога. Ці вияви дороги як життєвого вибору реалізують антиномічну пару «земне – небесне», складники якої борються в душі юнака. Репрезентативним є терен, який символізує тісну дорогу до Бога. Це другий етап внутрішньої боротьби, що призводить до прийняття остаточного рішення – Олексій вибирає тісну дорогу чоловіка Божого: «Уже мені до світу відпала охота, Вчиню так, як при цьому порадила Цнота. Піду на шлях вузький я, веде він до Бога, А ту простору врешті покину дорогу» (Слово многоцінне, 2006: 733–734). Попри переконання інших персонажів

юнак робить свій життєвий вибір, який увиразнює ренесансну свободу вибору й середньовічну ідею служіння Богу.

4. До системи земних героїв належать образи батьків Олексія – Евтиміян та Агляїс, його наречена, слуги. Автор подає таку самохарактеристику Евтиміяна як заможного господаря, наділеного посадою сенатора в Римі: «Тепер царем Гонорій, сила його славна. За другого мене він батька собі має і на мою пораду завше учиняє. Дав перше мені місце у сенатській колі, Моїй Річ Посполиту. Отож-бо, як бажаю, правлю завше нею, Ніхто не погордує справою тією» (Слово многоцінне, 2006: 734). Більше того, акцентовано увагу на такій рисі характеру батька Олексія, як милосердя: «Милосердя до вбогих, побожність до Бога – Батько мій любов має значну до такого! Крихти хліба не з'їсть він один біля столу – з жебраками, слабими, сліпими посполу... За оте милосердя дістане від того В Небі мзду свою батько, яка йде від Бога» (Слово многоцінне, 2006: 727).

Батьки Олексія, як і Ратаїл, вважають, що юнаку потрібно одружитися, адже щастя кожної людини – у родинному житті. У драмі герої самі представляють себе, присутність автора обмежується ремарками, які характеризуються вказівками на те, які дійові особи з'являються. Самоаналіз і самопрезентація дають можливість простежити психологію і внутрішній світ героїв, зокрема Олексія, на якого всі намагаються вплинути й переконати у своїй правоті. Батьки юнака – Евтиміян і Агляїс хочуть для нього заможного життя у шлюбі. Водночас батько найбільшим своїм багатством вважає сина Олексія й дбає про його щастя: «Одним лише хвалюся – слухна є причина, – Що Бог послав на старість Олексія-сина. Оце для мене слава, радість мені многа, найвищого за те я прославляю Бога» (Слово многоцінне, 2006: 735). Олексій за всієї своєї поваги до батьків і синівської покори відмовляється одружуватися, говорить, що вибирає служіння Богу: «Хотів би вільним од подружжя жити, В невинності життя все, в чистоті скінчити» (Слово многоцінне, 2006: 738). Таку позицію сина батьки оцінюють як спротив їхній волі, вони намагаються переконати його змінити своє рішення. Це, по суті, третій етап вагання, що репрезентує внутрішню боротьбу головного героя: «Яку, Боже мій милий, тривогу я маю! Куди, як обернутись, нітрохи не знаю! Цнота мені, Сумління служить Богу радять, Батьки ж, однак, посилено до світу провадять» (Слово многоцінне, 2006: 740–741). Під тиском батьків він погоджується одружитися, однак у вирішальний момент залишає батьківський будинок. Батьки тяжко

переживають такий учинок сина, переживання посилюються, коли жебрак приносить його одяг, організовані ними пошуки виявляються марними.

5. Олексій утілює дві образні системи: біблійну й систему земних героїв. Він постає й як земна людина, син Евтиміяна, й як Божий чоловік, свідченням чого є те, що автор називає його Святим у кінці твору.

На нашу думку, звернення автора до кількох різних за своєю сутністю й світоглядними домінантами образних систем пояснюється прагненням репрезентувати внутрішню боротьбу в душі головного героя драми з метою розкриття суперечностей і внутрішнього світу барокової людини, втіленням якої був Олексій. Ба більше, в образі Олексія реалізується бароковий синтез Середньовіччя і Ренесансу. З одного боку, він робить самостійний вибір (так виявляється ренесансний світогляд, зокрема антропоцентризм), а з іншого – вибирає саме духовність, служіння Богу, відмовляється від заможного життя й кохання (середньовічний теоцентризм). У драмі є герої, які втілюють духовне начало (небесне) у душі Олексія, й ті, що відтворюють світське начало (земне). Усі переконання інших героїв символізують випробування, через які проходить головний герой. Власне, це перешкоди, які ведуть до духовного зростання й наближають до пізнання істини, тобто розуміння того, що його призначенням є служіння Богу. При цьому одруження осмислюється Олексієм як зрада себе.

Олексій вірний своєму вибору, у день весілля залишає наречену та йде в чужі краї. Весілля, по суті, є кульмінаційним моментом, коли боротьба в душі героя досягає найвищого рівня, що увиразнює внутрішній драматизм твору. З огляду на це, слушною є думка М. Сулими, який надає великого значення сцені весілля й наголошує на «українізації» біблійних образів. Дослідник не погоджується з твердженням, що цю сцену можна вважати інтермедією, аргументуючи свою думку тим, що весілля є складником сюжету драми, зв'язок між якими простежується в монологі Юони: «Висловлювалися припущення, що «Играніє свадбы» – це інтермедія. Заперечуючи його, ми можемо вказати на таке місце в монологі Юоно, яка посилює зв'язок цієї сцени з головним сюжетом; Юоно каже: «Я крісла сенаторам, булави гетьманам Даю...» Цей епізод показує, що автор «Драми про Олексія, чоловіка Божого», вкладаючи в уста римської богині ці слова, які засвідчували її владу не лише над Римом, а й над східнослов'янським світом, певним чином зумовлював появу українців у Євфиміяновому домі. Разом із тим ці слова

Юно, виправдовуючи присутність українських селян на римському весіллі, на нашу думку, змінюють часопростір «Драми про Олексія, чоловіка Божого...» (Сулима, 2010: 183–184). Натомість М. Гудзій вважає, що сцена весілля є інтермедією, що «відзначається реалістичним стилем, природністю і правдоподібністю розмов і поведінки селян, жвавістю і невимушеністю діалогу, динамічністю» (Гудзій, 1960: 17). На нашу думку, сцена весілля має ознаки інтермедії, зокрема розмови й поведінка селян відводять увагу від серйозної, певною мірою філософської, фабули всієї драми. Однак при цьому вона не сприймається як окремий епізод, а, навпаки, тісно пов'язана із сюжетом драми й репрезентує найвищий рівень психологічної напруги головного героя, а отже, є своєрідним кульмінаційним моментом. Більше того, М. Сулима підносить сцену весілля до шекспірівського рівня, у чому простежуємо вияв національної та європейської традицій у драмі. Окрім того, ця ідея простежується і в системі образів, зокрема в образі Олексія, на чому акцентував увагу М. Возняк: «В Олексії бачимо злиття двох течій західноєвропейського театру: містерії та езуїтської драми» (Возняк, 2006: 194). За В. Шевчуком, земні герої відзначаються рисами українців на рівні мови, психології, світогляду, адже «римський сенатор діє й говорить, як типовий український заможний пан, так само і його жінка – типова українська пані, зрештою й Мужики, і Старець, і Слуги мають живі риси українського, а не римського народу: і в мові, і в психології, і в розумінні світу вони лишень перелицьовані на римських вельмож, слуг, народ...» (Шевчук, 2005: 152) Як бачимо, хоча події відбуваються в Римі, герої зображені як представники українського народу.

Окрім того, анонімний автор застосовує прийом перевдягання героїв, коли Олексій міняється одягом із жebraком, щоб його не впізнали слуги. Отже, юнак прагне зректися всього земного й матеріального, що увиразнює мотив утечі від світу й себе самого, зокрема вагань і внутрішньої боротьби.

Однак одяг жebraка не робить його іншою людиною, адже справжня сутність Олексія залишається незмінною. Водночас таким чином він ніби позбавляється всіх обмежень, тиску й переконань і знаходить внутрішню свободу, якої прагнув: «Пташа я, що від сітей ловецьких збавлений! Аби не був од світу я знов уловлений!» (Слово многоцінне, 2006: 754) З огляду на це, зробивши власний вибір, Олексій здобуває свободу, стає духовно вільним. В останньому монолозі героя простежується утвердження в правильності свого зробленого життєвого вибору на користь служіння Богу: «Подивіться, погляньте, що маю щасливість: Мене нагородила усе ж Божа милість. Я життя був провадив ангельське на світі, Бог поміж херувимів подав мені жити» (Слово многоцінне, 2006: 784).

Висновки. Отже, на основі інтертекстуального аналізу образної системи барокової драми анонімного автора «Олексій, чоловік Божий» досліджено інтертекстуальні зв'язки образів із творами й світоглядними парадигмами попередніх епох. Образна система репрезентована відповідно до особливостей художньої концепції і світогляду епохи Бароко. Анонімний автор апелює до біблійного й античного інтертекстів, що свідчить про синтез середньовічної і ренесансної стильових парадигм. У драмі виокремлено кілька образних систем: міфологічну й біблійну, в яких реалізовано античний і біблійний інтертексти, образну систему, що репрезентується алегоричними фігурами й утілює барокову картину світу, а також систему земних образів. Образ Олексія розглянуто на межі двох образних систем: біблійної і земної. Ідея єдності характерних особливостей Середньовіччя і Ренесансу втілюється в образі Олексія, що пояснюється прагненням репрезентувати внутрішню боротьбу в душі головного героя драми, з метою розкриття суперечностей і внутрішнього світу барокової людини, втіленням якої був Олексій. Доведено, що драма «Олексій, чоловік Божий» є зразком барокової драматургії XVII ст., в якій репрезентовано вияв національної та європейської традицій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барт Р. Г. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва : Прогресс, 1989. 615 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе: Очерки по истории поэтики. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва : Художественная литература, 1975. С. 234–407.
3. Возняк М. С. Історія української літератури. Львів : Світ, 2006. Т. 2. 694 с.
4. Гудзій М. К. Українські інтермедії XVII–XVIII ст. *Українські інтермедії XVII–XVIII ст.* Київ : АН УРСР, 1960. С. 5–30.
5. Ісиченко І. М. Історія української літератури: епоха бароко XVII–XVIII ст. Львів : Святогорець, 2011. 568 с.
6. Kristela Ju. S. La revolution langage poetique: lavantgarde a la fin du XIX-e siecle. Paris : Le Seuil, 1974. 613 p.
7. Олексій, чоловік Божий. *Слово многоцінне / упоряд.: В. Шевчук, В. Яременко.* Київ : Аконті, 2006. Т. 1. С. 723–788.

8. Софронова Л. А. Старовинний український театр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2004. 336 с.
9. Сулима М. М. Українська драматургія XVII–XVIII ст. Київ : Стилос, 2010. 368 с.
10. Франко І. Я. Русько-український театр. *Історичні обриси. Зібрання творів у 50 т.* Київ : Наук. думка, 1981. Т. 29. С. 293–336.
11. Шевчук В. О. «Про Олексія, чоловіка Божого» – драма з 70-х років XVII ст. *Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVIII ст.* Київ : Либідь, 2005. Т. 2. С. 151–158.
12. Яковенко Н. М. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. Київ : Генеза, 1997. 380 с.

REFERENCES

1. Bart R. G. Izbrannyie raboty: Semiotika. Poetika [Selected works: Semiotics. Poetics]. Moskva: Progress, 1989. 615 p. [in Russian].
2. Bakhtin M. M. Formy vremeni i hronotopa v romane: Oчерki po istorii poetiki [Forms of time and the chronotope in the novel: Essays about the history of poetics]. Voprosy literatury i estetiki. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975. pp. 234–407 [in Russian].
3. Voznyak M. S. Istoriia ukrainskoi literatury [The history of Ukrainian literature]. Lviv: Svit, 2006. Т. 2. 694 p. [in Ukrainian].
4. Gudziy M. K. Ukrainski intermedii XVII–XVIII st. [Ukrainian interludes of the XVII–XVIII centuries]. Ukrainski intermedii XVII–XVIII st. Kyiv: AN URSSR, 1960. pp. 5–30 [in Ukrainian].
5. Isichenko I. M. Istoriia ukrainskoi literatury: epokha Baroko XVII–XVIII st. [The history of Ukrainian literature: the Baroque epoch XVII–XVIII centuries]. Lviv: Sviatohorets, 2011. 568 p. [in Ukrainian].
6. Kristela Ju. S. La revolution langage poetique: lavantgarde a la fin du XIX-e siecle. Paris: Le Seuil, 1974. 613 p. [in French].
7. Oleksii, cholovik Bozhyi [Oleksiy, the man of God]. Slovo mnohotsinne. Uporiad.: V. Shevchuk, V. Yaremenko. Kyiv: Akonit, 2006. Т. 1. pp. 723–788 [in Ukrainian].
8. Sofronova L. A. Starovynnyi ukrainskyi teatr [Ancient Ukrainian theater]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv, 2004. 336 p. [in Ukrainian].
9. Sulyma M. M. Ukrainska dramaturhiia XVII–XVIII st. [Ukrainian dramaturgy of the XVII–XVIII centuries]. Kyiv: Stylos, 2010. 368 p. [in Ukrainian].
10. Franko I. Ya. Rus'ko-ukrayins'kyi teatr. Istorychni obrysy [Rus-Ukrainian theatre. Historical outlines]. Zibrannya tvoriv u 50 t. Kyiv: Naukova dumka, 1981. Т. 29. pp. 293–336 [in Ukrainian].
11. Shevchuk V. O. «Pro Oleksiia, cholovika Bozhoho» – drama z 70-kh rokiv XVII st. [«Oleksiy, the man of God» – a drama from the 70s of the XVII century]. Muza Roksolanska: Ukrainska literatura XVI–XVIII st. Kyiv: Lybid, 2005. Т. 2. pp. 151–158 [in Ukrainian].
12. Yakovenko N. M. Narys istorii Ukrainy z naidavnishykh chasiv do kintsia XVIII st. [Essay about the history of Ukraine from ancient times to the end of the XVIII century]. Kyiv: Heneza, 1997. 380 p. [in Ukrainian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208793>

Галина СОКОЛОВА,

orcid.org/0000-0003-1053-2417

*старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) galasokolovadudova@gmail.com*

Тетяна ПЛОТНИКОВА,

orcid.org/0000-0002-2384-0155

*старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) gaika64@gmail.com*

Ірина ЛИСЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7306-8626

*старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) il7896285@gmail.com*

МОДЕЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПРО МОТИВАЦІЮ ТА ДЕЯКІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ

Статтю присвячено деяким питанням комунікації, мотивації та видам контролю під час навчання російської та української мов як іноземних у рамках моделі міжкультурного навчання (зокрема, у соціокультурній та лінгвокраїнознавчій сферах спілкування). Мета статті – представити різні версії міжкультурного навчання в контексті освітнього процесу і показати різноманітність способів перевірки знань, які можуть бути застосовані викладачем на заняттях країнознавчого напрямку. Завданнями для авторів є: визначити основні складники моделі міжкультурного навчання; знайти оптимальні та ефективні форми контролю; виявити механізми оптимізації навчального процесу, що сприяють розвитку міжкультурної компетенції учнів і позитивної мотивації до навчання, а також позитивному настрою учнів під час різного роду тестів. У статті дається аналіз представлених у науково-методичній літературі розробок у руслі даної теми. Відзначаються найважливіші складники міжкультурної моделі навчання в тісному зв'язку з вибором необхідних для занять тем та навчальних текстів, які є одним із дієвих способів формування лінгвокраїнознавчої компетенції. Підкреслюється велике значення процесу соціально-культурної адаптації студентів. У статті також описуються форми перевірки знань, умінь і навичок студентів підготовчого відділення на уроках іноземної мови та країнознавства. Особливу увагу приділено формам контролю, як традиційним, так і відносно новим; відзначаються найбільш ефективні види перевірки знань. Представлено різні види тестів і завдань на матеріалі навчального комплексу, створеного викладачами кафедри; дано численні приклади. Автори роблять висновок про комплексний підхід до міжкультурного навчання, який ураховує психологічну адаптацію студентів, позитивну мотивацію навчального процесу, «фонової» рівень знань учнів, певні правила під час проведення перевірки знань та обережної інтерпретації підсумків контролю.

Ключові слова: міжкультурна модель навчання, комунікація, мотивація, форми контролю, види тестів.

Halyna SOKOLOVA,

orcid.org/0000-0003-1053-2417

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign
of Beketov's Kharkov National University of Municipal Economy
(Kharkiv, Ukraine) galasokolovadudova@gmail.com*

Tetyana PLOTNIKOVA,

orcid.org/0000-0002-2384-0155

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign
of Beketov's Kharkov National University of Municipal Economy
(Kharkiv, Ukraine) gaika64@gmail.com*

Iryna LYSENKO,

orcid.org/0000-0002-7306-8626

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign
of Beketov's Kharkov National University of Municipal Economy
(Kharkiv, Ukraine) il7896285@gmail.com

MODEL OF INTERCULTURAL LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE: ABOUT MOTIVATION AND SOME FORMS OF CONTROL

The article is devoted to some issues of motivation, communication, and types of control in teaching Russian and Ukrainian as foreign languages in the framework of the model of intercultural learning (in particular, in the socio-cultural and linguistic-cultural areas of communication). **The purpose** of the article is to present various versions of intercultural learning in the context of the educational process and to show the variety of knowledge testing methods that can be applied by a teacher in the classes of a linguistic and regional direction. **The tasks** for the authors are: to determine the main components of the model of intercultural learning; find optimal and effective forms of control; to identify mechanisms for optimizing the educational process that promote the development of intercultural competence of students and positive motivation for learning, as well as the positive attitude of students during various tests. The article analyzes the developments presented in the scientific and methodological literature in line with this topic. The most important constituents of the intercultural model of education are noted in close connection with the choice of topics and educational texts necessary for classes, which are one of the most effective ways of forming linguistic and regional competence. The great importance of the process of socio-cultural adaptation of students is emphasized. The article also describes the forms of testing the knowledge, skills of students of the preparatory faculty in the lessons of a foreign language and regional geography. Particular attention is paid to forms of control, both traditional and relatively new; the most effective types of knowledge testing are noted. Various types of tests and tasks are presented on the material of the educational complex created by the teachers of the department; numerous examples are given. The authors make a **conclusion** that an integrated approach in the field of intercultural education, which taking into account the psychological adaptation of students, the positive motivation of the educational process, the level of "background knowledge" of students, certain rules when conducting a knowledge test and careful interpretation of control results.

Key words: intercultural learning model, communication, motivation, forms of control, types of tests.

Постановка проблеми. Сьогодні перед вищою школою постає завдання пошуку нових підходів до навчання іноземним мовам, які б відповідали постійно змінюваним вимогам суспільства. У сучасних системах навчання іноземної мови особливий акцент робиться на обліку національно-культурної специфіки мови, підкреслюється важливість міжкультурної компетенції учнів і міжкультурної комунікації в освітньому процесі. На думку С.Г. Тер-Мінасоевої, навик володіння іноземною мовою «є одночасно і знаряддям виробництва, і частиною культури, і засобом гуманітаризації освіти» (Тер-Мінасоева, 2000: 14).

У рамках дискурсу міжкультурної моделі навчання і комунікації з'являється чимало дискусій як у науковій літературі, так і серед викладачів-практиків. Міжкультурна комунікація в розвитку людської цивілізації виступає гарантом існування самих культур. Ще з епохи античності формується проблемне поле міжкультурного спілкування у працях таких учених і філософів, як Сократ, Аристотель, Р. Декарт, Т. Лейбніц, Кант, Бубер та ін. Намічались шляхи діалогу особистості і культури. Істотний внесок у розроблення проблемних сфер міжкультурної комунікації зробили дослідження М. М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. С. Біблера, в яких діалог, який являє собою

«суперечку можливостей культури», «логіку діалогу логік» (за Лотманом), розглядається як стійкий фактор взаємодії культур: «Поняття культури передбачає <...> якусь 'лакуну', порожнечу між культурами, <...> і через цю порожнечу йде власне діалог культур, він уперше можливий» (Біблер, 1996: 130). Культура, на думку М. М. Бахтіна, живе діалогом культур, у діалозі – її сенс, її унікальність (Бахтін, 1996: 318).

Поряд із цим проблематика міжкультурної комунікації тією чи іншою мірою розглядалася в рамках викладання російської мови як іноземної, а також курсу з країнознавства. Питання про важливість лінгвокраїнознавчого і соціокультурного наповнення змісту навчання іноземних мов представлений в роботах Е. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова (Верещагін, 1999), Г. В. Єлізарової (Єлізарова, 2005), Л. Н. Бондаренко (Бондаренко, 1998), Н. В. Бихтіної (Бихтіна, 2016), Т. Г. Грушевицької (Грушевицька, 2002), Н. Б. Ларіної (Ларіна, 2013), А. Фантіні (Fantini, 2006) та ін. Так, Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров у книзі «Мова і культура» визначають міжкультурну комунікацію як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур (Верещагін, 2005: 26). Лінгвістичні та методичні аспекти

міжкультурної комунікації досліджено в працях А. Вежбицької (Вежбицька, 2001), С. Г. Тер-Мінасової (Тер-Мінасова, 2000), І. І. Халєєвої (Халєєва, 2000), Н. Н. Сергєєвої (Сергєєва, 2014), Ф. С. Бацевич (Бацевич, 2004), Л. В. Куликової (Куликова, 2004), В. Д. Горянського (Горянський, 1979), Т. Г. Демєтьєвої (Демєтьєва, 2003), В. В. Сафонової (Сафонова, 2001), В. В. Тупченко (Тупченко, 2013) та інших дослідників. У роботах С. Г. Тер-Мінасової поряд з визначенням міжкультурної комунікації як спілкування людей, що представляють різні культури, вказано чинники, що сприяють і перешкоджають міжкультурній комунікації; вплив мови на формування особистості; співвідношення мови і культури; позначена роль мови у формуванні національного характеру (Тер-Мінасова, 2000: 10). Найбільш змістовне, на нашу думку, визначення міжкультурної комунікації сформульовано І. І. Халєєвою: «Міжкультурна комунікація – сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур і мов. Вона відбувається між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, а й при цьому усвідомлюють той факт, що кожен із них є «іншим» і кожен сприймає чужорідність «партнера» (Халєєва, 2000: 11).

Лінгвокультурознавчий потенціал текстів і тестів із країнознавства великий і надзвичайно перспективний, оскільки в них, за словами О. М. Верещагіна, присутні «всі три рівня культурної інформації»: уявлення ментефактів (традиції, обряди, національні картини світу), мовна картина світу (афоризми, безеквівалентна лексика, експресивно-образна номінація та ін.); концептуальний рівень (Верещагін, 1999). Усі ці філософські та лінгвістичні положення повною мірою відображають специфіку «країнознавчої» тематики. Безумовно, такі тексти можуть сприяти підвищенню інтересу студентів і позитивній мотивації до подальшого вивчення мови (у процесі навчання УЯІ та РЯІ – «УкрРКІ»).

Перед викладачами російської та української мов як іноземних (РЯІ та УЯІ) також стоїть проблема пошуку оптимальних форм контролю й оцінювання знань країнознавчого матеріалу для найбільш об'єктивної оцінки учнів. Велика увага в літературі з методики викладання іноземних мов приділяється питанням перевірки і контролю знань. Контроль як педагогічна проблема або об'єкт контролю як здатність до мовної діяльності, рівень володіння комунікативною компетенцією (зокрема, соціокультурною і професійною) досліджено у роботах І. І. Баранової (Баранова, 2010), Є. І. Пассова (Пассов, 1989), В. А. Заріпової (Зарі-

пова, 2003), Т. М. Балихіної (Балихіна, 2007), В. В. Максимової (Максимова, 2014), Л. І. Прокопенко (Прокопенко, 2009) та ін. Проте практика роботи з іноземними студентами свідчить про те, що існує низка проблем і питань, що недостатньо висвітлюються в літературі і вимагають уваги і подальшого розроблення.

Використовуючи й узагальнюючи всі наявні напрацювання в галузі міжкультурного навчання та оцінювання знань, постараємося внести і свій посильний внесок в розроблення теми міжкультурного навчання – найважливішого складника загальної методики викладання РЯІ та УЯІ.

У рамках означеної теми ми бачимо кілька **проблем**, які вимагають свого рішення: структурування культурологічної і країнознавчої інформації, проблема системи завдань для роботи з текстами, пошук оптимальних форм контролю (й оцінювання) знань, умінь і навичок, який є необхідним компонентом учбового процесу навчання російської мови як іноземної. Ці питання слід розглядати в єдиному комплексі **завдань**, пов'язаних із загальною концепцією особистісно-орієнтованого підходу та міжкультурною моделлю навчання. Реалізації цих завдань щодо підвищення ефективності і якості процесу навчання може сприяти створення на кафедрі ХНУМГ ім. О. М. Бекетова навчального комплексу (НК), в який включені методичні вказівки: «Знакомьтесь: Україна!» та «Сборник контрольных и тестовых заданий» (Вальченко, 2010; Копиєвська, 2014). На уроках країнознавства викладачі також використовують посібник для читання «Цікаві історії» (Вальченко, 2015), у який включено біографічні тексти про Ярослава Мудрого, Т. Шевченка та ін., а також до посібника входять тексти, написані студентами підготовчого факультету: різні історії з життя, легенди, фантастичні історії, казки і поетичні роздуми. Матеріал цих розділів (а також збережені стилістичні особливості, сюжетні лінії, художня своєрідність і національний колорит даних творів) розвиває культурно-мовну компетенцію студента, дає змогу долати психологічні та лінгвістичні бар'єри, створюючи сприятливий клімат в групі, комфортність навчання, формуючи позитивну мотивацію.

Інтерес студентів до багатих традицій, культури та історії нашої країни значною мірою починається з перших уроків української або російської мови, а в подальшому продовжується за допомогою курсу «Країнознавство», який, без сумніву, підвищує культуру міжнаціонального спілкування як між студентами з різних країн у групі, так і між іноземними студентами та

громадянами України. Пізнання іноземними учнями культурних цінностей, науки, економіки, суспільного устрою, минулого і сьогодення країни мови, що вивчається, тісно пов'язане з проблемою відбору, особливостями тематичного принципу організації і структурування матеріалу країнознавчого характеру. Як показує досвід роботи, іноземних учнів дуже часто цікавить не лише побутова культура, звичаї і традиції народу, а й сам народ, національні риси, психологічний склад, його духовні цінності. Деяких студентів відмінності в образі життя рідної країни і чужою дивують (чи викликають нерозуміння), інших – радують. Найважче працювати з тими, кому все байдуже. Багато студентів абсолютно не знайомі з нормами, які прийняті в нашій країні. Звичайно, всі елементи поведінкової культури тісно пов'язані як зі звичаями і традиціями країни, так і з особистим рівнем культури, виховання й освіченості студента. Ось тут і проявляється вся майстерність викладача, здатність до навчального співробітництва зі студентом, використання персонального підходу до кожного студента, позитивне емоційне тло. Використання історико-культурних і соціально-побутових порівнянь допомагає швидко і безболісному процесу соціалізації іноземних студентів.

Підбираючи тексти, викладачі керувалися основними критеріями: з одного боку, актуальністю матеріалу, типовістю і його проблемністю, навчально-методичною доцільністю, а з іншого – адекватністю і доступністю змісту, врахуванням інтересів учнів, зіставленням з елементами національної культури адресата (що враховує етнопсихологічні особливості сприйняття (Горянський, 1979) та ін. Ці тексти спонукають студента до висловлювання власної думки, зацікавлюють його і мотивують до розгорнутої відповіді. Потрібна наявність таких тем, під час вивчення яких відбувалося б «взаємозбагачення культур». Окрім того, не повинно бути тем, які з якихось причин (вікових, інтелектуальних, національно-психологічних і тому подібне) здаються студентам нудними.

Під час розроблення методичних прийомів презентації, закріплення та активації національно-культурної семантики, формування соціокультурної компетенції, форм і видів контролю країнознавчого матеріалу слід враховувати і труднощі процесу адаптації, загальні для всіх іноземних студентів. Їх можна звести до таких специфічних особливостей: початкове незнання мови навчання і спілкування, різний рівень базової підготовки студента (зумовлений структурою системи освіти рідної країни), різні життєві пріоритети (визначені ментальністю

нації), індивідуально-особистісні особливості учня. Сюди ж можна віднести зовнішні чинники (клімат, географія), віддаленість двох культур та інші особливості. Релігія, національна їжа, виховання, лінія поведінки – усі ці аспекти теж грають свою певну роль.

Як уважають багато дослідників, навчальні матеріали покликані розвивати в іноземних учнів позитивну мотивацію, викликати пізнавальний інтерес і бути досить складними, при цьому складність їх не повинна перевищувати рівень знань студентів. Найбільш ефективним, на нашу думку, є використання на заняттях умовно-мовних завдань, спрямованих на розвиток умінь трансформації тексту (компресія, комбінування і перефразування, розгорнутий опис). Ці завдання відносяться до «репродуктивних учбових дій» (Пассов, 1989). Не менш ефективні лінгвокраїнознавчі вправи. У зв'язку із цим не можна забувати і про завдання, які відносяться до «рецептивних учбових дій» (передбачення, ідентифікація (за формою і змістом), сприйняття на слух, сприйняття графічних зображень/карт, схем, таблиць, ілюстрацій, малюнків і т. д.).

Перша частина навчального комплексу містить у собі деякі географічні відомості про Україну, питання про демографію, етнічний склад населення, державну структуру, релігію, національний одяг, про свята України. Друга частина включає питання про життя і діяльність відомих особистостей України, композиторів, учених, поетів і художників. Значна кількість навчальних текстів супроводжується лексико-семантичними і творчими завданнями, а також елементами графічного зображення. Так, включаючи в тестовий контроль завдання, що супроводжуються графічним зображенням, можна домогтися оптимальної семантизації деяких лексичних одиниць і розуміння учнями деяких специфічних явищ, історизмів, стійких виразів.

На заняттях із курсу «Країнознавство» активно застосовуються варіативні моделі особистісно-орієнтованого (і національно-орієнтованого) підходу й інтерактивного навчання, тобто навчання, зануреного в спілкування, у ході якого у студентів формуються навички спільної діяльності. Інтерактивні форми можуть бути присутніми на окремих етапах занять як в усній, так і в письмовій формі (у вигляді тестів або відповідей на питання). Наприклад, студенти самостійно готують спочатку письмове, а потім усне повідомлення з певної теми: «Моя країна», «Мое рідне місто», «Герб, прапор і гімн моєї батьківщини», «Освіта», «Демографічна ситуація» і т. д. Студенти групи

активно включаються в діалог після прослуханої доповіді, охоче висловлюють свою думку або ідеї. На занятті визначається рівень сформованості навичок усного мовлення (монологічного і діалогічного, інтерактивного). Наприклад, учень повинен без попередньої підготовки вести бесіду з одним або декількома співрозмовниками у зв'язку з визначеною ситуацією спілкування (обговорення символіки герба або прапора представниками різних країн), брати участь у діалогах різних видів (одностороннє або взаємне розпитування, інформування, спонування до дії, обмін думками і т. д.). Виконання завдання без попередньої підготовки має термін «спонтанне виконання» (за Пассовим). Особливий інтерес викликає опис національного українського одягу, будинку, обрядів, як старовинних, так і сучасних. Паралельно з вивченням українського побуту студенти з натхненням представляють на обговорення розповіді-повідомлення про звичаї, будинки, національну кухню й одяг своїх країн. Саме на заняттях із країнознавства, коли студенти приходять у своєму національному одязі, показують численні фотографії, іноді приносять національні страви, вони краще пізнають один одного. Якщо студент несерйозно поставився до завдання і погано підготувався, слухаючи, як захоплено його друзі розповідають про свої країни, він обов'язково захоче підготувати свою розповідь і виступити на наступному занятті.

Такий підхід створює сприятливий психологічний клімат у групі і комфортність навчання, додає студентові впевненості в собі, формує позитивну мотивацію, дає змогу зняти стан «культурологічного шоку» і домогтися найбільш оптимального рівня засвоєння учбового матеріалу. Особистісно-орієнтовані технології включають розвиток професійного інтересу і навчають умінню культурологічних зіставлень. Потрібно учити студентів «учитися», долати психологічні та лінгвістичні бар'єри. При цьому справедливе твердження Л. С. Бархударова про те, що в мовах більше схожих рис, аніж відмінностей, оскільки сама реальна дійсність має «набагато більше спільних рис, аніж відмінностей». Одним із видів роботи є проведення екскурсій, пов'язаних з історією та традиціями, які були б зрозумілі і цікаві студентам під час вивчення курсу з країнознавства. Як приклад можна навести автобусну екскурсію містом, яка традиційно є однією з перших у навчальному році, екскурсію в музей «Хортиця», музей весілля за українськими традиціями в Полтавській області, музей гончарства в с. Опішня та ін., а також екскурсію в Краснокутський дендропарк

та Закарпаття, де студенті можуть милуватися чудовими і неповторними пейзажами (крайовидами) мальовничої природи України.

Виходячи з того, що основними категоріями навчальних умінь іноземних студентів є знання, розуміння і застосування, відзначимо, що *перевірка рівня знань* дає змогу визначити їхню якість. Визначити й оцінити якість знань студентів можна за допомогою різних видів традиційних форм перевірки: контрольної роботи, диктантів, викладу, письмової перевірки, усної перевірки, домашнього завдання та ін. У практиці викладання УЯІ та РЯІ поряд із традиційними формами контролю застосовують і тестовий контроль (як невід'ємну частину системи контролю знань іноземних студентів із російської мови). Пошук ефективних форм контролю, які використовуються для вимірювання знань учнів, зумовив зростаючий інтерес до методу тестів. Говорячи про переваги цього методу, можна відзначити, що тести дають змогу перевірити: володіння термінологією, фактами, поняттями; вміння порівнювати, протиставляти, класифікувати, аналізувати проблему, вибирати і застосовувати закономірності, а також вміння робити висновки на основі цих фактів. Однак деякі дослідники відзначають і недоліки цього методу, який не завжди дає змогу «враховувати когнітивний стиль та індивідуальні особливості учнів і виявляти пізнавальні утруднення й резерви» (Баранова, 2010: 93). Тест фіксує тільки результати роботи, але не хід її виконання, можливе вгадування правильної відповіді, а також випадки, коли вибір неправильної відповіді пояснюється неухважністю студента, тому необхідно поєднувати тестування з іншими формами контролю. Крім цього, різні форми контролю неоднаково сприймаються студентами. Наприклад, якщо написання викладів творів часто викликає труднощі і деяке небажання виконувати даний вид роботи, то з тестами студенти працюють із більшим бажанням. Для них це найбільш звична форма контролю знань.

Тест розглядається нами як система завдань специфічного характеру (розташованих за принципом зростання складності), які повинні відповідати базовому рівню підготовки студентів і обсягу цього навчального матеріалу на момент перевірки. У методичній літературі розрізняються стандартизовані і нестандартні (викладацькі) тести, одним із різновидів яких є «клоуз-тест», який знаходить широке застосування в практиці навчання рідній мові як ефективного прийому контролю, що виконується переважно письмово. Система певних типів тестів стала основою тестових і

творчих завдань у рамках проміжного і підсумкового контролю під час розроблення курсу «Країнознавство» і була успішно застосована викладачами кафедри української і російської мов як іноземних під час апробації НК.

У збірнику тестів НК присутні такі завдання, як: 1) завдання на визначення однієї правильної відповіді (техніка «множинного/різноманітного вибору» за Балихіною (Балихіна, 2007), наприклад: *Выберите правильный ответ: Первой столицей Украины являлся город А) Днепропетровск Б) Харьков В) Киев Г) Одесса*; 2) тести на визначення відповідності: *Подберите соответствующие названия к рисункам*; 3) тип завдань «перехресний вибір», суть якого полягає у підборі пар із двох блоків (справа і зліва) за тими або іншими ознаками, наприклад: *1В, 3А, 2Г, 4Б*; 4) альтернативні тести, відповіді на які передбачають тільки два варіанти (так/ні): *Украина находится в Европе? – Да; Город Харьков был основан в начале 16 века? – Нет*; 5) вибір неправильної форми, наприклад: *Найдите лишнее слово в ряду: ферма, хата, сад, дом, вилла; кукуруза, рис, овёс, масло, картофель*; 6) тести з декількома правильними формами; 7) впорядкування, наприклад: *Составьте из данных слов связный текст или предложение: национальный, украинский, блюда, являются, борщи, сало, вареники*; або: *жёлтый, голубой, цвет, флаг, Украина, символизировать, небо, пшеница*.

Перераховані нами завдання називають «завданнями з виборчим типом відповідей» або «заданими» (із запропонованих варіантів вибирається один, і використовується техніка множинного вибору). Крім цього, визначимо й групу завдань, яка дістала назву «завдання з вільно-конструйованою відповіддю». Перевага другої групи полягає у тому, що студенти самостійно розбирають контекстуально відповідні слова, самі складають відповіді відповідно до завдання, тоді як у першій групі учні вибирають готову форму з числа запропонованих. Перелічимо основні завдання цієї групи: а) завершення, наприклад: *Закончите предложения: Крупные города Украины – это ... ; Харьков называют ...; Самая большая река Украины – это ...*; б) внутрішньомовні перефразування; в) відповідь на питання міжмовне (переклад); г) підстановка д) трансформація; е) міжмовне (переклад) ж) клоуз-тест (завдання передбачає відновлення пропущених у тексті слів). Цей вид тесту описаний у методичній літературі як «тест доповнення», або «тест відновлення» (Заріпова, 2003), під час виконання якого необхідно відновити відсутні елементи

тексту, наприклад кожне третє слово, використовуючи механізми ймовірнісного прогнозування. У «клоуз-тестах» допускається фіксований пропуск слів або цілеспрямована вибірка і нефіксований (варіативний), коли пропуск здійснюється залежно від вибраного критерію. Наприклад, пропускаються слова з найбільшим інформаційним навантаженням: *Киев стал ... городом Древней Руси. Уже в середине ... на месте Киева существовало поселение. Основателями Киева летописная легенда считает братьев Кия, ... и ... с сестру их Лыбидь. Уже к концу ... века Киевская Русь объединила ... всех славянских княжеств. В состав ... государства входили земли полян, ... и других племенных союзов*. При оцінюванні відповідей як правильні можуть зараховуватися або точно відновлені слова, або близькі, що задовольняють контексту (тобто виходячи з рішення поставленого комунікативного завдання).

До основних засобів контролю традиційно відносять фонограми, роздатковий матеріал, ситуаційні завдання, тест, відеограми (картинки, схеми і малюнки). Використання наочних посібників на початковому етапі навчання особливо важливо. Ілюстраціями у НК супроводжуються описи знарядь праці (соха, борона, плуг, ткацький верстат, гончарний круг), предмети домашнього начиння (рогач, кочерга, чавунець), опис української хати, національного одягу, сільськогосподарських культур (жито, пшениця, ячмінь, гречка), продуктів харчування (борщ, вареники, сало). Важко обійтися без ілюстрацій під час вивчення календарно-побутових, сімейних, релігійних традицій, звичаїв і обрядів. Фото і малюнки, будучи своєрідною візуалізацією основних правил і навіть фонових знань (background knowledge), забезпечують найкраще сприйняття матеріалу, допомагають упоратися зі складними завданнями, дають потенційну можливість усвідомити досліджуване явище (чи об'єкти культури), оскільки вони легше розуміються і запам'ятовуються. А це один із внутрішніх мотивів здійснення навчальної діяльності.

Висновки. Досвід роботи з іноземними учнями та проаналізований матеріал науково-методичної літератури, де висвітлюються основні проблеми та питання у напрямі даної теми, дають змогу зробити висновок, що, відповідно до даних критеріїв, найбільш ефективними видами перевірки знань на підготовчому факультеті, які дають можливість визначити й оцінити якість знань і поліпшують якість навчання іноземних студентів, є: тестовий тренінг і контроль (із варіативними типами тестових завдань), домашнє завдання, усна перевірка (наприклад, у формі монологічного або інтерак-

тивного, діалогічного висловлювання), письмова перевірка (наприклад, відповіді на питання до тексту або переказ). Тестування широко застосовується сьогодні в усьому світі. Підсумковою формою контролю є диференційований залік, який студенти здають тільки за наявності коротких конспектів по всіх вивчених темах. Саме ці види дають змогу в короткі терміни конкретно, адекватно і досить об'єктивно оцінити та проконтролювати рівень підготовки студентів-іноземців для подальшого навчання, що дає можливість розглянути підготовку іноземного студента підготовчого факультету як комплексну програму міжкультурної моделі навчання, успішність якої визначається значною кількістю параметрів та критеріїв. Технології особистісно-орієнтованого підходу у міжкультурній моделі навчання, правильно структурований країнознавчий матеріал сприяють взаємодії і взаємопроникненню культур на основі загальнолюдських цінностей, навчають умінню культурологічних зіставлень. Використання варіативних типів тестових завдань спрямоване на вироблення довгострокової позитивної мотивації до навчання і формування у студентів самоконтролю і самокорекції. Тестові завдання творчого характеру (або типи завдань із вільно конструюваною відповіддю) підводять студента до монологічного вислову, дають змогу перевірити рівень сформованості навичок усного (монологічного й інтерактивного, діалогічного) та писемного (проміжний тест, підсумковий контроль, самостійна

робота) мовлення. Об'єктом контролю повинен стати рівень володіння соціокультурною і професійною компетенціями. При цьому слід орієнтуватися не на абсолютну, а на відносну правильність мови. Давати оцінку необхідно залежно від успішності вирішення поставленого комунікативного (або ситуативного) завдання (а не від кількості помилок).

Під час проведення залікових завдань і тестів, різних «зрізів» рівня знань із курсу «Країнознавство» також важливу роль відіграє підтримка емоційного настрою (як у групі, так і кожного студента окремо), національно-психологічні особливості і загальний рівень знань учня до приїзду в Україні. Позитивна мотивація навчального процесу, створення атмосфери співпраці й опора на все те найкраще і неповторне, що є в кожному учневі, допоможуть подолати психологічний бар'єр у навчальному (і не тільки) спілкуванні та попередять або мінімізують труднощі в навчанні. Необхідно також пам'ятати, що проводити обговорення й інтерпретувати результати різних форм контролю треба досить обережно, тому що будь-який тест пов'язаний із результатом успішності лише на конкретний момент. Питання міжкультурної моделі навчання, комунікації, мотивації, а також удосконалення старих і пошук нових форм контролю й оцінювання знань студентів залишаються актуальними (і відкритими для дискусій) у методиці викладання української і російської мов як іноземних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранова И. И. Контроль в системе предвузовского обучения РКИ. *Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность»*. 2010. Вып. 4. С. 92–95.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания РКИ : учебное пособие. Москва : РУДН, 2007. 185 с.
3. Бахтин М. М. Диалог. *Собрание сочинений* : в 7 т. Москва, 1996. Т. 5. С. 318–330.
4. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ : Академія, 2004. 343 с.
5. Библиер В. С. О логической ответственности за понятие «диалог культур». *АРХЭ: Ежегодник культурологического семинара*. 1996. Вып. 2. С. 125–144.
6. Бондаренко Л. Н. Формирование культурологической компетенции у студентов-иностранцев. *Русская филология. Украинский вестник*. 1998. Вып. 1–2. С. 32–34.
7. Быхтина Н. В. Актуальность проблемы межкультурной коммуникативной компетенции в современной педагогике высшей школы и в методике обучения иностранным языкам. *Гуманитарные науки*. 2016. С. 103–107.
8. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. *Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* ; изд. 4-е, перераб. и доп. Москва : Русский язык. 1999. 246 с.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва : Индрик, 2005. 1038 с.
11. Вальченко И. В., Лубяная О. Л., Плотникова Т. А. Знакомьтесь: Украина! : методические указания для практических и самостоятельных занятий по курсу «Страноведение» для иностранных учащихся подготовительного отделения. Харьков : ХНАГХ, 2010. 66 с. URL : <https://eprints.kname.edu.ua/14610/>.
12. Вальченко И. В., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Интересные истории : пособие для чтения. Харьков : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2015. 132 с. URL : <https://eprints.kname.edu.ua/42071/>.
13. Горянский В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания. *Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* : сборник научно-методических статей. Москва : Русский язык, 1979. С. 39–44.

14. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации ; под ред. А. П. Садохина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
15. Дементьева Т. Г. Диалог культур в процессе преподавания иностранных языков. *Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика* : материалы докладов Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 23–24 декабря 2003 г. : в 3-х ч. Минск, 2003. Ч. 2. С. 16–17.
16. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. С. 7–11.
17. Зарипова В. А. Русский язык и культура речи. Тесты для контроля и тренинга. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003. 97 с.
18. Копиевская Л. А., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Сборник контрольных и тестовых заданий по курсу «Страноведение». Харьков : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2014. 38 с.
19. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: на материале русской и немецкой лингвокультур : монография. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 196 с.
20. Ларіна Н. Б. Міжкультурна комунікація й особливості її проявів. *Держава та регіони. Серія «Державне управління»*. 2013. № 2(42). С. 15–18.
21. Максимова В. В. Роль «клоуз-тестов» в контроле обучения иностранному языку. *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания*: сб. науч. трудов. Киев, 2014. С. 202–206.
22. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : Академія, 2012. 298 с.
23. Пассов Е. Н. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1989. 276 с.
24. Прокопенко Л. І. Тести та їх застосування в дедукційному процесі навчального закладу. Черкаси, 2009. 104 с.
25. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранный язык в школе*. 2001. № 3. С. 17–23.
26. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2014. 214 с.
27. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Русский язык, 2000. 317 с.
28. Тупченко В. В. Викладання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 5(58). С. 199–204.
29. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. Federation of the Experiment in International Living Research Project. 2006. URL : www.sit.edu/SitoccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf.
30. Халева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам. *Известия Российской академии образования*. 2000. № 1. С. 11–12.

REFERENCES

1. Baranova I.I. Kontrol' v sisteme predvuzovskogo obucheniya RKI / I.I. Baranova. [Control in the system of pre-university education in Russian as a foreign language]. *Vestnik RUDN, Seriya: Voprosy obrazovaniya: Yazyki i spetsial'nost'* [Bulletin of RUDN University, a series of educational issues: Languages and specialty]. M., 2010. Vyp. 4. pp. 92-95 [in Russian].
2. Balykhina T.M. Metodika prepodavaniya RKI. Uchebnoye posobiye dlya prepodavateley i studentov. [Methods of teaching RCTs. Textbook for teachers and students]. Moskva: RUDN, 2007. 185 p. [in Russian].
3. Bakhtin M.M. Dialog /M.M. Bakhtin. Sobraniye sochineniy: v 7 tomakh. [Dialogue. Collected works: in 7 volumes]. M., 1996. T. 5. pp. 318-330 [in Russian].
4. Batsevich F.S. Osnovi komunikativnoi lingvistiky / F.S. Batsevich. [Fundamentals of Communicative Linguistics]. K.: Akademiya, 2004. 343 p. [in Ukrainian].
5. Bibler V.S. O logicheskoy otvetstvennosti za ponyatiye «dialog kul'tur» [On the logical responsibility for the concept of “dialogue of cultures”] / V.S. Bibler. ARKHE: *Yezhegodnik kul'turologicheskogo seminara. Vyp. 2*. [ARCE: Yearbook of Cultural Studies. Vol. 2]. M., 1996. pp. 125-144 [in Russian].
6. Bondarenko L.N. Formirovaniye kul'turologicheskoy kompetentsii u studentov-inostrantsev. [The formation of cultural competence among foreign students]. *Russkaya filologiya. Ukrainskiy vestnik: Sb.nauch.trudov* [Russian philology. Ukrainian Bulletin: Collection of scientific works. Issue. 1-2]. Khar'kov, 1998. Vyp. 1–2. pp. 32-34 [in Russian].
7. Bykhtina N.V. Aktual'nost' problemy mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii v sovremennoy pedagogike vysshey shkoly i v metodike obucheniya inostrannym yazykam. [The urgency of the problem of intercultural communicative competence in modern pedagogy of higher education and in the methodology of teaching foreign languages]. *Gumanitarnyye nauki*. 2016. [Humanitarian sciences]. pp. 103-107 [in Russian].
8. Vezhbitska A. Ponimaniye kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov / A. Vezhbitska. [Understanding of cultures through the medium of keywords]. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2001. 288 p. [in Russian].
9. Vereshchagin Ye.M. Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo / Ye.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. Izd.4-ye, pererab. i dop. [Language and culture. Lingvostranovedenie in the teaching of Russian as a foreign language]. M.: Russkiy yazyk. 1999. 246 p. [in Russian].
10. Vereshchagin Ye.M. Yazyk i kul'tura / Ye.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. [Language and culture]. M.: Indrik, 2005. 1038 p. [in Russian].
11. Val'chenko I.V., Lubyayana O.L., Plotnikova T.A. Znakom'tes': Ukraina!: Metod. ukazaniya dlya prakticheskikh i samostoyatel'nykh zanyatiy po kursu «Stranovedeniye» dlya inostrannykh uchashchikhsya podgotovitel'nogo otdeleniya.

[Meet: Ukraine!: Method. guidance for practical. and independent. classes]. Khar'kov: KHNAGKH, 2010. 66 p. [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://eprints.kname.edu.ua/14610/>

12. Val'chenko I.V., Plotnikova T. A., Sokolova G. P. Interesnyye istorii: posobiye dlya chteniya (prilozheniye k uchebnomu kompleksu po russkomu yazyku «Stupeni» dlya inostrannykh studentov podgotovitel'nogo otdeleniya). [Interesting stories: reading textbook (annex to the Russian language training complex “Steps” for foreign students of the preparatory department)]. Khar'kov: KHNUGKH im. A.N.Beketova, 2015. 132 p. URL : <https://eprints.kname.edu.ua/42071/>

13. Goryanskiy V.D. Voprosy mestnogo stranovedeniya kak sostavnaya chast' lingvostranovedcheskogo aspekta prepodavaniya. [Issues of local geography as an integral part of the linguistic and territorial aspect of teaching]. *Lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*: Sbornik nauchno-metodicheskikh statey. [Linguistic's study country in the teaching of Russian as a foreign language: Collection of scientific and methodological articles]. Moskva: Russkiy yazyk, 1979. pp.39-44 [in Russian].

14. Grushevitskaya T.G. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii [Fundamentals of intercultural communication]. /T.G. Grushevitskaya, V.D. Popkov, A.P. Sadokhin; pod red. A.P. Sadokhina. M.: YUNITI-DANA, 2002. 352 p. [in Russian].

15. Dement'yeva T.G. Dialog kul'tur v protsesse prepodavaniya inostrannykh yazykov / T.G. Dement'yeva [The dialogue of cultures in the process of teaching foreign languages]. *Nepreryvnoye obucheniye inostrannym yazykam: metodologiya, teoriya, praktika*: materialy dokladov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 23-24 dek. 2003 g.: V 3 ch. / MGLU. [Lifelong learning of foreign languages: methodology, theory, practice: materials of reports of the Intern. scientific-practical conf.]. Minsk, 2003. Ch. 2. pp. 16-17 [in Russian].

16. Yelizarova G.V. Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam / G.V. Yelizarova [Culture and teaching of foreign languages]. SPb: KARO, 2005. pp. 7-11 [in Russian].

17. Zaripova V.A. Russkiy yazyk i kul'tura rechi. Testy dlya kontrolya i treninga [Russian language and culture of speech. Tests for control and training]. Yelets: YEGU im. I.A.Bunina, 2003. 97 p. [in Russian].

18. Kopyevskaya L.A., Plotnikova T.A., Sokolova G.P. Sbornik kontrol'nykh i testovykh zadaniy po kursu «Stranovedeniye» [Collection of control and test tasks for the course «Country Studies»]. Khar'kov: KHNUGKH im. A.N. Beketova, 2014. 38 p. [in Russian].

19. Kulikova L.V. Mezhhul'turnaya kommunikatsiya: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty: na materiale russkoy i nemetskoy lingvokul'tur: [monografiya] / L.V. Kulikova [Intercultural communication: theoretical and applied aspects: on the material of Russian and German linguistic cultures: (monograph)]. Krasnoyarsk: RIO KGPU, 2004. 196 p. [in Russian].

20. Larina N.B. Mizhhul'turna komunikatsiya y osoblivosti ii proyaviv. / N.B. Larina [Intercultural communication and peculiarities of its manifestations]. *Derzhava ta regioni. Seriya «Derzhavne upravlinnya»* [State and regions. Public Administration Series], 2013. № 2 (42). pp. 15–18. [in Ukrainian].

21. Maksimova V.V. Rol' «klouz-testov» v kontrole obucheniya inostrannomu yazyku [The role of «close tests» in the control of teaching a foreign language]. *Russkiy yazyk i literatura: problemy izucheniya i prepodavaniya: sb. nauch. trudov* [Russian language and literature: problems of study and teaching: coll.of scientific works]. Kiyev, 2014. pp. 202-206 [in Russian].

22. Manakin V.M. Mova i mizhhul'turna komunikatsiya / V.M. Manakin. [Language and intercultural communication]. K.: VTS «Akademiya», 2012. 298 p. [in Ukrainian].

23. Passov Ye.N. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Fundamentals of the communicative methodology of teaching foreign language communication]. M: Russkiy yazyk, 1989. 276 p. [in Russian].

24. Prokopenko L.I. Testi ta ikh zastosuvannya v deduktsiynomu protsesi navchal'nogo zakladu [Tests and their application in the educational deduction process]. Cherkasi, 2009. 104 p. [in Ukrainian].

25. Safonova V.V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya / V.V. Safonova [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inostranny yazyk v shkole* [Foreign language at school]. Moskva, 2001. № 3. pp. 17–23 [in Russian].

26. Sergeyeva N.N., Pokhodzey G.V. Razvitiye inoyazychnoy mezhkul'turnoy kompetentsii studentov neyazykovykh spetsial'nostey v sisteme professional'no-orientirovannogo yazykovogo obrazovaniya [Tekst]: monografiya / N.N. Sergeyeva, G.V. Pokhodzey. [The development of foreign language intercultural competence of students of non-language specialties in the system of professionally oriented language education [Text]: monograph]. Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t., 2014. 214 p. [in Russian].

27. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya / S.G. Ter-Minasova [Language and intercultural communication]. M.: Russkiy yazyk, 2000. 317 p. [in Russian].

28. Tupchenko V.V. Vikladannya inozemnoi movi yak zasobu mizhhul'turnoi komunikatsii u vishchii shkoli / V.V. Tupchenko [Teaching a foreign language as a means of intercultural communication in higher education]. *Dukhovnist' osobistosti: metodologiya, teoriya i praktika* [Personality spirituality: methodology, theory and practice]. 2013. № 5 (58). pp. 199–204 [in Ukrainian].

29. Fantini A.E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. Federation of the Experiment in International Living Research Project. 2006. URL : www.sit.edu/SitoccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf.

30. Khaleyeva I.I. O gendernykh podkhodakh k teorii obucheniya yazykam i kul'turam / I.I. Khaleyeva [Gender approaches to the theory of language and culture teaching]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [News of the Russian Academy of Education]. 2000. №1. pp. 11-12 [in Russian].

УДК 821.11(73)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208794>**Наталія ТЕЛЕГІНА,***orcid.org/0000-0002-3181-6745*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) teleginanatalia@yahoo.com**Ольга МИМОХОД,***orcid.org/0000-0002-4412-5628*

студентка IV курсу факультету іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) olhamymokhod@gmail.com**КОНТРАСТ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ХУДОЖНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕКСТУ
РОМАНУ ІРВІНА ШОУ «ВЕЧІР У ВІЗАНТІЇ»**

Сучасні наукові розвідки розглядають контраст як один з основних композиційно-стильових прийомів. Вміло використаний прийом контрасту забезпечує потужний вплив на читача і формує характер сприйняття читачем художнього твору. Відомий і популярний роман Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії» у плані наявності та функціонування в ньому контрасту не розглядався, що забезпечує новизну та актуальність теми дослідження.

Метою дослідження є аналіз художньої організації тексту роману Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії» з точки зору функціонування та ролі в ньому прийому контрасту.

Аналіз структури, проблематики та образів роману виявив широке використання прийому контрасту на різних рівнях (структури, образів, місця дії, явищ тощо). Ключовим у творі є контраст між минулим і теперішнім. У структурі твору чітко окреслено протиставлення минулого і теперішнього головного героя, а також протиставлення кінематографа минулого і кінематографа 70-х років XX століття. Контраст минулого і теперішнього вводиться в роман вже на початку твору через протиставлення атмосфери і стану природи в місці дії (Канн) в минулому і в момент приїзду головного героя. Контраст між кінематографом минулого і сюжетного теперішнього забезпечує постановку морально-етичних проблем, які показані як наслідок соціальних потрясінь 60-тих. Образ головного героя побудовано на ряді опозицій (успіх – занепад, процвітання – руйнація, відомий кінорежисер – початківець-сценарист). Контраст між прагненням головного героя повернутися у професію і знов стати успішним, і його небажанням змінювати свій спосіб життя і боротися із хворобою забезпечує формування і розвиток внутрішнього конфлікту героя. Контраст між минулим і теперішнім героя дає можливість читачам зрозуміти його психологічний стан і прослідкувати зміни в його світогляді. Сприйняття читачем цих змін загострюється за допомогою введення у структуру епізодичних контрастних по відношенню до головного героя образів. Контрастними є і жіночі образи. Саме контраст дає змогу чітко окреслити образи і сприяє глибшому розумінню мотивації вчинків героїв і їхніх психологічних станів.

Зроблено висновки, що контраст у розглянутому романі є важливою складовою частиною художньої організації тексту, а ключовий контраст минулого і теперішнього відіграє сюжетотворюючу роль. Широке використання контрасту в цьому романі сприяє формуванню та розгортанню конфліктів, розробленню морально-етичної проблематики, поглибленню психологізму, надає динамічності розвитку сюжету і підсилює художній ефект.

Ключові слова: контраст, минуле, теперішнє, опозиція, протиставлення, образ, структура.

Nataliya TELEGINA,*orcid.org/0000-0002-3181-6745*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) teleginanatalia@yahoo.com**Olha MYMOKHOD,***orcid.org/0000-0002-4412-5628*Fourth Year Student at the Faculty of Foreign Languages
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) olhamymokhod@gmail.com

CONTRAST AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE LITERARY TEXT BUILDING IN IRWIN SHAW'S "EVENING IN BYZANTIUM"

Modern scientific investigations see contrast as one of the main structural and stylistic devices. Used successfully, contrast exerts a powerful impact on the reader and defines the way the reader understands a work of art. One of the most famous and popular novels by Irwin Shaw "Evening in Byzantium" has not been analyzed from the perspective of the use and role of contrast in it, what provides the relevance of the topic of this investigation.

The objective of this investigation is to analyze the structure of the novel «Evening in Byzantium» by Irwin Shaw from the point of view of the functioning and role of contrast in it.

The detailed analysis of the structure, problems and characters of the novel showed that contrast is widely used on different levels (structure, characters, setting, etc). The key contrast in this novel is the contrast between the past and the present. The opposition of the past and the present of the protagonist as well as the opposition of the past and the present of cinematography is well defined in the structure of the novel. The contrast between the past and the present is introduced at the beginning of the novel through the juxtaposition of the atmosphere and weather in Canne in the past and at the moment of the protagonist's arrival. The juxtaposition of the cinematography of the past and the cinematography of the 70-s raises moral problems which are shown as consequences of the upheavals of the 60-s. Oppositions are observed in the nature and life of the protagonist (success – decline, prosperity – destruction, a famous director – an unexperienced script writer). His desires are also contrasting: on the one hand he wants to be a successful professional again, on the other hand he does not want to change his mode of life and oppose illness. Contrast gives an impulse to the emerging and developing of the protagonist's inner conflict. The juxtaposition of the past and the present helps the reader to understand the protagonist's psychological state and to trace the changes in his worldview. The realization of these changes by the reader is intensified by introducing minor characters contrasting the protagonist. There are also contrasting female characters in the novel. Gail's past gets the plot rolling. Contrast contributes to understanding the characters' deeds and psychological states.

The conclusion is made that contrast in the investigated novel is an important structural component, that the key contrast between the past and the present is a basic component for creating the plot of the novel. Extensive use of contrast in this novel helps to create and develop conflicts, makes the development of the plot more dynamic and intensifies the artistic effect.

Key words: contrast, past, present, opposition, opposition, image, structure.

Постановка проблеми. Ірвін Шоу – романіст, новеліст, драматург, талановитий кіносценарист, який отримував суперечливі оцінки критиків, тим не менш, його книги одна за одною ставали бестселерами. Його роман «Вечір у Візантії» привертая увагу критиків, але ще не отримав повної і різнобічної оцінки. Роман з'явився у 1973 р. після довгого застою у творчості автора і став справжньою подією в світі літератури та одним із кращих творів у доробку автора.

Аналіз досліджень показав, що творчість Ірвіна Шоу досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні літературознавці. Зокрема, Давиденко Г. Й. приділила увагу творчим здобуткам письменника, відмітивши своєрідність його творчої манери та визначивши місце Ірвіна Шоу у всесвітньому літературному процесі (Давиденко та ін., 2008: 70-75). Дослідники приділяли увагу впливу на письменника творів Хемінгуей, алюзіям на давньогрецьку міфологію, які зустрічаються у романах Шоу, темі трансформації американської мрії в його творчості (Форшток, 2010). Проблематику оповідань Ірвіна Шоу аналізував Джеймс Джайлз (Giles, 1983). Фідлер Л. А. негативно відгукувався про творчість І. Шоу, називаючи її «напівмистецтвом», жорстко та відверто критикував творчий доробок автора (ЭЕЭ, 2001: 296-298). Зверев А. М. проаналізував роман «Вечір у Візан-

тії», зробивши акцент на характеристиці героїв та їхніх вчинків, паралельно досліджуючи вплив на творчість автора різних літературних течій (Зверев, 1975: 51-54). Телегіна Н.І. та Єрошенко Ю.О. розглядали роль концептуальної метафори в романі «Вечір у Візантії» (Телегіна, 2013: 73–76). Із точки зору наявності та функціонування у творі прийому контрасту роман не розглядався, чим і забезпечується **актуальність** обраної теми.

У сучасних дослідженнях контраст розглядається як один з основних композиційно-стильових прийомів побудови твору. У літературознавчій енциклопедії контраст характеризується як різко окреслена протилежність, яка використовується для надання тексту художньо-композиційної своєрідності. Зазначається, що основою контрасту є антитетичний принцип (Літ. енци., 2007: 519). Н. Гриня вказує, що контраст є складним, багатоаспектним міждисциплінарним поняттям, логіко-філософську основу якого становлять опозиції (Гриня, 2012: 86). У термінологічній енциклопедії «Сучасна лінгвістика» контраст пояснюється як композиційно-стильовий принцип розгортання мовлення, динамічне протиставлення двох змістово-логічних планів оповіді. Вказується, що як наслідок, контраст чинить потужний вплив на сприйняття читачем художнього твору (Селіванова, 2006: 256).

Мета статті – аналіз художньої організації тексту роману І. Шоу «Вечір у Візантії» з точки зору функціонування і ролі у ньому прийому контрасту.

Відповідно до мети **поставлені такі завдання:**

1. Дослідити випадки використання прийому контрасту в романі Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії».

2. Продемонструвати специфіку використання контрасту Ірвіном Шоу в романі «Вечір у Візантії».

3. Визначити роль прийому контрасту в даному творі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У романі Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії» спостерігається широке використання прийому контрасту. Твір загалом побудований на протиставленні юності та досвіду, сучасного та застарілого, щирого та показного, минулого та теперішнього. Контраст проглядається вже в описі місця дії. Події розгортаються на Французькій Рив'єрі. Вийшовши на балкон, головний герой роману, Джес Крейг, спостерігає бурхливе Середземне море: «*There was a wind and the sea was gray and ruffled and there were whitecaps... A choppy surf beat at the beach*» (Shaw, 1973: 10). Він порівнює теперішній стан природи зі спогадами з минулого: «*The last time had been in the autumn, past the season. Indian summer, on the coast that had never known Indians. Golden mist, muted fall flowers*» (Shaw, 1973:10). Таким чином, вже через опис місця дії в твір закладається контраст між минулим і теперішнім, де минуле подається в позитивній конотації, в той час як теперішнє сповнене неспокоєм, невизначеністю і прихованою загрозою. Цей контраст надає оповіді ностальгічного тону і забезпечує активне функціонування в романі прийому ретроспекції.

Із Французької Рив'єри автор переносить читача до Нью-Йорку, міста, де вирує життя, де робиться бізнес та гроші; а згодом – до Голівуду, серця світової кіноіндустрії, де продукуються мрії і надії. Ця зміна місця дії забезпечує контрастні враження читачу і робить внесок у формування ключового контрасту, на якому будується твір, – контрасту між минулим і теперішнім.

Образ головного героя, Джеса Крейга, сповнений протиріч. Його світосприйняття і він сам змінилися з плином часу. Герой орендує стару, непоказну машину, хоча в молодості він цікавився гарними швидкісними моделями. Але ті часи пройшли, і все, що колись здавалось привабливим, тепер для нього знецінилось: «*There had been time in his life when he had gone in for Alfas and Lancias, but he had given all that up many years ago and now, as long as a car carried him where he wanted to go, he was satisfied*» (Shaw, 1973: 69). Змінилось і ставлення Крейга до жінок: «*He had fallen into the dull*

habit of not noticing or appreciating women as women. Now he was immediately conscious of beauty, a sensual smile, a way of walking; his eye had been re-educated, was youthful again...» (Shaw, 1973: 66). Незважаючи на те, що він постійно в оточенні людей, герой незмінно відчувається самотнім: «*...unaccompanied, a private man*» (Shaw, 1973:50). Серед знаменитостей в нього багато знайомих, проте він схильний усамітнюватися «*On two of his first three evenings at the Festival he had dined alone. On each occasion he drank three martinis before and full bottle of wine with his meal, with no noticeable effect*» (Shaw, 1973:31).

Джес – успішний кінорежисер в минулому, але в момент знайомства читача з ним його творчість у стані кризи, його спроби написати сценарій, реалізувати себе в літературі видаються невдалими: «*...it was one thing to work on the basis of another man's ideas and quite another to have a blank page in front of you and only yourself to try to bring it to life*» (Shaw, 1973: 210-211). Це протистояння в рамках його творчих пошуків є ще одним проявом ключового контрасту, закладеного в побудову твору – контрасту між минулим і теперішнім. Режисура Крейгу добре вдавалась, він міг одним поглядом визначити якусь цікаву знахідку або непересічний талант, він відчував, буде стрічка успішною чи ні. Герой поважає в людях здібності та професіоналізм і себе вважає гідним знавцем власної справи. Але як літератор Крейг не впевнений у собі: «*...Maybe lucky if he could ever get it written at all*» (Shaw, 1973: 213). Крейгу не вдається сценарій до фільму, принаймні так вважає Браян Мерфі, продюсер та старий друг Джеса. Для нього, цього «титана» американського кінематографа сценарій Джеса – лише один з багатьох на тогочасному ринку і не оригінальний. Він висловлює думку, що цей сценарій приречений на провал, і це дає можливість читачам, як і самому Джесу Крейгу, гостро відчувати контраст між успішним минулим Крейга та його невдалим теперішнім в ролі сценариста. Саме зі слів Мерфі читач дізнається, що Крейг більше не займає у світі кіно одне із провідних місць, хоча сам герой цього й не визнає: «*...one of the things wrong with the business is it's driven people like you out of it*» (Shaw, 1973: 75). Мерфі повідомляє Крейгу, що люди більше не прагнуть продюсувати його фільми, як це було колись. Кінематограф теж змінився, з того часу, як Джес був у ньому успішним. Мерфі констатує, що тепер усі хочуть видовищ, що для того, щоб заробити, він, так як і інші, йде на великі жертви, що всі прагнуть слави, але не хочуть платити за неї відповідну ціну: «*Everybody is looking for some long-haired kid that nobody even heard of who'll make another Easy Rider for them for under a hundred thousand*» (Shaw, 1973: 83).

Варто зазначити, що дія в романі відбувається в 70-ті роки ХХ ст., які явно сприймаються автором як період занепаду моралі в суспільстві, який був результатом соціальних потрясінь 60-х і сексуальної революції. Ці суспільні проблеми в романі відображаються через фестивальні фільми та реакцію публіки на них. Характеристику кіноіндустрії і суспільству 70-х дає Мерфі: «*Dirty movies, dirty business, dirty politics, a succession orgiastic howls, ingenious sets, an orgy of sound, primitive words*» (Shaw, 1973: 138).

Контраст існує між Крейгом в минулому і Крейгом, яким він став на момент приїзду на Канський кінофестиваль. Цей контраст будується на опозиції self-made – self-destroyed. У минулому він – людина, яка зробила себе сама, яка сенс власного буття бачила в роботі, молодий, здоровий, успішний чоловік: «*Jess Craig, then aged twenty four, first commanded attention when he presented The Foot Soldier, still one of the few viable dramatic works about World War Two. Between 1946 and 1965 Craig produced ten more plays and twelve movies, a high proportion of them both critical and commercial successes...*» (Shaw, 1973: 24). На момент приїзду в Кан, його ім'я вже п'ять років не з'являлося на екрані: «*...he has kept away from Hollywood and was only intermittently seen in New York*» (Shaw, 1973: 41). Колись його двічі запрошували в Кан в якості члена журі, проте двічі він відмовлявся. Тепер він купує собі абонемент на весь період фестивалю. Нікому не зрозумілі причини такої його поведінки. Переживаючи складний процес розлучення, непорозуміння з дітьми і невдалий період в розвитку кар'єри, він дізнається, що важко хворий, але замість того, щоб берегти себе, як радять лікарі, він, по суті, займається самознищенням, зловживаючи спиртним та не дотримуючись рекомендацій лікарів у плані зміни способу життя. Контраст між прагненням головного героя повернутися в професію і знов стати успішним і його абсолютне небажання змінювати свій спосіб життя і боротися із хворобою забезпечує формування і розвиток внутрішнього конфлікту героя.

Незважаючи на те, що Крейгу лише 48 років, він вважає себе набагато старшим. Це враження підсилюється контрастом між тим, як виглядає Крейг, і тим, як виглядає Френк Гарленд, актор, який грав колись в одному з його фільмів і якого Крейг побачив на вечірці. Не дивлячись на те, що Крейг на кілька років молодший, контраст був настільки різким, що Крейг не захотів підійти і привітатись з Френком Гарлендом, який, як і раніше, був здоровим, красивим і успішним, і увійшов до зали разом зі своєю чарівною дружиною,

з якою був одружений більше 20-ти років: «*Craig didn't want to be exposed to that glorious health, that sensible intelligence, that flawless luck, that unfaked and all-embracing cordiality*» (Shaw, 1973: 250). Сам Крейг почувався невдахою і розвалиною: «*Ruins of Pompeii. The trenches of Verdun, Hiroshima*» (Shaw, 1973: 39). Саме так, на його думку, його мала би сприймати 22-х річна Гейл Маккінон. Але між тим, як сприймає себе він, і тим, яким бачить його Гейл, теж існує контраст. Для неї він – високий, стрункий, 48-річний чоловік, до якого вона ставиться з цікавістю та повагою. Поразки і особисті проблеми розвинули в цьому талановитому чоловікові певний комплекс неповноцінності, невпевненості в собі і в цінності того, що він створює: «*Jess Craig, once a boy wonder of Broadway and Hollywood, once known as a keen judge of the dramatic and cinematic art. Jess Craig, who had no notion whether or not a year of his work was worth anybody's attention for two hours and dreaded to hear either a yes or no*» (Shaw, 1973: 213).

Контрастують у романі і жіночі образи. Образ Пенелопи, колишньої дружини Крейга, контрастує з образом Констанс, теперішньої коханки героя. Читач помічає контрастні зміни і в самій Пенелопі. У минулому не звикла до розкошів, Пенелопа тепер прагне лише матеріальних статків. Її задовольняє і її посередня кар'єра, і її теперішній стиль життя: «*From a frugal young woman who washed her own stockings and underwear each night, she had turned almost immediately into someone who ransacked galleries and antique shops, who patrolled Fifth Avenue like the advanced guard of a looting army, who had to have nurses for her children, who could not conceive of living anywhere in New York City except between 60th and 86th Street on the East Side*» (Shaw, 1973: 160). На відміну від Пенелопи, Констанс наполегливо працює та будує власну кар'єру: «*She was puritan about work, her own and that of others...tired of modeling, gone with a partner, male, an ex-University professor from Maine, into the exchange-student business*» (Shaw, 1973: 65). Якщо Пенелопа докладає зусиль, щоб витягнути із Крейга якомога більше грошей, то Констанс його статки не цікавлять. Вона не прагне узаконення стосунків із Крейгом, є самодостатньою особистістю, для якої чоловік не є джерелом матеріальних статків.

Образи жінок молодшого покоління, а саме журналістки Гейл та доньки Крейга Енн, теж є контрастними. Енн – закомплексована молода дівчина, яка захоплюється Гейл, її манерою поведінки, стилем та характером. Енн хоче бути схожою на Гейл, хоча є її повною протилежністю: «*Anne was clearly fascinated by her, reacting openly to every word she*

spoke, addressing herself more often to Gail than to any of the others, and even when talking to Craig or Wadleigh, looking for approval or criticism in Gail's direction» (Shaw, 1973: 313). Контраст спостерігається і у стилі поведінки, і в одязі дівчат. По дорозі з готелю до ресторан Крейга гостро усвідомлює цей контраст: «*Gail was wearing rose-colored, tight-fitting shantung slacks and a soft silk blouse. She had swept her hair up for the evening and it made her head seem charmingly and incongruously mature over the slender youthful column of her neck. Anne, poor girl, was wearing a disastrous billowing yellow organdy dress, too short for her long legs, making her look gawky, like a high school junior dressed for her first prom»* (Shaw, 1973: 314-315). У душі Гейл вирують контрастні емоції: холодний розрахунок – бажання помститися матері за постійну присутність образу Джеса Крейга в її дитинстві, та гарячі почуття – несподівана для неї самої закоханість у цього непересічного чоловіка, яку дівчина усвідомила саме в момент, коли, як їй здавалося, вона досягла своєї мети – помсти. Контраст в описах почуттів та емоційних станів героїв поглиблює психологізм. Минуле Гейл, створюючи інтригу, дає поштовх розгортанню сюжету.

Контрастною до образу Джеса є постать Єна Уодлі, людини, якій Крейг свого часу дав триста євро на життя, яка і зараз немає за душею ні цента. Цей пересічний письменник, який за словами Гейл не є професіоналом, повинен буде допрацювати сценарій Крейга, талановитого режисера. Саме контрастність постаті Єна Уодлі загострює відчуття поразки, яке постійно переслідує Джеса Крейга та поглиблює його розчарування в собі та кінематографі 70-х.

Образ Уолтера Клейна, молодого продюсера, який кидає виклик ситуації в кінематографі 70-х, висловлюючи бажання продюсувати фільм за сценарієм Крейга, є прямою опозицією образу Мерфі у романі. Втілюючи в собі сучасність поглядів, свіжість сприйняття, робочу хватку та юнацький запал, він яскраво контрастує з образом Мерфі, який, хоча і стояв біля витоків кіноіндустрії, з роками почав боятися ризикувати. Мерфі негативно відгукуються про сценарій Крейга. Він впевнений, що навіть після доопрацювання сценарій не стане вартісним: «*You'll never*

get off the ground of it. Jess. Forget it. I wouldn't even show it around. It'll do you more harm than good, believe me. Drop the option and forget it» (Shaw, 1973: 214). Клейн діє обережно, але впевнено, з натиском, беручись просувати Крейга: «*...Look, I read that Harte script you sent me. I like it. I think I may be able to put something together. Right here. This week...»* (Shaw, 1973: 355). Контрастні погляди Клейна і Мерфі на перспективи Крейга сприяють розвитку конфлікту, додаючи динамічності розгортанню сюжету.

Висновки. Дослідження структури, проблематики та образів роману Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії» показало, що твір побудовано на протиставленні минулого і теперішнього головного героя, а також на протиставленні кінематографа, яким він був, і яким він є у 70-х роках ХХ століття. Контраст між кінематографом минулого і сюжетного теперішнього забезпечує постановку морально-етичних проблем, які показані як наслідок соціальних потрясінь 60-х. Образ головного героя побудовано на ряді опозицій (успіх – занепад, процвітання – руйнація, відомий кінорежисер – сценарист-початківець та ін.). Контраст між прагненням головного героя повернутися у професію і знов стати успішним і його абсолютне небажання змінювати свій спосіб життя і боротися з хворобою забезпечує формування і розвиток внутрішнього конфлікту героя. У романі знаходимо ряд контрастних образів. Саме контраст дає змогу чітко окреслити ці образи і сприяє глибшому розумінню мотивації вчинків героїв і їхніх психологічних станів. Взаємодносини героїв великою мірою розкриваються за допомогою прийому контрасту. Минуле Гейл створює інтригу, даючи поштовх розгортанню сюжету. Отже, контраст в цьому романі є важливою складовою частиною художньої організації тексту, а ключовий контраст минулого і теперішнього відіграє сюжетоутворюючу роль, сприяє розгортанню конфліктів, загострює морально-етичні проблеми, поглиблює психологізм, надає динамічності розвитку сюжету, підсилює художній ефект.

Проведене дослідження відкриває можливості для поглибленого і комплексного вивчення стилю Ірвіна Шоу, а також для теоретичних узагальнень стосовно ролі прийому контрасту в художній організації тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриня Н. О. Контраст як семантико-функціональна категорія тексту. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія «Іноземні мови»*. Львів, 2012. Вип. 19. С. 86–93.
2. Давиденко Г.І., та ін. *Історія новітньої зарубіжної літератури* : навч. посіб. Київ, 2008. С.70–75.
3. Зверев А. М. Ирвин Шоу. Вечер в Византии. *Современная художественная литература за рубежом*. URL : <https://md-eksperiment.org/post/20180620-irvin-shou-vecher-v-vizantii> (дата звернення: 25.03.2020).

4. Літературознавча енциклопедія у 2 т., т. 1 / авт. укл. Ковалів Ю.І. Київ : Академія, 2007. 609 с.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля – К, 2006. 716 с.
6. Шоу Ірвін. *Электронная еврейская энциклопедия (ЭЕЭ)*: в 11 т., том 10., 2001. URL : <https://eleven.co.il/jews-in-world/literature-journalism/14892/> (дата звернення: 31.03.2020).
7. Форшток А. М. Трансформація «Американської мрії» в романах Ірвіна Шоу (к проблеме аксиологии массовой литературы) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филолог. наук : спец. 10.01.03. Нижний Новгород. 2010. С. 20.
8. Giles J. R. A Study of Short Fiction. Twayne Publisher, 1983. 202 p.
9. Show I. Evening in Byzantium. Санкт-Петербург: Каро, 2007. 504 с.
10. Telegina N.I., Yeroshenko J.I. Conceptual metaphor in Irwin Shaw's novel "Evening in Byzantium". Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka konference "Efektivni nastroje modernich ved – 2013. Filologicke vedy. Praha, 2013. Dil 26. p. 73–76.

REFERENCES

1. Hrynia N.O. Kontrast Yak Semantyko-Funktsionalna Kategoria Tekstu. [Contrast As a Semantico-Functional Category of the Text]. Visnyk Lvivskoho Natsionalnoho Universytetu Imeni Ivana Franka. Seriya «Inozemni Movy». Lviv 2012. Vyp.19. pp 86–93. [in Ukrainian]
2. Davydenko H.Y. Chaika O.M. Hrychanyk N.I. Kushnierova M.O. Istoriia Novitnoi Zarubizhnoi Literatury [History Of Modern Foreign Literature]. Navch. Posib. – Kyiv 2008. Pp.70–75. 274 p. [in Ukrainian]
3. Zverev A. M. Sovremennaia Khudozhestvennaia Literatura Za Rubezhom. [Modern Fiction Abroad]. Moskva. Vyp. 5. Pp. 51–54. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20180620-irvin-shou-vecher-v-vizantii> (data zvernennia: 25.03.2020) [in Russian]
4. Literaturoznavcha Entsyklopediia. [Literary Encyclopedia]: u 2 T. T.1/ avt. uкл. Kovaliv Yu.I. Kyiv: Akademiia. [Academy]. 2007. 609 p. [in Ukrainian]
5. Selivanova O. Suchasna Linhvistyka: Terminolohichna Entsyklopediia. [Modern Linguistic Terminology Encyclopedia]. Poltava: Dovkillia [Environment] – K. 2006. 716 p. [in Ukrainian]
6. Shou Yrvyn/Elektronnaia Evreiskaia Entsyklopedyia (EEE) V 11t., tom 10. 2001. [Elektronnyi Resurs] URL: <https://eleven.co.il/jews-in-world/literature-journalism/14892/> [in Russian]
7. Forshtok A.M. Transformazia «Amerikanskoi mechty» v romanach Yrvyna Shou (k probleme aksiologii massovoi literatury): avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. fililoh. nauk.: spez. 10.01.03. Nizhniy Novhorod. 2010. p.20.
8. Giles J. R. A Study of Short Fiction. Twayne Publisher, 1983. 202 p. [in English]
9. Show I. Evening In Byzantium. Sankt-Peterburh: Karo 2007. 504 p. [in English]
10. Telegina N.I., Yeroshenko J.I. Conceptual metaphor in Irwin Shaw's novel "Evening in Byzantium". Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka konference "Efektivni nastroje modernich ved – 2013. Filologicke vedy. Praha, 2013. Dil 26. p. 73-76. [in Czech]

УДК 811.111:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208795>**Лілія ТЕРЕЩЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-2774-8540

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Вінницького торговельно-економічного інституту

Київського національного торговельно-економічного університету

(Вінниця, Україна) tereshchenko_l@yahoo.com

КОНЦЕПТИ БАГАТСТВО ТА WEALTH ЯК ВИРАЗНИКИ ЦІННІСНИХ ДОМІНАНТ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОСПІЛЬНОТ

У статті представлені результати порівняльного дослідження концептів WEALTH/БАГАТСТВО. Метою дослідження було вивчення ціннісних орієнтирів англійської та української лінгвокультурних спільнот шляхом проведення зіставного аналізу змісту та форм вербалізації концептів WEALTH/БАГАТСТВО. Проведене дослідження показало, що ядерні елементи зазначених українських та англійських концептів у цілому співпадають, на що вказує на суттєвий збіг у трактуванні відповідних понять, які позначають велике майно, цінності, гроші; достаток усього, розкіш; сукупність матеріальних цінностей (зокрема, корисних копалин, флори і фауни); велику кількість, багатоманітність; щось дуже цінне, важливе чи значне. Відповідно до семантичних компонентів лексеми багатство можна віднести: велику кількість чогось; цінність і важливість цього об'єкта; в англійців також багатство історично асоціювалось зі щастям та благополуччям. Однак у своїх оціночних та асоціативних компонентах український та англійський концепти мають певні відмінності, що пов'язане з філософським підґрунтям світосприйняття двох народів. Для українського народу багатство вважається предметом осуду, адже досягається шахрайством або брехнею. На противагу, в англійській картині світу багатство надає статусу людині. У протестантській культурній традиції багатство розглядається як знак Божої милості за дбайливість і працелюбність, а бідність – як покарання за лінощі і недолугість відповідно. В українській мові такий теологічний зв'язок зберігся лише в імовірній етимології лексеми багатство як «зв'язку з Богом». Утім, в обох лінгвокультурах виявляється неоднозначне ставлення народів до багатства як блага, яке забезпечує фізичний (якщо не душевний) комфорт, та багатіїв як людей, які водночас викликають внутрішній осуд та упередження, але зовні отримують пошану і захоплення.

Ключові слова: концептуальний аналіз, зіставний аналіз, вербалізація концепту, паремії, мовна картина світу.

Liliia TERESHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-2774-8540

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

of Vinnytsia Institute of Trade and Economics

of Kyiv National University of Trade and Economics

(Vinnytsia, Ukraine) tereshchenko_l@yahoo.com

CONCEPTS БАГАТСТВО AND WEALTH AS EXPRESSION OF VALUES OF ENGLISH AND UKRAINIAN LINGUAL COMMUNITIES

The article presents the results of a comparative study of the concepts WEALTH/БАГАТСТВО. The purpose of the work is to study the values of the English and Ukrainian linguistic and cultural communities through the comparative analysis of the content and forms of verbalization of the concepts WEALTH/БАГАТСТВО. The conducted research has shown that the nuclear elements of the concepts mentioned above mostly coincide, which indicates a significant coincidence in the interpretation of these concepts that denote great property, values, money; abundance of everything, luxury; a set of tangible assets (in particular; minerals, flora and fauna); large number; variety; something very valuable, important or significant. Thus, the lexeme 'wealth' has the following the semantic components: a large number of something; the value and importance of this object. The wealth of the British has historically been associated with happiness and well-being. However, in their evaluative and associative components Ukrainian and English concepts have some differences due to the philosophical basis of the two peoples' world outlooks. Among the Ukrainian people, wealth has been condemned because it is thought to have been achieved through fraud or lies. In contrast, in the English image of the world, wealth confers a high status of a person. In the Protestant cultural tradition, wealth is seen as a sign of God's mercy for care and diligence, and poverty as a punishment for laziness and perversity. In the Ukrainian language, such a theological connection is preserved only in the probable etymology of the lexeme 'wealth' as a "connection with God." However, in both cultures, the ambiguous attitude of people to wealth is manifested twofold: wealth as a blessing that provides physical (if not spiritual) comfort, and the rich as people who provoke inner condemnation and prejudice, but who are treated with pronounced respect and admiration at the same time.

Key words: conceptual analysis, comparative analysis, verbal presentation of the concept, proverbs, linguistic image of the world

Постановка наукової проблеми. Майновий стан є, вочевидь, одним із найдревніших критеріїв розподілу суспільства, що і до сьогодні діє у більшості народів планети. При цьому розподіл є далеко нерівномірним: невеликій групі супер-багатіїв можна протиставити незліченну масу менш заможних, а то й зовсім бідних людей. Водночас для вкрай бідних людей більшість населення на планеті буде здаватися багатіями. Як бачимо, окреслення самих рис багатства є досить суб'єктивним і проблематичним. Тим цікавіше спостерігати за змінами, що відбуваються в осмисленні окремою культурною спільнотою багатства як явища. Безперечно цінними також мають бути спроби порівняти способи концептуалізації цього явища та його вербальної актуалізації різними лінгвокультурними спільнотами, оскільки вони дозволяють виявити спільні (загальнолюдські) та відмінні (етнокультурні) ціннісні домінанти зафіксовані у мовному матеріалі.

Актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, надзвичайною поширеністю тематики в сучасному світі, який стає все більш поляризований: багаті та бідні країни або верстви населення, багатий та бідний культурний чи духовний спадок тощо. З іншого боку, існує необхідність відпрацювання чітких алгоритмів порівняльних концептуальних досліджень, які могли б стати підґрунтям широких міждисциплінарних та міжкультурних досліджень.

Метою дослідження є вивчення ціннісних орієнтирів англійської та української лінгвокультурних спільнот шляхом проведення зіставного аналізу змісту та форм вербалізації концептів WEALTH і БАГАТСТВО.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій свідчить про бум концептологічних досліджень, що відбувається у останні десятиріччя. Розробкою щонайменше трьох різних підходів до тлумачення сутності та способів дослідження концептів займаються С. Г. Воркачов, І. О. Голубовська, Р. Джекендоф, С. А. Жаботинська, В. І. Карасик, О. С. Кубрякова, Р. Ленекер, О. І. Морозова, М. А. Приходько, О. О. Селіванова, Ю. С. Степанов, І. А. Стернін, Ж. Фоконьє, І. С. Шевченко тощо. Дослідники зосереджують фокус уваги на елементах когнітивної діяльності людини, результати якої фіксуються у мові, або ж на описі національної концептосфери як виразника узагальненої мовної свідомості певного етносу. Новим етапом концептологічних досліджень стало звернення до дискурсивної діяльності як форми актуалізації певних характеристик концепту.

Одним із найважливіших завдань сучасних лінгвістичних студій є виявлення етнокультурних та універсальних рис мовної картини, що стають запорукою або перепоною для міжкультурного спілкування (Вуколова, 2017). Відповідні дослідження залучають розлогий семантичний аналіз лексики різних мов із метою проведення реконструкції цілісної системи уявлень людства про певну сферу життя, а також дослідження окремих концептів, які є «ключовими» для певних культур (Терещенко, 2017). Проведення зіставного аналізу концептів у кількох мовах передбачає більш повні та глибокі висновки щодо лінгвокультурних характеристик концепту.

Багатство, на нашу думку, можна віднести до категорії універсальних концептів, які представляють важливі явища дійсності, актуальні та цінні для багатьох культур і, відповідно, вербалізуються великою кількістю мовних одиниць. Вивченню концептів WEALTH/БАГАТСТВО присвячена низка вітчизняних робіт, які розкривають різні аспекти і перспективи дослідження.

Волошко М.Ю. окреслює лексико-семантичне поле «багатство» в англосаксонській міфопоетичній картині світу і, вдавшись до фреймового аналізу, виявляє лінгвокогнітивні особливості функціонування концепту БАГАТСТВО у цій картині світу (Волошко, 2005).

Дослідження О. Сурмач присвячені сучасним засобами об'єктивації концепту WEALTH в англійській мові. Зокрема, дослідниця доводить, що основними формами вербалізації концепту є лексеми *wealth, rich, money*, які представляють низку прототипічних характеристик багатства (Сурмач, 2013).

Під час аналізу міфологем, пов'язаних з об'єктивацією концепту WEALTH, Т. Г. Пімонова виділяє загальнокультурні міфологеми (*curled darlings, flannelled fool, Barmecide feast, Midas touch* тощо), які засуджують жадібність, марнославство, недалекоглядність, пов'язані з багатством або бажанням його набути, а також біблеїзми (*Joseph's coat, fleshpots of Egypt*), у яких критикується відмова людини від духовних цінностей заради матеріальних благ, що відкриває асоціації багатства зі злом та пороком (Пімонова, 2011).

Серед порівняльних концептологічних досліджень тематиці благополуччя як такого, зокрема і матеріального, присвячена робота К. Головенко (Головенко, 2008). Проведений дослідницею аналіз концепту PROSPERITY та його українського відповідника заможність як національно-маркованих концептів вказує на дещо відмінні етнопсихологічні домінанти українського та англійського світоглядів, що зумовлені різними

суспільно-історичними реаліями двох народів. У дослідженні вказується на тісний зв'язок між концептами PROSPERITY та SUCCESS, оскільки для англійської лінгвокультурної спільноти багатство може виступати мірилом успішності людини, тоді як сам успіх асоціюється з подоланням перепон, вдосконаленням і професійним зростанням, яке приносить певні плоди, в тому числі й матеріальні. На відміну від цього, українська свідомість асоціює збагачення з безцеремонними, часто протиправними діями, а сам стан багатства викликає недовірливе або презирливе ставлення, оскільки в переважній своїй масі українці ніколи не були заможними.

Дослідження А. М. Сніжко підтверджують думку про те, що в обох лінгвокультурних спільнотах концепти SUCCESS/УСПИХ і WEALTH/БАГАТСТВО асоціативно пов'язані (Сніжко, 2009). Відтак навіть в українській лінгвокультурі негативна оцінка багатства «відтіняється» позитивною асоціацією з успішністю, досягненням певної мети.

На неоднозначність оцінок багатства у двох народів вказує аналіз концептів MONEY/ГРОШІ, здійснений М. Г. Зеленцовою. Для англійців гроші є рушійною силою процвітання, до якого потрібно прагнути. Однак серед українців побутує думка, що багатство походить від лукавого – *багатому й чорт гроші носить*. Згідно з дослідженням слов'янські народи ставлять під сумнів можливість купити розум (освіту) за гроші, тоді як англійці вбачають цінність у такій інвестиції – *money spent on the brain is never spent in vain* (Зеленцова, 2011). Відповідні розбіжності можуть свідчити про певну упередженість українців щодо багатства та багатіїв. Наведені та подібні дослідження вказують на неоднозначність трактування багатства у двох лінгвокультурах і спонукають нас до більш ґрунтовного вивчення питання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження концептів WEALTH/БАГАТСТВО передбачало проведення поетапного концептуального та зіставного аналізів. Відповідно, були задіяні компонентний та етимологічний аналіз для виявлення семантичного складу імен концептів, ономастичний аналіз – для опису способів вербалізації концептів, лексико-семантичний аналіз похідних слів – для виявлення можливих змін вихідного значення основної лексеми, інтерпретаційний аналіз атрибутивних словосполучень – для опису ціннісних характеристик концептів, виявлення когнітивних метафор під час аналізу фразеологічних одиниць, зіставний аналіз предметних, ціннісних та асоціативних компонентів концептів WEALTH/БАГАТСТВО.

Іменем концепту WEALTH виступає відповідна лексема *wealth*, значення якої, за даними пошукової лексикографічної системи OneLook Dictionary Search, зазначене у 47 різноманітних лексикографічних джерелах. Лексема має широку сферу вжитку та зустрічається у великому жанрово-стилістичному розмаїтті текстів: від наукових розвідок до побутового сленгу.

Аналіз визначень лексеми *wealth* дозволив виділити такі значення: 1) a large amount of money and other valuable things, a plentiful supply of a particular desirable thing; 2) the state of being rich; 3) a large supply of useful things; 4) a large amount of a useful quality or skill; 5) (*Economics*) all goods and services with monetary, exchangeable, or productive value. У низці словників вказується також архаїчне значення лексеми *wealth*, яке відповідало поняттю «благополуччя»: a sound, healthy, or prosperous state. Прикметно, що лексема походить від сер. англ. слова *wele* «well-being» (*weal*) за аналогією до слова *health* і у XIII ст. мала значення «happiness», тобто щастя (*Etymological dictionary*).

До можливих форм вербалізації концепту WEALTH відносяться усі лексеми відповідного семантичного поля, зокрема: *abundance, affluence, assets, capital, cash, copiousness, cornucopia, fortune, lucre, luxuriance, luxury, means, opulence, pelf, plenitude, possessions, profusion, prosperity, riches, richness, substance, treasure, wherewithal, worth*. О. Сурмач вказує лексеми *abundance, affluence, value, prosperity, profusion, money, assets, holdings, capital, much, plenty* в якості засобів вербалізації ядерної зони концепту WEALTH (Сурмач, 2013: 105).

Зупинимось на лексемах *rich* та *richness*, які найближчі за семантичним обсягом із поняттям *wealth* і також виступають антонімами поняттю *poverty*. Прикметник *rich* походить від сер. англ. *riche*, від давн. англ. *rice*; стар.-верх.герм. *rihhi*, при цьому іменник *rihhi* сходиться до староірландського *ri* зі значенням «король». Широкий набір значень цієї лексеми, як і лексеми *wealth*, не обов'язково пов'язаний з матеріальними, особливо фінансовими, активами: 1) багатий; 2) розкішний; 3) цінний, вартий уваги (*a rich suggestion*); 4) рясний, багатий, родючий (*rich soil, rich harvest*); 5) жирний, здобний, живильний (*rich milk, rich dish*); 6) пряний, сильний (про запах); 6) м'який, глибокий, інтенсивний, яскравий (про колір); 7) соковитий (про фруктах). Лексема *richness* історично включає в себе ознаки багатства, спроможності, наділення владою, а відповідний прикметник *rich* містить семи «цінність», «розкішність», «насиченість», «повнота», що суттєво розширює наше розуміння про зміст концепту WEALTH.

Неологізми, утворені від лексеми *wealth*, є численними, що вказує на значимість самого концепту в сучасній англомовній лінгвокультурі: *wealthy* (у значенні «крутий, надзвичайний, люксовий»), *wealth belly*, *wealth care*, *wealth cheat codes*, *wealthcoach*, *wealth discrimination*, *wealth disease*, *wealthier*, *wealth-esteem*, *wealthfare*, *wealth gap*, *wealth glorification*, *wealthie* = *wealthy selfie*, *Wealthiesm*, *wealthist*, *wealthlete*, *wealth porn*, *Wealthsplaining*, *Wealthubus*, *wealthware*, *wealthy cute*, *wealthymen* (Urban dictionary). Із наведених 22 деривативів лише два несуть чітку позитивну оцінку (*wealthcoach* – тренер, який вчить, що істинне багатство – це не лише гроші, але й час, щастя, здоров'я, стосунки тощо, *wealthier* – найрозумніший член групи зі своїми грошима), тоді як решта підкреслюють негативний оцінний компонент концепту WEALTH на сучасному етапі. Одразу зазначимо, що активний словотвір не характерний для українського імені концепту БАГАТСТВО, натомість в українській мові з'являються запозичення або неологізми без кореня багат-

Серед найтипівіших словосполучень з лексемою *wealth* виділяють такі: *create/build/generate wealth*; *accrue/accumulate wealth*; *household/personal/private wealth*; *corporate/economic/financial wealth*; *consumer/shareholder wealth*; *national wealth*; *oil/mineral/gas wealth*; *wealth creation/redistribution*; *a wealth of data/detail/information*. Відповідно, багатство може бути на різних рівнях: персональному, корпоративному, національному, багатство є мірою як матеріальних (наприклад, нафти), так і нематеріальних («багатство деталей») ресурсів, багатство може комусь належати тощо. Додамо ще визначення низки фразеологізмів: *be rolling in wealth* («купатися в розкошах»); *wealth beyond the/any dream of avarice* («нечувані багатства»).

Відтак маємо змогу навести деякі варіанти метафоричного профілювання концепту WEALTH. Для носіїв англійської мови багатство є: спорудою (*build wealth*); витвором (*create wealth*); речовиною, яка можна зібрати, накопичити, роздати, в яку можна зануритись (*generate / accrue / accumulate wealth*; *roll in wealth*; *wealth redistribution*); об'єктом, який має певний розмір (*enormous / vast wealth*), або якого можна сховати (*hidden / hoarded wealth*); безмежним об'єктом (*boundless / infinite / unlimited wealth*).

Дослідження К. Головенко ілюструють також метафору, пов'язану із заможністю: багатство, престиж, влада і вплив – це ВЕРХ (*high-status Englishman, high office*) або ВЕЛИЧИНА (*a big cat/fish/cheese*), бідність і занепад – це НИЗ (*lowly Englishman, low class*) (Головенко, 2008: 163).

З-понад 70 словосполучень, утворених зі словом *wealth*, лише декілька містять оціночну сему: позитивну (*fabulous, greater/greatest wealth*) або негативну (*excessive / mere / extreme / superfluous wealth*). Це свідчить про те, що сам концепт має змінний оцінний компонент, що не закріпився на рівні усталеного, звичних або клішованих словосполучень і вимагає для остаточного з'ясування ширшого контексту.

Згідно зі Словником української мови в 11-и томах лексема *багатство* має такі значення: 1) велике майно, цінності, гроші; 2) достаток усього, розкіш; протилежне до бідності; 3) сукупність матеріальних цінностей (зокрема, корисних копалин, флори і фауни); 4) велика кількість, багатоманітність; 5) щось дуже цінне, важливе, значне. Відповідно до семантичних компонентів лексеми *багатство* можна віднести: велику кількість чогось; цінність і важливість цього об'єкта.

Етимологічний словник української мови розкриває етимологію слова *багатий* (яке знаходимо в усіх слов'янських мовах) – від старослов'янського **БОГАТЬ**, псл. *bogaty* «той, хто має великий наділ», похідне від **boğь* «доля, майно, багатство»; – дінд. *bhagaḥ* «маєток, щастя», пов'язане з *bhajaṭi* «надавати, давати, наділяти», ав. *bagā-*, *baḡa-* «бог, господь», тах. «частина, доля», алб. *bagëti* «скотина, велика рогата худоба, тяглова худоба»; в українській мові *ба-* замість *бо* виникло як результат асиміляції. Тобто у древніх народів багатого вважалась людина, яка має земельну ділянку, худобу, помешкання (тобто користується матеріальними благами), а також це щаслива людина, пов'язана з богом.

Прикметник *багатий*, як й іменник *багатство*, несуть у своїй семантиці чимало позитивних характеристик, актуалізуючи насамперед заможність, повноту, розкішність, привабливість, значущість, пишноту, достатність, цінність певних ресурсів або характеристик та володіння ними.

Синонімічний ряд лексеми *багатство* підтверджує це: *щедрість, пишність, пишнота, маєтність, капітали, мільйони, розкіш, гоїність, помпезність, майно, скарб, статок, (поет.) золото срібло; золоті гори, золоте дно*. Утім, багато синонімів апелюють саме до володіння матеріальними статками. Багатство також описують за допомогою обліку кількості матеріальних благ, зокрема, грошей може бути: *без ліку; кури не клюють; свині не їдять; лопатою горни; аж кишить* (зневажл.); *до біса; як маку; як піску морського; ні проїхати ні пройти; хоч греблю гати; з головою; по зав'язку; ціла купа; як цвіту в городі (по всьому світу)*. Як бачимо, в описах переважають мета-

фори, які залучають елементи щоденного побуту давніх українців.

У свою чергу, лексема *багатий* має такий синонімічний ряд: *багач, багатир, ситий, товстосум* (розм.), *товстопузий* (зневажл.), *дука* (застар.), *дукар, дукач, капіталіст, крез, золотий* <грошовий> *мішок*. У сучасному українському мовленні знаходимо чимало запозичень або новотворів: *нубориш* (новобагачко), *плутократ, олігарх, папик, мільярдер, мільйонер, він-персона*. Молодих представників соціальних верхів суспільства, які прагнуть матеріально або соціально виокремитись з-поміж решти соціуму нині, називають *мажорами*. Запозичення з російського сленгу можна представити українськими відповідниками: *крутилик, підпанок, вершок, цабе, дженджик, жевжик, мамасик, жиробіс, панич, розпацьок, світотряс, багатійко, дукачик*.

Помпезний несмак, властивий стилю життя багатіїв у сучасній Україні, описують такими лексемами: *Пионка-стайл, золотий батон, лакшері*. Чи залишаться ці лексеми і надалі, після того як будуть забуті оригінальні контексти їх вживання, покаже час.

Дослідження паремійного фонду обох мов дозволив виявити такі історично закарбовані асоціації та цінності. Перш за все, багатих людей український народ пов'язує із жадібністю: *Багатому шкода корабля, а бідному – гаманця; Багач – як собака: на своєму лежить, а хвіст перекинув на чуже; Яка заможність, така й скупість; Від багача не жди калача*.

Англіїці асоціюють багатство із порушенням закону і злодійством: *A thief passes for a gentleman when stealing has made him rich; It is good fishing in troubled waters*. Також в українській лінгвокультурі заможні люди вважаються нечесними, злодійкуватими, здатними нехтувати законом і правилами: *Мертвий та багатий не буває винуватий; Багатий творить як хоче, а убогий – як може; Багатієві – красти, а бідному – божитися*.

У випадку недотримання закону багатий здатний ухилитися від відповідальності шляхом підкупу тощо: *Laws catch flies, but let hornets go free; One law for the rich, and another for the poor; Little thieves are hanged, but great ones escape; An ass loaded with gold climbs to the top of the castle*. Українці також звинувачували багатів у брехні: *Багатому ні правди, ні дружби не знавати; Багатий, та кривий, бідний, та прямий; Багатий бреше – ніхто його не вгамує*.

Для обох лінгвокультурних спільнот притаманне трактування багатства як причини втрати розуму та втрати моральних цінностей: *Срібло-*

золото тягне чоловіка в болото; Багатий совісті не купить, а свою погубить; У багатстві сито черево, голодна душа; Багач норовить, як би бідного з ніг збить; too much money makes one mad; An ass is but an ass, though laden with gold; Muck and money go together. Відтак як в англійців, так і українців є порівняння «гроші – біда»: *Від грошей усе лихе на світі; Much coin, much care*.

Англійське прислів'я “*A great dowry is a bed full of brambles*” ставить під сумнів судження про те, що придане забезпечує вдалий шлюб, застерігаючи про нещасливе сімейне життя багатих людей. Цій думці вторить українське прислів'я «*Не з багатством жити, а з людиною*». У низці приказок звучить також думка про те, що багатство – не найголовніше в житті порівняно зі щастям, здоров'ям і чесністю: *Children are poor men's riches; Better be born lucky than rich; Good health is above wealth; A good name is better than riches; Wealth is nothing without health*. Приказка “*Prosperity makes friends, and adversity tries them*” вказує на сумнівність вірності друзів у багача.

Незважаючи на велику кількість англійських паремій, які асоціюють багатство з негативними характеристиками, існують також паремії, що вказують на позитивні риси. Бути багатим – значить жити в достатку, не мати нужди: *A heavy purse makes a light heart; He that has a full purse never wanted a friend; He lives long, that lives long*. Українські паремії, які схвально оцінюють багатство, часто пов'язують його з матеріальними благами, які властиво бажати людині: *Тому живеться, у кого грошик ведеться; Багатому і в будень свято, а вбогому і на паску ніст*. Цінується також ситість: *Голодний при хлібі не будеш*. Багатих людей, незалежно від характеру, шанують: *Багатого, хоч дурня, всяк шанує; Багатого по батькові, убогого на прізвисько*. Багатство дозволяє отримати переваги над іншим: *Багатому і під гору вода тече, а бідному в долині треба криницю копати; Поки багатий стухне, то убогий опухне*.

Пов'язуючи багатіїв із грішми, український народ підкреслює марнотратство з їхнього боку: *Буває, що батько збирає, а син грошима смітить*. При цьому їм властивий страх втрати матеріальних статків: *Багатий чекає капості, а убогий – радості; Багатому не спиться – багатий злодія боїться*.

Дослідження концептів WEALTH та БАГАТСТВО дозволяє побачити особливості формування світогляду двох лінгвокультурних спільнот, які вони закарбували у мові. Для українського народу багатство вважається предметом осуду, адже досягається шахрайством або брехнею: *Хто багатий, той й клятий*. На противагу в англомовній картині

багатство надає статусу людині: *A man without money is no man at all* (Коцюба, 2010). Англіїці порівнюють силу грошей з силою кохання та її тривалістю: *Love does much, money does anything (more), Love lasts as long as money endures*.

Для українців чесність притаманна бідним людям, а багатство вважається джерелом злочинів та порушення законів (*Хто не злодійкуватий, той не буде багатий*), проте для англійської навпаки – бідність-кримінал: *It is a hard task to be poor and leal; Poverty is the root of all evil; poverty is mother of crime*.

Бідність від Бога простежується в англійському світобаченні, на відміну від українського: *“They are poor whom God hates”* порівнюємо з *«Не той бідний – що за душею не має, а той – хто душі»*; *«Багач гроші збирає, а чорт калитку шиє»*. Це пов’язано з філософськими трактуваннями багатства і бідності в протестантській культурній традиції як Божої милості за дбайливість і працелюбність та покарання за лінощі й недолугість відповідно.

Серед англійців скупа людина асоціюється з дурнем: *better to die a beggar than to live a beggar*, для українців – навпаки: *дурень дає, а розумний бере*.

Приказка *“Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise”* вказує на працьовитість англійських багатих людей. Українські

приказки *«Шилом моря не нагрієш – від тяжкої роботи не розбагатієш»* та *«Розуму багато, та грошей чорт ма»* вказують на зневіру українців у можливості здобути заможне життя власним розумом і тяжкою працею, якщо при цьому не вдаватися до шахрайства.

Висновки та перспективи дослідження. Проведене дослідження показало, що ядерні елементи українських та англійських концептів WEALTH/БАГАТСТВО в цілому співпадають, на що вказує на суттєвий збіг у трактуванні відповідних понять. Однак у своїх оціночних та асоціативних компонентах вони мають певні відмінності, що пов’язане з філософським підґрунтям світосприйняття двох народів. Утім, в обох лінгвокультурах виявляється неоднозначне ставлення народів до багатства як блага, яке забезпечує фізичний (якщо не душевний) комфорт, та багатіїв як людей, які водночас викликають внутрішній осуд та упередження, але зовні отримують пошану і захоплення.

Подальші зіставні дослідження частин української та англійської концептосфер видаються нам перспективними питаннями лінгвістичних та мультидисциплінарних досліджень, оскільки вони поглиблюють уявлення про універсальні та етнокультурні особливості світосприйняття, закарбовані у мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошко М. Ю. Концепт «багатство» у англосаксонській міфопоетичній картині світу. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2005. № 5(77). С. 88–93.
2. Вуколова В. Intercultural Communication: from Ethnocentrism to Ethnorelativism. *Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці* : збірник матеріалів Міжнарод. науково-практичної конференції. Київ : Вид. центр НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 188–193.
3. Головенко К. Віддзеркалення англійських концептів ‘PRIVACY’, ‘PROSPERITY’, ‘SUCCESS’ в україномовній картині світу. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч.* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Випуск 75(4). С. 161–165.
4. Етимологічний словник української мови : у 7 томах. НАН України: Інститут мовознавства імені О. О. Потебні. Київ : «Наукова думка», 1982–2012.
5. Зеленцова М. Г. Аналіз фразеологічних номінацій концепту ГРОШІ (на матеріалі фразеологізмів та прислів’їв української, російської і англійської мов). *Лінгвістичні дослідження*. 2011. Вип. 32. С. 61–68.
6. Коцюба З. Г. Рефлексія побутової свідомості в різномовному проverbs’яльному просторі (від універсального до національного): монографія. Львів : ДП «Видавничий дім «Укрпол», 2010. 472 с.
7. Пімонова Т. Г. Міфологеми субконцепта WEALTH. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2011. Вип. 20. С. 364–371.
8. Словник української мови: в 11-и томах / редкол. : І. К. Білодід та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. URL : <http://sum.in.ua>.
9. Сніжко А. М. Концепт УСПІШНА ЛЮДИНА в українській і англійській мовах. *Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур*. 2009. Випуск 10. С. 178–183.
10. Сурмач О. Компонентний аналіз синонімічного ряду імені концепту БАГАТСТВО в англійській мові. *Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови*. 2013. Вип. 21. С. 101–106.
11. Терещенко Л. Я. «Що в імені твоїм?»: номінації обманщиків і брехунів в англійській та українській мовах. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія, Педагогіка»*. 2017. Вип. 25. С. 396–404.
12. OneLook Dictionary Search. URL : <https://www.onelook.com/>.
13. Online Etymology Dictionary. URL : www.etymonline.com.
14. Urban dictionary. URL : <https://www.urbandictionary.com/>.

REFERENCES

1. Voloshko M.Yu. Kontsept "bahatstvo" u anhlosaksonskij mifopoetychij kartyni svitu [Concept 'wealth' in Anglo-Saxon mytho-poetic image of the world]. *The Messenger of Sumy State University. Series philology*, 2005, Nr 5 (77), pp. 88-93 [in Ukrainian].
2. Vukolova V. Intercultural communication: from ethnocentrism to ethnorelativism. *Philosophy of language and new tendencies in translation studies and linguistics*. Kyiv: Vyd. tsestr NPY im. Drahomanova, 2017, pp. 188-193.
3. Holovenko K. Viddzerkalennia anhlijskikh kontseptiv 'PRIVACY', 'PROSPERITY', 'SUCCESS' v ukrainomovnij kartyni svitu [Reflection of English concepts PRIVACY, 'PROSPERITY', 'SUCCESS' in Ukrainian image of the world]. *Scientific letters. Series: Philology (linguistics)*: in 5 volumes. Kirovohrad: RVV KDPU im. Vynnychenka, 2008. Nr 75 (4), pp. 161-165 [in Ukrainian].
4. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy : v 7 tomakh [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 volumes]. Kyiv : «Naukova dumka», 1982-2012 [in Ukrainian].
5. Zelentsova M.G. Analiz frazeolohichnykh nominatsij kontseptu GROSHI (na materialy frazeolohizmiv ta pryslyviv ukrainskoi, rosijskoi i anhlijskoi mov) [Analysis of phraseological nominations of the concept MONEY (based on phraseological units and proverbs of Ukrainian, Russian and English languages)]. *Linguistic studies*. 2011. Nr 32. pp. 61-68 [in Ukrainian].
6. Kotsiuba Z.H. Refleksiya pobutovoi svidomosti v riznomovnomu proverbialnomu prostori (vid universalnoho do natsionalnoho): monohrafiya [Reflection of common consciousness in the proverbial realm of different languages (from universal to national features): monograph]. Lviv: "Vydavnychiy dim "Ukrpol", 2010. 472 p. [in Ukrainian].
7. Pimonova T.H. Mifolohemy subkontseptu WEALTH [Mythological representation of the subconcept WEALTH]. *Issues of semantics, pragmatics and cognitive linguistics*. 2011. Nr 20. pp. 364-371 [in Ukrainian].
8. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh / Eds. I. K. Bilodid, etc. [Ukrainian Language Dictionary: in 11 volumes]. 1973. Kyiv: Naukova dumka, 1970-1980. Retrieved from: <http://sum.in.ua>. [in Ukrainian].
9. Snizhko A.M. Kontsept USPISHNA LIUDYNA v ukrainskij i anhlijskij movakh [Concept SUCCESSFUL PERSON functioning in Ukrainian and English languages]. *Comparative research of Slavic languages and literatures*. 2009. Nr 10. pp. 178-183 [in Ukrainian].
10. Surmach O. Komponentnyi analiz syninimichnoho riadu imeni kontseptu BAHATSTVO v anhlijskij movi [Componential analysis of the synonymic row of the nominal concept WEALTH in the English language]. *Visnyk of the Lviv University. Series Foreign Languages*. 2013. Is. 21. pp. 101-106 [in Ukrainian].
11. Tereshchenko L.Ya. "Shcho v imeni tvoim?": nominatsii obmanshchykiv i brekhuniv v anhlijskij ta ukrainskij movakh ["What's in your name?": nominations of deceivers and liars in the English and Ukrainian languages"]. *Theoretical and didactic philology. Series "Philology, pedagogy"*. 2017. Is. 25. pp. 396-404 [in Ukrainian].
12. OneLook Dictionary Search. Retrieved from: <https://www.onelook.com/>.
13. Online Etymology Dictionary. Retrieved from: www.etymonline.com.
14. Urban dictionary. Retrieved from: <https://www.urbandictionary.com/>.

УДК 811.161.2'243:94(477) І. Огієнко
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208796>

Оксана ТРУМКО,

orcid.org/0000-0003-3816-6164

*кандидатка філологічних наук, наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) oksana_trumko@ukr.net*

Ольга РУСНАК,

orcid.org/0000-0002-8727-1625

*молодша наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) ptawnuk_olja@ukr.net*

ПОСТАТЬ ІВАНА ОГІЄНКА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Одним з основних завдань навчального процесу є формування в іношомовця країнознавчої компетенції. Для виконання цього завдання у статті розкрито зміст поняття «країнознавча компетенція» як сукупності знань про культуру, державний устрій, історію, географію, економіку, літературу, мистецтво, особливості побуту, традицій і звичаїв народу, мову якого вивчають іношомовці, та представлено навчальний матеріал для ознайомлення іношомовної аудиторії з постаттю Івана Огієнка. Навчальний матеріал рекомендований для іношомовців, які опановують українську мову як іноземну на рівні B2–C1. Представлено систему дотекстових і післятекстових вправ, зокрема завдання, які забезпечують повторення вивченої лексики та закріплення нової, перевірку розуміння змісту прочитання тексту, розвиток комунікативних навичок іношомовців. Окрім того, розроблено низку завдань, що передбачають роботу в парах і групах та забезпечують розвиток креативного мислення. Текст для читання адаптовано до рівня B2–C1, а невідому для іношомовців лексику подано у словнику. У тексті міститься інформація про Івана Огієнка як громадського та церковного діяча, науковця, мовознавця, перекладача. Описано роль Івана Огієнка у промоції України за кордоном та збереженні здобутків діаспори. Навчальний матеріал містить граматичний компонент. Основну увагу зосереджено на повторенні та поглибленні знань про займенник та називний відмінок іменника й прикметника. Запропонований у статті навчально-методичний матеріал допоможе сформуванню комплексу знань, умінь і навичок, які дадуть змогу іношомовцеві грамотно взаємодіяти з носіями української культури, брати до уваги національні цінності, норми та уявлення. Також матеріал може бути взірцем для подальших методичних розробок з української мови як іноземної, опанування актуальних тем і формування країнознавчої компетенції.

Ключові слова: українська мова як іноземна, країнознавча компетенція, Іван Огієнко, види мовленнєвої діяльності, вправи.

Oksana TRUMKO,

orcid.org/0000-0003-3816-6164

*Candidate of Philological Sciences,
Researcher of International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) oksana_trumko@ukr.net*

Olga RUSNAK,

orcid.org/0000-0002-8727-1625

*Junior Researcher of International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) ptawnuk_olja@ukr.net*

THE PERSONALITY OF IVAN OHIENKO IN THE LINGUO-DIDACTIC ASPECT

One of the main tasks of the educational process is the formation of a country's competence in foreign studies. In order to accomplish this task, the present paper addresses the content of the concept "cross-cultural competence" as a set of knowledge about culture, state structure, history, geography, economy, literature, art, everyday life, traditions

and customs of the people whose language foreigners study. Teaching material for the formation of foreigners' cross-cultural competence on the example of the biography of a famous person is presented. The foreign language audience gets acquainted with the personality of Ivan Ohienko. The teaching material is recommended for foreigners learning Ukrainian as a foreign language at the level of B2–C1. A system of pre-text and post-text exercises, tasks for developing communicative skills of foreigners are worked out. The tasks ensure repetition of the learned vocabulary and consolidation of the new vocabulary, checking the understanding of the content of reading the text, development of communication skills of foreigners. In addition, there are tasks that involve working in pairs and groups and provide for the development of creative thinking. The text for reading is adapted to the level of B2–C1, and vocabulary unknown to foreigners is given in the dictionary. The text contains information about Ivan Ohienko as a public figure and churchman, scholar, linguist, translator. The role of Ivan Ohienko in promoting Ukraine abroad and preserving the achievements of the diaspora is described. The teaching material contains a grammatical component. Attention is focused on revising and deepening knowledge of pronoun and the nominative case of noun and adjective. The proposed material can be a model for further methodological developments in Ukrainian as a foreign language, for mastering important topics and for the formation of cross-cultural competence.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, cross-cultural competence, Ivan Ohienko, types of speech activity, exercises.*

Постановка проблеми. Процес навчання української мови як іноземної відбувається в полікультурних умовах і характеризується наявністю декількох компонентів, зокрема освітнього, лінгвістичного та соціально-релігійного. Першим важливим компонентом є освітній, що визначається рівнем володіння українською мовою як іноземною. Лінгвістичний компонент мовної освіти полягає у здатності іноземця проводити паралелі між рідною мовою та мовою, яку він вивчає, й навпаки. Третій компонент (соціально-релігійний) акцентує увагу на тому, що іноземці є носіями різних культур і релігійних переконань, а процес вивчення мови як іноземної неможливий без формування в особистості знань, умінь, навичок і здібностей, які забезпечать спілкування мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення й поведінки, а також традицій і культури народу, мову якого він вивчає (Дирда, 2017: 166–167). Таким чином, одним з основних завдань навчального процесу є формування в іноземця країнознавчої компетенції. Вона постає як здатність особистості усвідомлювати знання про народ, культуру, основні факти державного устрою, історію, географію, економіку, літературу, мистецтво, особливості побуту, традицій, звичаїв тощо (Сафонова, 1992: 48). Для того щоб іноземець отримав знання про Україну як самостійну державу, яка має багатовікову історію, унікальні культуру, звичаї та традиції, навчальні матеріали повинні містити тексти та систему вправ, що це показуватимуть. Сформований комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок дасть змогу грамотно взаємодіяти з носіями української культури, брати до уваги національні цінності, норми та уявлення. Вивчаючи українську мову як іноземну, не можемо оминати релігійний компонент, адже християнство визначає світогляд українців, норми й правила поведінки у суспільстві, тому

ознайомлення іноземної аудиторії з відомими громадськими та церковними діячами є актуальним для встановлення країнознавчої компетенції.

Аналіз досліджень. Проблеми формування країнознавчої компетенції в іноземній аудиторії у своїх працях певною мірою висвітлювали науковці. Так, І. Зозуля визначила важливість навчальної дисципліни «Країнознавство» для студентів-іноземців як засобу формування знань про найважливіші аспекти культури та історії України (Зозуля, 2012). О. Коньок та А. Шевцова описали роль типових ситуацій, комунікативних завдань, текстів для аудіювання та читання, які містять країнознавчу інформацію про вербальну й невербальну поведінку носіїв мови, їхній спосіб життя та традиції у формуванні країнознавчої компетенції в іноземців (Коньок, 2018). О. Романова виокремила етнолінгвістичний підхід до викладання української мови як іноземної (Романова, 2014). О. Чорна та Т. Шевчук зосередили увагу на методиках розвитку країнознавчої компетентності у студентів-іноземців технічних спеціальностей (занурення в україномовне середовище, використання автентичного матеріалу, аудіовізуальних засобів, відеоматеріалів, рольові ігри) (Чорна, 2014). Також дослідники встановили роль пісні (І. Бадер), художніх текстів (Г. Швець), текстів про місто (І. Кочан) та відомих українців (О. Горда, Н. Данчишин), пареміологічних одиниць (М. Шевченко, О. Самусенко), сакральної лексики (З. Мацюк) у формуванні країнознавчої компетенції.

Мета статті – запропонувати навчальний матеріал для ознайомлення іноземної аудиторії з постаттю Івана Огієнка. Подані у статті навчальні матеріали рекомендовані для іноземців, які опановують українську мову як іноземну на рівні B2–C1.

Виклад основного матеріалу. Перший етап заняття – це актуалізація теми та ознайомлення з невідомою лексикою.

1. Робота в парах. Поділіться на пари та складіть якнайбільше слів (іменників в однині) з літер слова «діаспора» за 5 хв. Виграє пара, яка складе більше таких слів.

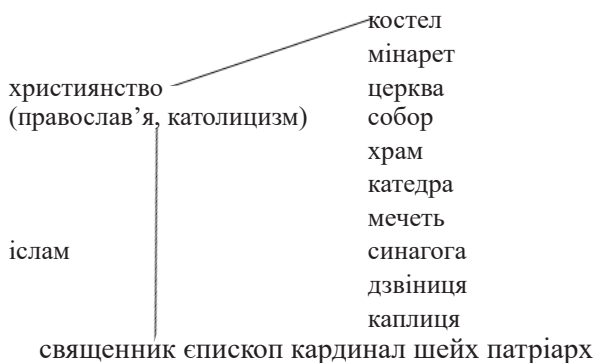
Наприклад: з літер слова «монографія» можна утворити такі слова: агонія, граф, нога, ріг, гора, маг, міф, гомін, ар, нора тощо.

2. Знайдіть у кожному рядку одне зайве слово та поясніть свою думку:

- 1) ЮНЕСКО, УАПЦ, ВНЗ, бодай;
- 2) р., рр., т. ін., тут, хв.;
- 3) рукопис, монографія, стаття, праця, Київщина;
- 4) єпископ, діаспора, монографія, митрополит, канонічний.

3. Розкажіть про відомих релігійних діячів країни, в якій ви проживаєте.

4. Скориставшись Інтернетом, установіть відповідність між релігіями, їхніми спорудами та служителями. Які зі споруд не використовуються у перелічених релігіях? Запам'ятайте значення таких слів: мінарет, мечеть, костел, катедра.



Словник

Бібліотека – зібрання книг; приміщення для зберігання книг; заклад, який видає книги для читання; серія книжок із певної галузі знання.

Богомалець (заст.) – тут: той, хто молиться Божі.

Богослужбовий – той, що стосується здійснення релігійних обрядів.

Бодай – тут: хоч би.

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

Держслужбовець – особа, яка працює в органах державного управління.

Діаспора – етнічна спільнота, яка перебуває за межами кордонів країни походження та зберігає генетичну й духовну єдність із нею.

Домовіна – труна.

Єпископ – особа, що має вищий духовний чин у християнській церкві.

Канонічний – тут: узаконений церквою.

Київщина – Київська область; територія з центром у місті Києві.

Книгозбірня – те саме, що бібліотека.

Митрополіт – особа, що має вище звання серед православних єпископів.

Рукопис – текст, написаний від руки.

Стародруки – видання, надруковані до другої половини XVII століття.

Тиражований – виданий у великій кількості.

УАПЦ – Українська автокефальна православна церква.

Українська революція – національно-визвольна боротьба українського народу у 1917–1921 роках.

Чернецтво – форма релігійного самовдосконалення, основною ідеєю якого є відмова від світського життя та присвячення себе Богові.

Чужбіна (заст.) – те саме, що чужина – чужа, далека країна.

Далі пропонуємо іншомовцям прочитати текст про Івана Огієнка. Зауважимо, що правильно організований процес читання відіграє важливу роль у процесі вивчення мови як іноземної. Цей вид мовленнєвої діяльності полягає не у відчитуванні слів, а в розумінні тексту. Іншомовець вчиться читати, якщо він відчуває текст і якщо цей текст містить цікаву та актуальну для нього інформацію, а не коли він виконує безліч вправ, тому важливо враховувати, щоби текст відповідав рівню володіння мовою як іноземною аудиторії, а також зосередити увагу на тому, як іншомовець сприймає текст і як він ставиться до нього (Бойко, 2016: 5–6).

Для прочитання запропонованого тексту в аудиторії повинні бути сформовані такі компетенції, як вміння переказувати зміст прочитаного та висловлюватися з теми «Чим і чому цікавий цей текст?»; здатність визначати тему й мету тексту, добирати заголовки, самостійно осмислювати зміст прочитаного, виділяти головне в прочитаному тексті; спроможність відповідати на запитання до тексту, пояснювати значення слів з урахуванням контексту та знаходити у тексті синоніми, антоніми, слова, вжиті у переносному значенні, пояснювати їх (Винницька, 2005: 60).

5. Прочитайте текст «Я все зробив, що міг зробити» – Іван Огієнко».

22 жовтня 1918 року відбулося урочисте відкриття Кам'янець-Подільського державного університету, одного з перших державних закладів вищої освіти з українською мовою навчання. Першим його ректором був Іван Огієнко (після припинення чернецтва – Іларіон).

Іван Огієнко (1882–1972) – український науковець, політичний, громадський, церковний

діяч, мовознавець, літературознавець, історик церкви, перекладач, педагог, митрополит УАПЦ (з 1944 року). Ще не одним рядком можна описати сфери діяльності цієї непересічної постаті. Вражає вага та обсяг того, що зробив Огієнко: із-під його пера вийшло понад півтори тисячі наукових і публіцистичних праць, у тому числі майже двадцять монографій. Справою всього життя став переклад українською мовою Біблії, над яким він працював упродовж двадцяти років, і ще стільки ж очікував на видання (1962). До кожного слова оригінального тексту давньоєврейської чи грецької мови перекладач підбирав найточніший український відповідник і записував його поруч. Праця вийшла масштабною: рукопис Біблії – це понад 14 тисячі сторінок. Переклад, який зробив Огієнко, був першим канонічно визнаним, найбільш тиражованим, оскільки його вважають найближчим до оригіналу.

На думку Івана Огієнка, мова – серце народу, чи не найважливіший чинник його національної та церковної незалежності. З початком Української революції він один із перших читав лекції українською мовою. Без погодження вченої ради Київського університету, у якому на той час працював, запровадив курс «Історія української мови». Як мовознавець заснував 30-томну «Бібліотеку українознавства»; прагнув увести в науковий обіг нову дисципліну – українську палеотипію (історію українського друкарства та науку про українські стародруки); створював підручники для вивчення української мови для різних категорій населення: школярів, військових, священників, держслужбовців тощо. У статті «В Україні, а не на Україні» він уперше аргументував вживання прийменника «в», а не «на» в такому контексті: «Коли говоримо про докладно окреслену територію або про самостійну державу, тоді завжди вживаємо прийменник «в» чи «у» (а не «на»): в Австрії, в Америці, у Франції і т. ін. Що ж до прийменника «на», то його вживаємо при географічних назвах тільки тоді, коли територія, що про неї йдеться, тільки складова частина якоїсь держави: на Поділлі, на Київщині... До непродуманих традиційних форм належить і вислів «на Україні».

Огієнко-Іларіон вболівав за українську церкву. Перекладав богослужбові книги, закликав священників виголошувати проповіді та проводити служби лише рідною мовою. 1940 року Іван Огієнко був висвячений на єпископа, згодом – на митрополита УАПЦ. Релігійну діяльність здійснював уже в еміграції – спершу на теренах Польщі (1940–1944), куди ще в 1920 році зму-

шений був переїхати, згодом – у Словаччині та Швейцарії, з 1947 року і до кінця життя – у Канаді. «Постійний богомолець за краіцу долю українського народу», як сам себе називав Іларіон, докладав чимало зусиль для організації та розбудови українського національно-культурного та релігійного життя, де б він не був – заснував друкарні, видавництва, духовні школи, бібліотеки. В останнє десятиліття свого життя митрополит звозив до Колегії святого Андрія у Вінніпезі (Канада) архіви українських діячів, які померли в діаспорі, – цінні рукописи, листи, документи, стародруки. Завдяки йому ці джерела врятовано. Більшість творів Івана Огієнка також сьогодні за кордоном. Книгозбірню, яку він зібрав, згідно з юридично оформленим заповітом, мають передати на Батьківщину за двох умов: коли Україна буде вільною і коли буде вільною її церква.

«Немає в людини нічого милішого над свою рідну землю... До тієї землі прив'язується вона усією душею на ціле життя. А хто, буває, відірветься від своєї рідної землі, той мріє завжди про неї, як про святість найбільшу. І багато людей, помираючи на чужбині, просять покласти їм у домовину бодай її грудочку...» – писав Іван Огієнко. Відійшов до Бога Іларіон на 91-му році життя, 1972 року. Похований у місті Вінніпег. Кажуть, що туристам з України вдалося передати грудочку землі, яку кинули до могили під час його поховання (Культурницьке українство; Тимошик).

Після прочитання потрібно перевірити, наскільки текст був зрозумілий аудиторії. Варто дати час для роздумів і самостійного перегляду, визначити ключову інформацію в тексті.

Виконуємо післятекстові вправи.

6. Розставте питання в послідовності, яка відповідає змісту тексту. Дайте короткі відповіді на них.

- 1) Яке ім'я взяв Іван Огієнко після прийняття чернецтва?
- 2) Який університет був одним із перших державних закладів вищої освіти з українською мовою навчання?
- 3) У яких сферах працював Іван Огієнко?
- 4) Що стало справою його життя?
- 5) Які праці вийшли з-під його пера?
- 6) З яких мов Іван Огієнко перекладав Біблію?
- 7) Скільки сторінок у рукописі перекладу Біблії Огієнка?
- 8) У яких країнах здійснював релігійну діяльність Іларіон?
- 9) Яку нову дисципліну прагнув ввести Іван Огієнко?

10) Що мають зробити з книгозбірнею Івана Огієнка згідно з юридично оформленим заповітом?

8. Охарактеризуйте Івана Огієнка як світську людину та як релігійну постать. Користуйтеся словами з тексту.

9. Знайдіть у тексті цитати Івана Огієнка, коротко перекажіть їхній зміст своїми словами.

9. Знайдіть у тексті факти, що підтверджують такі думки:

– Іван Огієнко, а не Іларіон, був ректором Кам'янець-Подільського університету;

– майже пів свого життя Іван Огієнко працював над перекладом українською мовою Біблії та очікував її видання;

– Іван Огієнко був перекладачем;

– Іван Огієнко був мовознавцем;

– завдяки Іванові Огієнку було збережено архіви українських діаспорних діячів.

Засвоєнню нової лексики сприятиме наступне завдання.

10. Зверніть увагу, скільки разів у тексті вжито слово «бібліотека» і в якому контексті? Що спільного воно має з такими словами: бібліобус, бібліоман, бібліограф, бібліотекар, бібліотечка? Користуючись поясненнями, здогадайтесь, що означають такі слова:

1) людина, яка любить і збирає книги, особливо рідкісні та дорогі видання;

2) людина, яка збирає книги, але не читає їх і не дає користуватись іншим;

3) бібліотека на колесах;

4) зменшене до слова «бібліотека»;

5) працівник бібліотеки, фахівець бібліотечної справи.

Перевірте себе за словником.

Наступний етап заняття – це формування навичок з граматики української мови як іноземної, адже «граматика є не що інше, як збірник правил мовленнєвої поведінки, є найважливішою книгою. Правила, які становлять її зміст, мають бути точними і відповідати мовній дійсності; вони мають керувати мовцем при складанні фраз відповідно до думок, які він хоче висловити» (Щерба, 1985: 13). Вивчення граматичних категорій відбувається в контексті функціонального підходу (О. Бондарко, В. Гак, А. Загнітко та інші). Це означає, що мову розглядають не як набір одиниць, а як засіб спілкування (Мацюк, 2017: 32): «без включення фактів контекстуальних змін у реалізацію значень граматичних форм будь-яка лінгвістична теорія втрачає цілісність <...> Завжди актуальним є визначення принаймні основних умов презентацій граматичних форм» (Загнітко, 1919: 5).

11. Прочитайте перший абзац тексту. Всі іменники та прикметники, що є в ньому, поставте в початкову форму.

Наприклад: жовтня – жовтень, урочисте – урочистий.

12. Уважно прочитайте змінений уривок із тексту. Підкресліть усі займенники. З'ясуйте, яких слів вони стосуються.

На думку Івана Огієнка, «мова – серце народу», вона чи не найважливіший чинник його національної та церковної незалежності. З початком Української революції він один із перших читав лекції українською мовою, її історію викладав у Київському університеті. Він здійснив переклад рідною мовою Біблії, нею ж перекладав богослужбові книги. Їх використовували священнослужителі, які правили служби та виголошували проповіді.

Які ще займенники ви знаєте?

Для розвитку комунікативних вмінь і навичок виконуємо завдання у групах. Цей спосіб організації навчального процесу є особливо ефективним на середньому етапі опанування мовою як іноземною. Він дає змогу тренувати мовленнєві вміння та навички іншомовців, зокрема спроможність «чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти» (Рівні володіння) та наближає навчальний процес до реального мовного середовища. Робота в парах/групах спрямована не на механічне відтворення того, що є в підручнику, а на актуалізацію попередніх знань. Вона є дієвим засобом формування вміння вчитися, знаходити необхідну інформацію, адже сьогодні основний акцент у навчанні переноситься з рецептурного підходу на пошуковий.

13. Робота у групах. Гра «Один день із життя». Поділіться на дві групи. Користуючись інформацією з тексту, складіть детальну розповідь про один день із життя Івана Огієнка так, щоб увесь текст складався лише з іменників (для першої групи) і лише з дієслів (для другої групи). Переможе група, яка представить найдовший ланцюг слів.

Наприклад: один день із життя вчителя (розповідь, складена з іменників): світанок – будильник – сніданок – дорога – урок – перерва – урок – перерва – тролейбус – зупинка – дорога – чекання – домівка – вечеря – сон.

Висновки. Запропонований матеріал сприятиме розвитку країнознавчої компетенції іншомовців. Він ознайомить їх із постаттю Івана Огієнка як громадського та церковного діяча, автора численних праць про українську мову. Текст супроводжу-

ють дотекстові та післятекстові вправи, є словник. Заняття містить приклади організації роботи у парах та групах, що забезпечить розвиток комунікативної компетенції іноземців. Є й граматичний компонент, а саме вправи для поглиблення знань

про займенник та називний відмінок іменника та прикметника. Цей матеріал може бути взірцем для подальших методичних розробок з української мови як іноземної, опанування актуальних тем і формування країнознавчої компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Г. Удосконалення навиків читання студентів-іноземців на заняттях з української мови як іноземної. *Парадигма пізнання: гуманітарні питання*. 2016. № 2 (13). С. 1–12.
2. Винницька О. Лицем до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі : посібник для професійного розвитку вчителя. Львів : Літопис, 2005. 272 с.
3. Дирда І. Реалізація підходів до розвитку полікультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 3. С. 164–167.
4. Загнітко А. Основи функціональної морфології української мови. Київ : Вища школа, 1991. 76 с.
5. Зозуля І. Вивчення української мови та країнознавства як один з напрямків формування полікультурної вихованості іноземних студентів (досвід Вінницького національного технічного університету). *Вища освіта України*. 2012. № 1. С. 504–511.
6. Коньок О., Шевцова А. Формування країнознавчої компетентності на заняттях з української мови як іноземної. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 101–105.
7. Культурницьке українство. URL: <https://www.facebook.com/Kultur.ua/posts/781236692020656>.
8. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 31–39.
9. Рівні володіння іноземною мовою відповідно до Рекомендацій Ради Європи (PPE) і українська інтерпретація цих рівнів. URL: <https://kpi.ua/files/2020-ipo-d3.pdf>.
10. Романова О. Формування країнознавчої компетенції студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2014. Вип. 49. С. 332–334.
11. Сафонова В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 1992. 528 с.
12. Тимошик М. Невтомний сівач на країнознавчій ниві. URL: <http://litopys.org.ua/ohdruk/ohd01.htm>.
13. Чорна О., Шевчук Т. 2014. Країнознавчий компонент у формуванні україномовної компетентності студентів-іноземців технічних спеціальностей. *Викладання мови як іноземної. Світовий досвід* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. URL: http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/shevchuk_t.i.stattya_kpi_2014.pdf.
14. Щерба Л. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград, 1958. Т. 1. 182 с.

REFERENCES

1. Boiko, H. (2016). Udoskonalennia navykiv chytannia studentiv-inozemtsiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Improving reading skills foreign students on the lessons with Ukrainian as a foreign language]. *Paradigm of Knowledge: humanitarian issues*. No. 2, p. 1–12 [in Ukrainian].
2. Chorna, O. & Shevchuk, T. (2014). Krainoznavchyi komponent u formuvanni ukrainomovnoi kompetentnosti studentiv-inozemtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Country's component in formation of Ukrainian-language competence of foreign students of technical specialties]. *Materials of the I Ukrainian Scientific and practical Conference "Teaching as a foreign language. World experience"*. URL: http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/shevchuk_t.i.stattya_kpi_2014.pdf [in Ukrainian].
3. Dyrda, I. (2017). Realizatsiia pidkhodiv do rozvytku polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u protsesi navchannia ukrainskoi movy. [Implementation of approaches to the development of multicultural competence of foreign students in the process of teaching Ukrainian language]. *Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University*. Vol. 3, p. 164–167 [in Ukrainian].
4. Konok, O. & Shevtsova, A. (2018). Formuvannia krainoznavchoi kompetentnosti na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [The formation of country studies competence in classes in Ukrainian as a foreign language]. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research"* (Nizhyn Mykola Gogol State University). No. 2, p. 101–105 [in Ukrainian].
5. Kulturnytske ukrainstvo [Cultural Ukrainians]. URL: <https://www.facebook.com/Kultur.ua/posts/781236692020656> [in Ukrainian].
6. Matsiuk, Z. (2007). Linhvistychni osnovy metodyky vykladannia hramatyky ukrainskoi movy yak inozemnoi [Linguistic fundamentals for methodology of teaching the Ukrainian grammar as a foreign one]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian Language*. Vol. 2, p. 31–39 [in Ukrainian].
7. Rivni volodinnia inozemnoiu movoiu vidpovidno do Rekomendatsii Rady Yevropy (RRIe) i ukrainska interpretatsiia tsykh rivniv [Foreign language proficiency according to the Council of Europe Recommendations (ERE) and the Ukrainian interpretation of these levels]. URL: <https://kpi.ua/files/2020-ipo-d3.pdf> [in Ukrainian].
8. Romanova, O. (2014). Formuvannia krainoznavchoi kompetentsii studentiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Formation of country competence of students during Ukrainian language lessons

(for professional purposes)]. Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series. No. 49, p. 332–334 [in Ukrainian].

9. Safonova, V. (1992). Sotsyokulturnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsyalnosti: dys. d-ra ped. nauk [Sociocultural approach to training foreign language as a speciality. Doctor thesis]. Moskva. 528 p. [in Russian].

10. Shcherba, L. (1958). Izbrannye raboty po yazykoznaniju i fonetyke [Selected Works on Linguistics and Phonetics]. Leningrad. T. 1. 182 p. [in Russian].

11. Tymoshyk, M. Nevtomnyi sivach na ukrainoznavchii nyvi [The indefatigable sower on Ukrainian historian's bottom]. URL: <http://litopys.org.ua/ohdruk/ohd01.htm> [in Ukrainian].

12. Vynnytska, O. (2005). Lytsem do dytyny. Osobystisno-orientovane navchannia v pochatkovii shkoli. Posibnyk dlia profesiinoho rozvytku vchytelia [Face to child. Personal-focused training in elementary school. Manual for professional development of the teacher]. Lviv: Litopys. 272 p. [in Ukrainian].

13. Zahnitko, A. (1991). Osnovy funktsionalnoi morfolohii ukrainskoi movy [The basics of functional morphology of the Ukrainian language]. Kyiv: Vyshcha shkola. 76 p. [in Ukrainian].

14. Zozulia, I. (2012). Vyvchennia ukrainskoi movy ta krainoznavstva yak odyin z napriamkiv formuvannia polikulturnoi vykhovanosti inozemnykh studentiv (dosvid Vinnytskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu) [The study of Ukrainian language and Regional geography – as one of the directions of formation of foreign students' multicultural upbringing (The experience of Vinnytsia National Technical University)]. Higher education in Ukraine. No. 1, p. 504–511 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'255.4:821.112.1-341

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208799>**Діана ХОРТЮК,***orcid.org/0000-0001-8747-3756**аспірантка, викладачка кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови**Чорноморського національного університету імені Петра Могили (Миколаїв, Україна) dianadyachenko77@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КАТЕГОРІЇ КОМІЧНОГО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Дослідження присвячено виявленню основних способів та засобів вираження категорії комічного в україномовному перекладі п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти». Питання вивчення мовних засобів вираження гумору, іронії, сатири та сарказму саме в драматургії посідає вагоме місце у сучасній лінгвістиці, літературознавстві та перекладознавстві. Предметом особливої уваги є основні перекладацькі стратегії та категорії перекладацьких дій, які спрямовані на вирішення конкретної перекладацької проблеми в рамках конкретної перекладацької задачі. Нами було запропоновано чіткі рекомендації щодо перекладу одиниць гумору, а також зроблено спробу детально описати та проаналізувати найяскравіші приклади перекладу комічних діалогів та монологів вищезазначеної п'єси. Проаналізувавши оригінал та переклад досліджуваного тексту, можемо дійти висновку, що найбільш вживаним прийомом перекладу комічного є граматичні зміни, за допомогою яких перекладач бере до уваги план змісту, який несе в собі комічний ефект, а потім зберігає його в перекладі, змінивши форму. Також варто зазначити, що з точки зору літератури комічне проявляється засобами сміху, а саме гумором, сатирою, іронією та сарказмом, тому нами було детально розглянуто кожну з цих форм. Існують різні методи створення комічного, такі як висміювання фізичного вигляду людини, алогізм, прийоми перетворення фразеологізмів на стійкі вираження, пародія та комічне перебільшення. Крім того, існують різні мовні засоби вираження комічного, такі як гіпербола, каламбур, парадокс, перифраз, пародія та авторські неологізми. Доведено, що гумор слід розглядати не тільки як лінгвістичне, але й як лінгвокультурне та соціокультурне явище. Саме ці його характеристики стають причиною різного сприйняття гумору представниками української та німецької культури.

Ключові слова: категорія комічного, гумор, сатира, іронія, сарказм, переклад, категорія, стратегія.

Diana KHORTIUK,*orcid.org/0000-0001-8747-3756**Postgraduate Student, Teacher of the Department of Theory and practice of Translation from German Petro Mohyla Black Sea National University (Mykolaiv, Ukraine) dianadyachenko77@gmail.com*

FEATURES OF TRANSLATION OF THE COMIC CATEGORY TO UKRAINIAN LANGUAGE

Many works on linguistics are devoted to the study of national characteristics of humor and irony in communicative cultures that speak different languages. Modern linguistics is characterized by the study of linguistic means of expressing irony in German dramatic works and their translations. This article focuses on the main ways and strategies for reproducing the comic category in translation based on the material of B. Brecht's play "Mother Courage and Her Children". Some linguistic methods are applied in our research: descriptive, component analysis method, comparative method. The subject of particular attention is the main translation strategies and categories of translation actions. Clear recommendations are offered on the translation of units of humor, and an attempt is made to describe and analyze in detail the most striking examples of the translation of comic dialogues and monologues of B. Brecht's play "Mother Courage and Her Children". It is proved that humor should be considered not only as a linguistic, but also as a linguistic and sociocultural phenomenon. It is precisely these properties of him that become the reason for the different perceptions of humor by representatives of Ukrainian and German cultures. As a result, the most used means of translating the category of comic in the text under study is grammatical changes. After analyzing the original and translation of the drama, we can conclude that from the point of view of literature, the comic manifests itself in various forms. The main forms of which are: humor, satire, irony and sarcasm, and these forms of comic are also means of laughter, containing a special relationship to reality, and the difference between the forms is due to the degree of criticism, its emotional connotation and the degree of diversity of phenomena. There are various methods of creating a comic, such as ridicule of the physical appearance of a person, parody, comic exaggeration, illogism, and so on. In addition, there are various linguistic means of expressing comic, such as hyperbole, pun, paradox, periphrases, parody, author's neologisms and

more. After analyzing the originals and their translations, it can be determined that most often the translation of the comic is done using grammar replacements. Using this technique, one of the main translation strategies we have identified is carried out: in these examples, the translator takes into account the content plan, which carries a comic effect, and saves it in the translation by changing the form.

Key words: *comic category, humor, satire, irony, sarcasm, translation, category, strategy.*

Постановка проблеми. Проблема відтворення сенсу під час перекладу, а також його сприйняття носіями іншої мови, які є представниками іншої культури, була й залишається однією з найактуальніших у сучасній лінгвістиці. Нині «парадигма наукового знання спрямовується в бік вивчення мови в конкретних комунікативних і соціокультурних ситуаціях з урахуванням прагматики». Категорія комічного є складним і багатоаспектним явищем, завдяки чому стає предметом розгляду різних наукових дисциплін, а саме лінгвістики й літературознавства, естетики та соціології, психології та антропології. Однак з огляду на різноманіття підходів до дослідження категорії комічного та різноманіття форм її прояву єдиного розуміння того, що є комічним, не існує. Важливим стилістичним компонентом як публічного виступу, так і літературного твору є дотепність, тобто несподіване поєднання думок. Дотепність виконує найрізноманітніші функції в мові, а саме допомагає встановити контакт з аудиторією, відновити втрачену увагу, коли логічні прийоми виявляються безсилими, але головне, завдати удару по ідейному противнику, виставити на суспільне осміяння соціально-суспільні вади. Безсумнівно, для адекватного сприйняття комічного необхідна наявність у мовця/автора й слухача/читача однакового соціального та психологічного досвіду, а також їх приналежності до однієї і тієї ж культури.

Досліджуючи п'єсу Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти», ми помічаємо чітко виражену етнокультурну та етнопсихологічну специфіку, в якій відображені ціннісні пріоритети й орієнтації, культурні установки та стереотипи, типові для ментальності Німеччини у воєнний період. П'єса заснована на мовній грі, яка проявляється в несподіваному амплуа. Комічний вид мислення, як і художнє мислення, існує завдяки тому, що людський інтелект функціонує не тільки на основі формалізованих логіко-математичних знакових систем, але й на основі семантично дифузних кодів, найважливішим з яких є природна мова. Комічне продукується, як правило, за допомогою контекстуальної варіативності лексичних значень, неоднозначності деяких синтаксичних конструкцій, полісемії, омонімії, паронімії, ідіоматичності. Як правило, ці особливості відрізняють природну мову від так званих неправильних текстів з точки

зору формальної логіки, проте є правильними з точки зору лінгвістики, що обумовлює ірраціональне та парадоксальне (зокрема, комічне) мислення (Бархударов, 1975).

Аналіз досліджень. Огляд джерел показує, що існує велика кількість робіт, присвячених перекладу безеквівалентної лексики. Серед них слід назвати статті про переклад реалій, термінів, неологізмів/архаїзмів, просторіччя, сленгу тощо. Окремо серед цих складних для перекладу одиниць виділяють комічне. Безсумнівно, під час перекладу жартів, каламбурів, іронії та інших комічних одиниць виникають певні труднощі. Часом той чи інший каламбур буває просто неможливо відтворити рідною мовою. Те ж саме можна сказати про німецькомовні анекдоти, оскільки їх більшість будується на грі слів. Тема комічного довгі роки хвилює дослідників. Це багатодисциплінарне явище, яке розглядають з позиції перекладознавства, психології, філософії, лінгвістики, літератури, соціології. Проблемами комічного займалися багато вчених, зокрема А. М. Науменко, Д. С. Лихачов, Б. О. Дземідок, Ю. Б. Борев, В. Я. Пропп. При цьому загальної теорії і термінології комічного не розроблено навіть сьогодні (Кияк, Огуй, Науменко, 2006).

Мета статті – виявлення основних способів і стратегій відтворення категорії комічного в перекладі на матеріалі п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти». Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань, як визначення основних видів категорії комічного, опис перекладацьких стратегій та проведення зіставного аналізу на матеріалі найяскравіших прикладів перекладу комічних діалогів та монологів оригіналу й перекладу п'єси «Матінка Кураж та її діти».

Виклад основного матеріалу. Нині «перекладацька стратегія» має велике значення, оскільки переклад як діяльність не може здійснюватися без певного плану, навіть якщо сам перекладач його не усвідомлює. Згідно із запропонованим Х. Крінгсом терміном перекладацькі стратегії – це «потенційно усвідомлені плани перекладача, спрямовані на вирішення конкретної перекладацької проблеми в рамках конкретної перекладацької задачі» (Krnings, Hans, 1986). Подібним чином це явище розуміє В. М. Ілюхін: «Стратегія в перекладі – метод виконання перекладацької задачі,

що полягає в адекватному відтворенні з іноземних мов на мову перекладу комунікативних інтенцій відправника з урахуванням культурологічних і особистісних особливостей оратора» (Ілюхін, 2001). При цьому для А. Д. Швейцера стратегія – це в деякому роді програма перекладацьких дій. На його думку, головну роль під час вибору стратегії відіграють такі чинники, як жанр перекладного тексту, мета перекладу й загальноприйнята соціальна норма перекладу, характерна для певної епохи (Швейцер, 1988). Отже, вдалий переклад є неможливим без чітко визначених перекладацьких дій. Перекладацькі дії – це сукупність можливих дій зі здійснення перекладу, а перекладацька стратегія – це усвідомлено вибраний перекладачем алгоритм цих дій під час перекладу одного конкретного тексту (або групи текстів) (Алексєєва, 2004).

Розглянемо деякі стратегії перекладу гумору. Відомий теоретик в галузі перекладу комічного Дірк Делабастіта виділяє п'ять таких категорій перекладацьких дій:

- заміна – комічний компонент мови оригіналу замінюється відповідним компонентом на мові перекладу, який має той чи інший ступінь еквівалентності;

- повторення – комічний компонент оригіналу не замінюється аналогічним, а прямо переноситься на мову перекладу; при цьому передаються ті чи інші формальні особливості комічного компонента;

- опущення – комічний елемент не відтворюється в перекладі навіть з низькою еквівалентністю;

- додавання – лінгвістичні, культурні та інші компоненти жартів, які не мають відповідності в мові перекладу, відтворюються шляхом додавання необхідної інформації;

- компенсація – комічний ефект перекладається в іншому місці тексту (Delabastita, 2005).

Отже, для того, щоби відтворити гумор у перекладі, перекладач може керуватися такими рекомендаціями:

- 1) знайти еквівалент комічної одиниці в мові перекладу, однак якщо еквіваленту не існує, то можна підібрати такий жарт, який буде мати схожий вплив на реципієнта, маючи деяку ступінь еквівалентності;

- 2) за неможливості знайти адекватну заміну перекладач може або перекласти головну думку чи сутність жарту іншими способами (описовим перекладом, конкретизацією), або зберегти частину експресивного впливу за допомогою використання ідіоматичного вираження; якщо жодним

із зазначених способів не вдається відтворити комічне, слід компенсувати опущення будь-яким жартом в іншому місці.

Володіючи необхідними стратегіями з перекладу комічної категорії, можемо перейти до розгляду основних видів комічного. У філологічній літературі зазвичай виділяються дві основні форми комічного, а саме сатира й гумор, але, базуючись на дослідженнях Ю. Б. Борєва і Л. І. Тимофєєва, до них також можемо віднести іронію й сарказм. Л. І. Тимофєєв у своїй книзі «Основи теорії літератури» зазначає, що іронія й сарказм є проміжними, перехідними формами від гумору до сатири. Іноді виділяються такі види комічного, як гумор, сатира, гротеск, іронія, карикатура та пародія. Подібний розподіл видів комічного відбувається через змішання форм і прийомів комічного. Однак гротеск, карикатура і пародія входять до ознак гіперболи і в сукупності становлять прийом деформації явищ або характерів, тому їх не можна вважати формами комічного. Вони однаковою мірою служать і сатири, і гумору.

Отже, розглянемо основні форми комічного. Поняття «гумор» і «сатира» часто розглядаються в протиставленні один одному. Гумор можна визначити як вид комічного, який характеризується комедійним ставленням до дійсності, являє собою добродушну і «м'яку» критику, при цьому закликає не до знищення певного явища, а до його вдосконалення.

Ю. Б. Борєв зазначає, що «об'єкт гумору, хоча і заслуговує на критику, все ж зберігає свою привабливість, а також допомагає розкриватися всьому суспільно цінному. Гумор – сміх доброзичливий, незлобивий, хоча і не беззубий». Поняття «сатира», як і поняття «гумор», має два значення. За дослідженням Ю. Б. Борєва в одному випадку поняття «сатира» означає певний рід художніх творів, у другому – особливий вид сміху, його відтінок, особливий тип емоційного, гостро-критичного ставлення (сатиричне висміювання, викриття тощо). У своїй роботі він використовує обидва значення залежно від контексту. Далі він пише: «Сатира – крайня і найвища форма критики, заперечення. Сатира загострює, а часом і перебільшує і навіть деформує висміяне явище. Але головне в сатири – комедійна критика, тобто така, яка підводить читача до заперечення явища через протиставлення його ідеалам, критика, яка стверджує ідеали» (Борєв, 1980).

Зрозумілу і вичерпну характеристику іронії як форми комічного наводить Л. І. Тимофєєв. «Гумор – це жарт. Іронія – це вже насмішка, заснована на почутті зверхності над тим, до кого

він звертається, в ній певною мірою прихований образливий відтінок. На відміну від гумору, який говорить про явище, показуючи уявність того, на що він претендує, іронія, навпаки, приписує явищу то, чого йому бракує, як би піднімає його, але лише для того, щоб гостріше підкреслити відсутність приписаних явищу властивостей». Таким чином, в іронії недолік явища сприймається гостріше, це пов'язано з більш істотними його властивостями і дає підставу для презирливого ставлення до нього.

Сарказм визначається дослідниками як вищий ступінь іронії. Вже згаданий нами Л. І. Тимофєєв розкриває сутність сарказму так: «Сарказм – це зла іронія. Сарказм – зла й уїдлива насмішка, вищий ступінь іронії, троп і засіб комічності, в основі якого лежить гострий дошкульний глум, сповнений зневаги. Сарказм заснований не лише на посиленому контрасті між тим, що розуміється і тим, що висловлюється, але і на безпосередньому навмисному оголенні того, що розуміється. На відміну від іронії сарказм нічим не прикритий. Це аморальні речі, різко негативні» (Тимофєєв, 1968: 485).

Отже, ми розглянули два основних види комічного, а саме гумор і сатиру, а також дві їх перехідні форми, такі як іронія і сарказм. На підставі вивчених теорій можна зробити висновок, що наведені види комічного мають загальну основу, а саме являють собою засоби сміху, що містять особливе, комедійне ставлення до дійсності. Різниця ж між цими формами обумовлена ступенем критики, її емоційним відтінком і ступенем різноманітності явищ.

Розглянемо приклади відтворення комічного в перекладі на основі німецькомовних діалогів та монологів п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

В наведеному прикладі ми бачимо розмову Фельдфебеля та Матінки Кураж, в якій Фельдфебель висміює та якоюсь мірою принижує поведінку головної героїні.

“So, den Butzen soll dein Krieg fressen, und die Birne soll er ausspucken! Deine Brut soll dir fett werden vom Krieg, und ihm gezinst wird nicht. Er kann schuen, wie er zu seine Sach kommt, wie? Heißt dich Courage, he? Und fürchtest den Krieg, deinen Brot-geber?” (Brecht, 2002: 23).

«Ага, нехай, значить, війна самий качанчик виїсть, а грушку тобі зоставить! Ти хочеш вигодувати на війні свій виводок, а данину війні хай платять інші. Нехай, мовляв, війна сама піклується про себе? Називаєшся Кураж, а боїшся війни, своєї годувальниці» (Брехт, 2017: 24).

Комічний ефект в цій ситуації базується на зухвалому глузуванні Фельдфебеля над Матінкою

Кураж. Весь комізм цієї ситуації полягає в тому, що головна героїня все життя заробляє спекулянством, супроводжуючи війну. Де війна, там і Матінка Кураж. Завдяки війні вона має роботу й не соромиться заробляти на ній, а також вважає, що війна – то не є таке щось страшне. Однак коли справа дійшла до того, що її сина покликали до лав армії (в ті часи кожен мав віддати обов'язок державі), то Кураж всіма правдами й неправдами захищала своїх дітей від військових командирів. У перекладі використаний прийом компенсації, при цьому дещо змінений семантичний компонент значення останньої репліки. Однак комічний ефект вдалося зберегти. Варто зазначити, що в наведеному прикладі також присутній крилатий вираз, який автор переклав відповідним еквівалентом українською мовою, зберігши його семантичне значення.

В цьому прикладі ми знову ж таки бачимо діалог між Кураж та Фельдфебелем.

– “Du hast mich beschissen”.

– “Das hast du dich selber an dem Tag, wo du Soldat geworden bist. Und jetzt fahren wir weiter, es ist nicht alle Tag Krieg, ich muß mich tummeln” (Brecht, 2002: 45).

– «Ти мене пошила в дурні».

– «Ти сам пошив себе в дурні того дня, коли пішов у солдати. А тепер, діти, їдьмо далі, війна буває не щодня, мені треба квапитись» (Брехт, 2017: 45).

Комічний ефект в наведеному прикладі обігрується одразу декількома фразами, заснованими на роз'ясненні простоти, але водночас абсурдності ситуації, тому що головна героїня не втрачає жодної хвилини, аби заробити на людському горі, навпаки, вона висміює ситуацію за допомогою сарказму. У перекладі використані граматичні заміни, а також підібрані лексичні одиниці з особливим стилістичним забарвленням, що передає розмовний стиль мовлення персонажів. При цьому комічний ефект збережений.

Наступний приклад – це звернення Матінки Кураж до її доньки.

– “Sei froh, daß du stumm bist, da widersprichst du dir nie oder willst dir nie die Zunge abbeißen, weil du die Wahrheit gesagt hast, das ist ein Gottesgeschenk, Stummsein” (Brecht, 2002: 31).

– «Добре, що ти німа, ти ніколи не суперечиш сама собі і тобі ніколи не хочеться відкусити свого язика за те, що він сказав правду. Німота – це дар божий» (Брехт, 2017: 31).

Представлений монолог являє собою приклад використання сатири як прийому створення комічного ефекту (героїня робить комплімент дівчині,

висловлюючи його як їдку насмішку над жахливою вадою рідної доньки). На мовному рівні ситуації виражаються одиниці в прямому значенні, що дає змогу перекласти уривок українською мовою, використовуючи лише незначні граматичні заміни. Комічний ефект при цьому збережений.

Комізм наведеного прикладу полягає в тому, що донька головної героїні також заробляє на війні, хоча варто зазначити, що не з власної волі. Проте вона цим займається, то як може йтися про порядність дівчини? Виникнення комічного ефекту в цьому контексті повністю засноване на комічності самої ситуації, а саме на прийомі несподіваних очікувань героя реальній відповіді співрозмовниці. Українською мовою перекладено з використанням граматичних замін.

Висновки. Отже, проаналізувавши певну низку літератури, а також оригінал та переклад драми, можемо дійти висновку, що з точки зору літератури комічне проявляється в різних видах та формах. Основними формами є гумор, сатира, іронія та сарказм, причому ці форми комічного є також засобами сміху, що містять особливе ставлення до дійсності, а відмінність між формами обумовлена ступенем критики, її емоційним відтінком і ступенем різноманітності явищ.

Існують різні прийоми створення комічного, зокрема осміювання фізичного вигляду людини, пародіювання, комічне перебільшення, алогізм. Крім того, існують різноманітні мовні засоби вираження комічного, зокрема гіпербола, каламбур, парадокс, перифраз, пародія, авторські неологізми.

Проаналізувавши оригінали та їх переклади, можемо визначити, що найбільш часто переклад комічного проводиться за допомогою прийому граматичних замін. За допомогою цього прийому здійснюється одна з основних виявлених нами стратегій перекладу: в наведених прикладах перекладач бере до уваги план змісту, який має комічний ефект, і зберігає його в перекладі, змінивши форму.

Переклад п'єси українською мовою є не просто відтворенням семантики висловлювань, а цілою системою операцій з адаптації оригіналу для україномовного глядача й носія українською культури. Виходячи з цього, переклад можемо вважати свого роду творчим процесом, під час якого необхідно перш за все вибрати правильну стратегію, а потім відповідний прийом, щоби зберегти комічний ефект оригіналу й схожу реакцію у глядача перекладеної п'єси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. Москва : Академия, 2004. 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Москва : Международные отношения, 1975. 240 с.
3. Боров Ю. Б. Комическое. Москва : Искусство, 1970. 233 с.
4. Большакова Д. В. Комическое в лингвистике: основные подходы и проблематика исследования. *Вестник МГЛУ*. 2010. № 10 (1). С. 101–111.
5. Брехт Б. Матінка Кураж та її діти. Київ : Мультимедійне видавництво Стрельбицького, 2017. 65 с.
6. Глюхін В. М. Стратегии в синхронном переводе : дисс. ... канд. филол. наук ; Московский государственный лингвистический университет. Москва, 2001. 223 с.
7. Кияк Т. Р., Огуй О. Д., Науменко А. М. Теорія і практика перекладу. Вінниця : Нова Книга, 2006. 592 с.
8. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. Москва : Просвещение, 1976. 448 с.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва : Наука, 1988. 215 с.
10. Brecht B. Mutter Courage und ihre Kinder. Hollfeld : Verlag C. Bange, 2002. 76 s.
11. Delabastita D., Grutman R. Introduction to fictional representations of multilingualism and translation. *Linguistica Antverpiensia. Verlag Lans*. 2005. № 4. P. 11–34.
12. Krings Hans P. Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Translators' Journal*. 2005. № 50 (2). S. 342–358.

REFERENCES

1. Alekseeva I. S. Vvedenie v perevodovedenie: Ucheb. posobie dlya stud. filol. i lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy [Introduction to translation: A manual for students of philologists and linguistic faculties of higher educational institutions]. Moscow : Publishing House Academy. 2004. 352 p. [in Russian].
2. Barhudarov L. S. Yazyk i perevod [Language and translation]. Moscow : Publishing House International Relations. 1975. 240 p. [in Russian].
3. Borev Yu. B. Komicheskoe [Comic]. Moscow : Publishing house Art. 1970. 223 p. [in Russian].
4. Bolshakova D. V. Komicheskoe v lingvistike: osnovnyie podhodyi i problematika issledovaniya [Comic in linguistics: basic approaches and research problems]. Publishing house Vestnik MGLU. No. 10 (1). S. 101–111 [in Russian].
5. Breht B. Matinka Kurazh ta yiyi diti [Mother Courage and her children]. Publisher : Strelbytsky Multimedia Publishing House. 2017. 65 p. [in Ukrainian].
6. IlyuhIn V. M. Strategii v sinhronnom perevode. (Dis. kand. filol. nauk) [Strategies in simultaneous translation. (Dis. Candidate of Philological Sciences)]. Moscow : Publishing house Moscow State Linguistic University. 2001. 223 p. [in Russian].

7. Kiyak T. R., Oguy O. D., Naumenko A. M. Teoriya i praktika perekladu [Theory and practice of translation]. Vinnytsia : New Book Publishing House. 2006. 592 p. [in Ukrainian].
8. Timofeev L. I. Osnovy teorii literatury [Fundamentals of the theory of literature]. Moscow : Publishing House Enlightenment. 1976. 448 p. [in Russian].
9. Shveytser A. D. Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty [Translation Theory: Status, Problems, Aspects]. Moscow : Publishing House Science. 1988. 215 p. [in Russian].
10. Brecht V. Mutter Courage und ihre Kinder [Mother Courage and her children]. Hollfeld : C. Bange publishing house. 2002. 76 S. [in German].
11. Delabastita D., Grutman R. Introduction to fictional representations of multilingualism and translation. *Linguistica Antverpiensia*. Berlin: Verlag Lans. 2005. No 4. Pp. 11–34 [in English].
12. Krings Hans P. Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta: Translators' Journal*. 2005. No 50 (2). S. 342–358 [in German].

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208800>

Татьяна ХРАБАН,

orcid.org/0000-0001-5169-5170

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Военного института телекоммуникаций и информатизации
(Киев, Украина) *Xraban.Tatyana@gmail.com*

Евгений СТЕПАНЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8852-5220

кандидат технических наук, начальник
Военного института телекоммуникаций и информатизации
(Киев, Украина) *vitiinfo@mil.gov.ua*

МАНИФЕСТАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ЯЗЫКОВОМ УРОВНЕ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ УЧАСТНИКОВ ОПЕРАЦИИ ОБЪЕДИНЕННЫХ СИЛ (ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Цель статьи – характеристика механизмов психологической защиты как способов адаптации к боевому стрессу, манифестация которых была обнаружена на языковом уровне в поэтическом творчестве участников Операции Объединенных сил (далее – ООС). Работа ориентирована на комплексный подход, сочетающий психоанализ и дискурс-анализ. Материалом для статьи послужило поэтическое творчество участников Операции Объединенных сил. В ходе исследования текстовые фрагменты были разделены на тематические группы. Признаком принадлежности текстового фрагмента к определенной тематической группе было избрание присутствие когнитивной, эмоциональной или поведенческой доминанты в качестве основной отличительной характеристики механизмов психологической защиты. В ходе исследования были выделены такие механизмы психологической защиты: 1) с когнитивной доминантой, в том числе «формирование чувства собственной значимости», «делание положительной психологической установки с помощью аутоусугестии», «проблемный анализ существующей ситуации» и, как следствие, «принятие ответственности за сделанный выбор», «религиозность», «отрицание», «подавление», «вытеснение», «рефрейминг», «нормализация опыта»; 2) с эмоциональной доминантой, в том числе «агрессия», «формирование чувства солидарности (побратимства)»; 3) с поведенческой доминантой, в том числе «интеракция между участниками ООС», «использование психостимуляторов», «сублимация», «состояние транса». Если механизмы защиты с когнитивной и эмоциональной доминантой находят свое прямое отражение в творчестве участников Операции Объединенных сил в виде лексико-стилистических особенностей текста, то вывод о задействовании механизмов с поведенческой доминантой можно сделать, только основываясь на описательном контексте. Вывод: наиболее гетерогенными являются механизмы психологической защиты, в основе которых когнитивная составляющая. Несмотря на преобладание в целом механизмов защиты с когнитивной доминантой в военно-поэтическом дискурсе наиболее часто фиксируются такие механизмы, как «агрессия» и «формирование чувства солидарности (побратимства)», основой которых является эмоциональная доминанта.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, психоанализ, дискурс-анализ, боевой стресс.

Тетяна ХРАБАН,

orcid.org/0000-0001-5169-5170

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
(Київ, Україна) *Xraban.Tatyana@gmail.com*

Євген СТЕПАНЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8852-5220

кандидат технічних наук, начальник
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
(Київ, Україна) *vitiinfo@mil.gov.ua*

МАНИФЕСТАЦІЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ НА МОВНОМУ РІВНІ В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ УЧАСНИКІВ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Мета статті – характеристика механізмів психологічного захисту як способів адаптації до бойового стресу, манифестація яких була виявлена на мовному рівні в поетичній творчості учасників операції Об'єднаних сил. Робота орієнтована на комплексний підхід, що поєднує психоаналіз і дискурс-аналіз. Матеріалом для статті

служує поетична творчість учасників Операції Об'єднаних сил. У процесі дослідження текстові фрагменти були поділені на тематичні групи. Ознакою приналежності текстового фрагмента до певної тематичної групи було обрано присутність когнітивної, емоційної чи поведінкової домінанти як основної відмінної характеристики механізмів психологічного захисту. Були виділені такі механізми психологічного захисту: 1) з когнітивною домінантою, у тому числі «формування почуття власної значущості», «продукування позитивної психологічної установки за допомогою аутосугестії», «проблемний аналіз поточної ситуації» і, як наслідок, «прийняття відповідальності за зроблений вибір», «релігійність», «заперечення», «приглушення», «витіснення», «рефреймінг», «нормалізація досвіду»; 2) з емоційною домінантою, у тому числі «агресія», «формування почуття солідарності (побратимства)»; 3) з поведінковою домінантою, у тому числі «інтерація між учасниками ООС», «використання психостимуляторів», «сублімація», «стан трансу». Якщо механізми захисту з когнітивною й емоційною домінантою знаходять своє пряме відображення у творчості учасників Операції Об'єднаних сил у вигляді лексико-стилістичних особливостей тексту, то висновок про задіяння механізмів з поведінковою домінантою можна зробити, лише ґрунтуючись на описовому контексті. Висновок – найбільш гетерогенними є механізми психологічного захисту, основою яких є когнітивний складник. Незважаючи на те, що переважає загалом механізм захисту з когнітивною домінантою, у військово-поетичному дискурсі найбільш часто фіксуються такі механізми, як «агресія» та «формування почуття солідарності (побратимства)», основою яких є емоційна домінанта.

Ключові слова: механізми психологічного захисту, психоаналіз, дискурс-аналіз, бойовий стрес.

Tetyana HRABAN,

orcid.org/0000-0001-5169-5170

Candidate of Philological Science,

Assistant Professor of the Department of Foreign Languages

of the Military Institute of Telecommunications and Informatization

(Kyiv, Ukraine) Xraban.Tatyana@gmail.com

Yevgeny STEPANENKO,

orcid.org/0000-0001-8852-5220

Candidate of Technical Sciences, Head

of the Military Institute of Telecommunications and Informatization

(Kyiv, Ukraine) vitiinfo@mil.gov.ua

THE MANIFESTATION OF THE PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS AT THE LINGUISTIC LEVEL IN THE POETRY OF THE PARTICIPANTS OF THE JOINT FORCES OPERATION (PSYCHOLINGUISTIC ASPECT)

The *aim* of the article is description of defense mechanisms as ways to adapt to combat stress which manifestation is revealed at the language level in poetry of the participants in the Joint Forces Operation. **Materials & Methods.** The work is focused on an integrated approach combining psychoanalysis and discourse analysis. Poetry of the participants in the Joint Forces Operation is intended to serve as an input for consideration of the issue. In the course of the study, text fragments are divided into thematic groups. It is a requirement that predominance of cognitive, emotional or behavioral component as the main distinguishing characteristic of psychological defense mechanisms indicates that a text fragment belongs to a particular thematic group. **Results.** In the course of the study, the following psychological defense mechanisms were identified: 1) with a cognitive dominant, namely: “development a sense of self-worth”, “producing a positive psychological attitude by means of autosuggestion”, “problem analysis of the current situation” and, as a result, “taking responsibility for the choice”, “religiosity”, “denial”, “suppression”, “repression”, “reframing”, “normalization of experience”; 2) with an emotional dominant, namely: “aggression”, “the formation of a sense of solidarity (fraternizing)”; 3) with a behavioral dominant, namely: “interaction between participants in the Joint Forces Operation”, “psychostimulants use”, «sublimation», «trance state». If defense mechanisms with cognitive and emotional dominance are directly reflected in the poetry of participants in the Joint Forces Operation in the form of lexical and stylistic features of the text, then the conclusion about the use of mechanisms with behavioral dominant can infer from a descriptive context. **Conclusions.** The most heterogeneous are the mechanisms of psychological defense with a cognitive dominant. Despite the predominance of defense mechanisms with cognitive dominance, such mechanisms as “aggression” and “the formation of a sense of solidarity (fraternizing)” based on the emotional dominant are most commonly revealed in the military-poetic discourse.

Key words: psychological defense mechanisms, psychoanalysis, discourse analysis, combat stress.

Постановка проблеми. Спецификой современного военного конфликта является превалирование потерь, связанных с получением «боевой психической травмой», над числом прямым потерь (погибшие, раненые). Поэтому проблема боевого стресса и его психотравмирующего воз-

действия на личность является крайне актуальной не только для военной психиатрии, но и в рамках междисциплинарных исследований (Евдокимов и др., 2018). Поскольку имманентным свойством языка является выражение психологических (эмоциональных) состояний и переживаний человека

через особые единицы языка и речи, то проблематика боевого стресса как комплексного понятия и многогранного феномена сегодня все чаще становится объектом исследования различных лингвистических направлений (социолингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, дискурсологии). В настоящее время в научной литературе термин «стресс» рассматривается как система неспецифических реакций организма в ответ на воздействие самых различных факторов (стрессоров) и используется для описания состояний индивида в экстремальных для него условиях на психофизиологическом, субъективно-психологическом и поведенческом уровнях (Баскакова, 2010). Боевой стресс определяется как совокупность психических изменений (нарушений), переживаемых военнослужащими в процессе адаптации к специфическим условиям боевой обстановки (боевым стрессорам), которые сопровождаются значительно превосходящими повседневный уровень по длительности и интенсивности психическими и физическими нагрузками, психогенными влияниями ранений и травм, переживаниями наблюдаемых случаев гибели людей (Евдокимов и др., 2018, Breslau, Kessler, 2001). Боевой стресс сопровождается активизацией механизмов реактивной саморегуляции и в идеале должен приводить к формированию адаптивных стрессовых реакций и к повышению адаптивности организма к факторам боевой обстановки в целом (Евдокимов и др., 2018: 4). Такие процессы соотносятся с такой категорией психологической регуляции, как «совладание», включающей в себя как бессознательные, так и осознанные защитные реакции (Tan, Yip, 2018). Совладающее поведение личности многими исследователями характеризуется посредством понятия «механизм психологической защиты» (далее – МПЗ). Общими чертами всех видов психологической защиты являются такие: бессознательность реагирования; направленность на редукцию психологического дискомфорта, а не реальный поиск выхода из ситуации (Juni, 1998); несообразность по отношению к требованиям ситуации; искажение восприятия действительности и самого себя (Баскакова, 2010).

Анализ исследований. Проблема совладания с жизненными трудностями активно исследуется в психологии, психолингвистике, социологии, педагогике, гендерологии на материале разных видов деятельности. Для подготовки этой статьи значимыми являются научные работы в области психологии и психолингвистики С. Поройкова (Поройков, 2016) (охарактеризована концепция, согласно которой защитные механизмы на семан-

тическом уровне отражает система известных философских принципов и законов); А. Зуйковой (Зуйкова, 2013) (исследованы механизмы дезадаптивных изменений в различных системах организма в отдаленном периоде после воздействия боевого стресса и травм); А. Утюганова (Утюганов, 2013) (рассмотрены закономерности трансформации смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс); А. Mattila, B. Crandall, S. Goldman (Mattila et al, 2011) (представлено теоретико-экспериментальное исследование проблем боевого стресса и постстрессовых состояний); W. Nash, J. Alam, M. Dulal, M. Knežević, D. Krupić, O. Šučurović (Nash, 2007; Alam, Dulal, 2018; Knežević et al., 2016) (описаны различные психологические состояния у ветеранов боевых действий в различные временные периоды после воздействия боевого стресса и травм) и другие.

Цель статьи – характеристика механизмов психологической защиты как способов адаптации к боевому стрессу, манифестация которых была выявлена на языковом уровне в поэтическом творчестве участников Операции Объединенных сил.

Изучая речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний, различные виды и формы речевой коммуникации и ее психологическое содержание, а также связь между содержанием, мотивом, формой речевой деятельности и структурой элементов языка, использованных в речевом высказывании, психолингвистика входит в предметную среду психологии. Поэтому данная работа ориентирована на комплексный подход, объединяющий психоанализ и дискурс-анализ. Психоанализ позволил трактовать контекст поэтического творчества участников Операции Объединенных сил с точки зрения психологического учения о бессознательном. Дискурс-анализ обеспечил выявление на семантическом уровне психологических (эмоциональных) состояний военнослужащих и их переживаний, отражающих процесс адаптации к условиям боевой обстановки.

Изложение материала. В ходе исследования текстовые фрагменты были поделены на тематические группы (далее – ТГ). Признаком принадлежности текстового фрагмента к определенной ТГ было выбрано присутствие когнитивной, эмоциональной и поведенческой доминанты в качестве основной отличительной характеристики МПЗ.

1. Защитные механизмы с когнитивной доминантой (47% выборки). Такие механизмы задействуются субъектами, для которых типичными являются формы мышления, направленные на

анализ возникших трудностей (Bouchard at al, 2004). Были выявлены такие механизмы:

– «формирование чувства собственной значимости» (13%). В психологической и психотерапевтической литературе подчеркивается важность для психологического равновесия человека чувства собственной значимости (Crocker, Major, 1989). Анализ военно-поэтического дискурса доказал, что в первую очередь военнослужащие, переживающие состояние боевого стресса, испытывают потребность быть нужными. Чаще всего за этой потребностью скрывается желание получить ободрение и признание (*Конец войны придет, бесспорно. И этот день приблизим мы. И день Победы, безусловно, войдет в историю страны*), которое может реализовываться в военно-поэтическом дискурсе как требование (*Щоб розуміли воїни, солдати, що ми потрібні вам на цій землі*). Переживание чувства собственной значимости обостряется, когда человек находится в зоне проведения боевых операций, и выступает как ценностно-смысловой вектор, на который субъект ориентируется в данный момент или в жизни в целом, «оно базируется на многомерной рефлексии себя в социокультурном контексте, это обживание, переживание, проживание и проигрывание себя, своего «Я» в перспективе возможного будущего, иногда просто запредельного» (Шаров, 2018: 56) (*Они войдут в учебники истории, и памятью останутся в сердцах*). Чувство собственной значимости для субъекта «выступает более всего в аффективной активности как чувство, чувствование и чувствительность по отношению к себе, своей жизни и при взаимодействии с социокультурным миром» (Лэнгле, 2004) (*Не позволила совесть свой нарушить приказ, не дала оставаться от беды в стороне... Чем до смерти терзаться – лучше смерть на войне*). Поскольку мир в стране в настоящее время становится основной ценностной ориентацией для народа Украины, когнитивный защитный механизм военнослужащего формирует Я-концепцию личности как гаранта мира в своей стране (*Скажи мне, солдат, чего ради ты лучшие годы свои проводишь под взрывы снарядов, под частые залпы огня? – Країна моя в небезпеці... Родину залишив в тилах, та краще, ніж стіни фортеці, заряджена зброя в руках; Мы уж тут до конца, до упора весь БК до расплава ствола... Только б тихо ложилась на город невесомые крылышки сна; Не прояви герои доблесть, то сколько б крови пролилось? На жертвенник войны ложатся Отчизны лучшие сыны*). Формирование чувства собственной значимости может происходить на уровне меж-

личностных отношений. Так, для субъекта важна уверенность, что его ждут дома: *Я живой, допоки мене ждеш;*

– «продуцирование положительной психологической установки посредством аутосуггестии» (8%). Субъект под воздействием боевого стресса ощущает необходимость блокировать негативные факторы и прибегает к положительному самовнушению, которое ведет к повышению уровня саморегуляции и позволяет управлять процессами внимания, памяти, эмоциональными и соматическими реакциями (Сагг, 2019). Положительная психологическая установка включает в себя такие компоненты, как оптимизм (*Верю я, Украина прощется, снова вишни в садах зацветут, от войны, от беды отряхнется, и дома все отстроятся тут. Верим мы, не снимая разгрузок, не откладывая автомат, не раскиснув от жестких нагрузок, не включая по лексике мат...*), веру в благоприятный исход любой ситуации (*А мы еще восстанем! Мы воскреснем! И в день победы соберемся вместе!*), надежду (*Сподіваємось залишитись живими; Наперекор своей расписанной судьбе на счастье уповаем; Впаде зоря, я повернусь додому, назавжди повернувшись із війни...*), терпение и сосредоточенность на решении поставленной задачи (*Мы не закончили всех дел с тобой, с тобой мы мало песен спели*).

В военно-поэтическом дискурсе произвольное самовнушение основывается на использовании архетипа «герой», который находит свое воплощение в образах воина, козака, «настоящего мужчины» (*Не сумуй, козаче! Не журился, воїн! Ви – святі герої на своїй землі!; Никто из нас не мог иначе. Сегодня – мы, они – тогда. Такая у мужчин задача – стать в строй, когда пришла беда*). Этот архетип детерминирует способности восприятия реальности, делает психику восприимчивой к определенной информации, является мощнейшим психологическим рычагом, с помощью которого создается определенная модель поведения «преодолевать препятствия, не сдаваться» (Юнг, 2016). Апелляция к архетипам формирует вполне конкретный посыл, побуждение к нужному действию – справиться с трудностями, победить (*Ти воїн, ти козак і ти побореш втому! І ворога здолаєш у бою!; Вставай, козак, борись!; Да! Мы должны! Ведь мы – мужчины...*). Спецификой аутосуггестии в военно-поэтическом дискурсе является обращение к себе от третьего лица в императивной форме, которая является привычной в специальном языке военных команд для создания иллюзии, что передается приказ непосредственно от командира к подчиненному.

Такой подход облегчает психологическое восприятие нужного посыла для активизации защитного механизма совладания со стрессом: *(Ти вернешся живим додому... Ти вернешся живим неодмінно. І по-іншому й думати не смій!)*.

«Продуцирование положительной психологической установки» может проявляться и в другом ракурсе – как установка своего превосходства над противником *(Слава воїнам АТО, не здолає нас ніхто!)* В данном случае защитный механизм совладания со стрессом направлен на преодоление страха и неуверенности в себе – чувств, которые усугубляют состояние психологического напряжения, связанного с боевым стрессом;

– «проблемный анализ сложившейся ситуации» и, как следствие, «принятие ответственности за сделанный выбор» (6%). Принятие ответственности наступает в случае, когда субъект готов признать себя причиной того, что произошло с ним, то есть происходящие события – это результат его свободного выбора *(Мы убегаем на войну от окружающей нас боли, от заявлений на развод, от незнакомой всем нам роли. От серых глаз и темной ночи, от слова «нет» и старых песен.... Мы удаляемся в войну, нам город мал и мир нам тесен...)*. Когнитивный защитный механизм принимает адаптивную форму в том случае, когда проблемный анализ сложившейся ситуации приводит к осознанию последствий сделанного выбора *(І вибір тут один – лише стріляти, щоб мертвим не вернутися назад...)* и готовности субъекта следовать своему выбору *(Це мій вирок і вибір: я не покину борт...)*. В случае, когда субъект, столкнувшись с последствиями своего решения, принимает роль жертвы, начинает жаловаться, искать, на кого бы свалить ответственность *(Я делал то, что командир прикажет, Я ЖЕРТВА этой гребаной ВОЙНЫ...)*, защитный механизм расценивается как неадаптивная реакция на боевой стресс;

– «религиозность» (6%). Обращение участников ООС к религиозности как защитному механизму не случайно, так как исследования доказали, что использование этого механизма учащается, когда человек приближается к смерти (Bosworth et al., 2003) *(Там лишь вера меня спасала, как таблетка, как электрошок; Я помолюсь. Так щиро й довго, хоча не вірю у богів...)*. Реакция утраты на смерть боевого товарища может проявляться в переоценке ценностей и поиске источника утешения, а религиозная вера дает человеку убежище и опору в трансцендентном и абсолютном (Pargament, 2001) *(Снова грустные сводки из фронта! Но не жертвы то смерти слепой! Это*

ангелы нас защитили, и вернулись на небо домой!). Основой религиозности как механизма психологической защиты в условиях боевого стресса являются архаические верования в неизменную защиту со стороны божественного спасителя *(Ангелы мои, помогите мне; Молились ребята, и Бог их услышал)*. Субъект ищет безопасности путем соединения с высшей силой, что проявляется в интимно-личностном характере общения человека с Богом. Бог ощущается не как метафизическая категория, а как интимный собеседник и друг, что подтверждается текстовым фрагментом, описывающим диалог воина и Бога как двух боевых соратников: *Для вас измена грех и трусость грех, зато за всех несете общий крест. Я тоже как-то умирал за всех не в самом комфортабельном из мест. Пробито тело, солнце жгло огнем... Да что я? Ты все пробовал и сам. Поэтому друг друга мы поймем, не обращаясь вовсе к чудесам. Ну, мне пора. Архангелы трубят. Пора за Свет обоим воевать. Ты постарайся, береги себя! Я не всегда сумею прикрывать*. Часто с Богом в военно-поэтическом дискурсе отождествляется любовь. Этот факт подтверждает идентификация женщины с ангелом, а любви – с небесной броней, которая оберегает солдата от смерти *(Одна здесь надежда – на Бога. И ту, что ждёт дома, Любовь; Не страшно в очи смерти, коли ангел мій зі мною, броню кохання твого я на тіло одягнув. Байдуже кулі свист, моєї тут немає. В думках чарівна посмішка твоя, і смерть сили кохання ніколи не здолає; Незримий ангел нас любовью родных и близких укрывал)*;

– «отрицание» (5%). Анализ военно-поэтического дискурса доказал, что при задействовании этого защитного механизма субъект отвергает смерть как неприемлемую для него реальность. На когнитивном уровне отрицание смерти – в поиске бессмертия, что проявляется в двух модусах. Первый характеризуется тем, что осознание смертности побуждает человека к поиску смысла смерти *(Та знай, що жертву людству здійснив ти не дарма; Я – Двухсотий. Исполнив долг, приняв жребий судьбы безропотно, я старался делать, что мог, как бы ни было это хлопотно)*. В этом случае субъект ищет бессмертие в памяти живых *(Не прощайся, ушли, об одном лишь прощайся – помнить; Не списывайте нас в небытие! Нас, призраков для вас войны далекой!; Ведь живы мы, пока нас не забыли...)*. Второй модус – вера в бессмертие на уровне религиозного сознания *(Желаю мягких облаков; Из стылого окопа на небо я шагнул)*. На лексическом уровне отрицание смерти выражается в подмене понятий. Так,

лексические единицы с ядерным семантическим компонентом «смерть» заменяются метафорами, в которых семантический компонент, вызывающий негативные эмоциональные реакции, утрачивает свою обязательность и квалифицируется уже как периферийный (*Не знаємо, чи будемо живі, чи замість нас розквітнуть маки; ...у ангелов в плену; В разведку если позовут меня на небеса*);

– «подавление» (3%). Направлено на уменьшение отрицательных и травматических переживаний путем устранения воспоминаний о событии, а также связанных с ним эмоций и чувств (Aхmacher et al., 2010) (*Научите меня забывать! Забывать все печали, невзгоды, вскользь прошедшие годы смотреть, забывая ненастья суровой погоды...*);

– «вытеснение» (3%). «Вытеснение» представляет собой бессознательный процесс, который часто актуализируется во сне (Garssen, 2007) (*Я сьогодні літав над Донецьком, я сьогодні над домом літав. Мамо, так, ще ціла наша хата, хоч самотня й забута давно. Я почав біля неї кружляти, зазираючи в кожне вікно. Ніби зараз у кожну кімнату я заходжу й дивлюся на всіх – ось живий посміхається тато... Ось дідусь – такий самий, живий*). Важное место в реализации механизма вытеснения занимают эмоции – позитивные, ресурсные воспоминания поддерживают, наполняют жизненной энергией, дают силы справиться с трудностями, помогают поверить в себя (*Наша память вернет в прошлое, то, которое не забыть, мы воюем за все хорошее, за которое стоит жить!*). Мощным психологическим ресурсом являются воспоминания детства (*Мне бы скрыться туда, где все ровно и прямо, где все честно, без пакости и без наживы... Забери меня в детство, пожалуйста, мама!!! Где друзья мои молоды и еще живы!*). Другим проявлением защитного механизма «вытеснение» является эскапизм в виде ухода в мечты и фантазии. Временный уход в иллюзорный мир является своеобразным ответным реагированием организма на боевой стресс (*О чем мечтает здесь солдат? Поспать немного в тишине, глаза любимые увидеть. Забыть на время про войну, и никогда ее не видеть!; I навіть, коли я лежу в окопі, ніколи не думаю про могилу... Я мрію про дім, про роботу, сім'ю, як же хочу скинути з себе броню...*);

– «рефрейминг» (2%). Предположение об эффекте рефрейминга как защитного механизма строится на идее субъективности отношения человека к событиям окружающего мира. Многоаспектность происходящего события позволяет рассматривать его в разных ракурсах, что дает

возможность увидеть преимущества в том, что раньше воспринималось как источник стресса. При этом следует отметить, что в процессе рефрейминга оценка фактов не является логическим процессом и имеет индивидуальных особенностей для каждого субъекта (Jing et al., 2019). Для участников Операции Объединенных сил оценка ситуации основывается на приоритетности в выборе нравственно-моральных ценностей. Чувства долга, совести, воинской чести становятся теми регуляторами общественных отношений, которые помогают выжить в условиях нахождения в зоне военных действий. Поэтому направленность субъекта на конкретные нравственно-моральные ценности коллектива как залог его личной безопасности побуждает к переоценке стрессовой ситуации в положительную сторону (*А там – много горя, героизма и злости, становится видно, какой кто есть пробы. А здесь – все запутано. Сложно. Не просто. Вокруг много фальши, карьерного роста. Здесь режут глаза нищета и богатство, бездушие многих, их зависть, коварство...; ... чем глубже в тыл, тем громче крики «Вперед!», «Победу!», «Зрада!», «Зрада!». На передке порядком тише и мысли выше, взоры чище воды; И командиры нас учили мужеству, премудростям и хитростям войны, быть верными присяге и содружеству, и тем вещам, что истинно ценны*). На языковом уровне рефрейминг манифестируется в использовании антитезы (стилистической фигуры контраста, заключающейся в резком противопоставлении понятий, образов, состояний, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом);

– «нормализация опыта» (1%) (*Таких, як я, в нас тут багато, всі чийсь діти чи батьки. Усіх чекає вдома мати, без них зростають дітлахи. Ми – воїни! Ми – патріоти! Тут кожен – України син; Вставай з колін, козаче милий, кордони неньки збережи. Вставай!.. Бо ти не єдиний, хто втрату побратима пережив*). Действие такого защитного механизма связано с анализом ситуации, являющейся причиной негативного эмоционально-психологического состояния, и может быть выражено как психологическая установка «я не первый и не последний, кто испытывает такой опыт». Чувство, что субъект не является исключением, и то, что с ним происходит, – нормально и естественно, редуцирует негативное воздействие боевого стресса. На лексическом уровне этот защитный механизм проявляется в использовании специализированных знаков интеграции: лексем совместности (*не єдиний, нас тут багато*); формулы причастности (*тут кожен, усіх чекає*), местоимения «мы»

(*Ми – воїни! Ми – патріоти!*); вокативов с коннотацией «мы» (*Тут кожен – України син*), прагмемов (*побратими*).

2. Защитные механизмы с эмоциональной доминантой (42%):

– «агрессия» (24%). Агрессия определяется как защитный механизм, направленный на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, отчаяния, страха и тому подобных, связанных с осознанием опасности (Junі, 1998: 314). Рассматривая вопросы активизации защитных механизмов совладания с боевым стрессом, агрессию следует рассматривать как потребность субъекта в получении выхода психической энергии и разрядки психического возбуждения. В военно-поэтическом дискурсе участников ООС были отмечены как прямая агрессия, направленная на непосредственный источник фрустрации (*А я все больше ненавижу тех, кто в нас свое оружие направил. И ненавижу тех, кто на войне свои приумножает капиталы; Коли начальники дурні, – то й воїни в полоні; Проложите маршрут сквозь траншеи, сквозь окопы и сквозь блиндажи, где солдаты, себя не жалея, бьются с «Рашкою» не за гроши. А потом отправляйтесь с комфортом к тем, кто предал, унизил, солгал. Согласившись на сдельщину с чертом, от солдата не ждите похвал...*), так и косвенная (смещенная) агрессия, направленная на объект, который может быть связан с источником фрустрации, но может и не иметь к нему никакого отношения (Cramer, 2002) (*Вы в тылу, словно злые крысы! Раздираете край мой родной! Ваши деньги – солдатские жизни! Ваши души – могильник пустой!; Як ми ненавидим цей світ за лицемірство і підстави!*). Основным средством выражения агрессии в военно-поэтическом дискурсе являются эмотивные единицы (*чортів мат, крысы, «Рашка», поздыхать, гниды, злость, предал, унизил, солгал, вбивці, ни совести, ни сраму, дурні*), тогда как стилистические приемы (антономазия, гипербола, парадокс, антитеза и другие) лишь углубляют вербальную передачу агрессии (*Щоб тобі, «голуб», удавиться, недоміркуватий люцифер!; Ви зазіхнули на чуже. Вам Бог суддя. В чужій землі свої залишите ви трупи... Хто ще живий, то забирайте звідси дуни! У цій війні на вас чекає забуття*);

– «формирование чувства солидарности (побратимства)» (18%) (*Солдат на поле верою живе, на братство боевое уповаю*). Первоначально это чувство возникает на базе эмоционального сопереживания, ведь все участники ООС когда-то оставили за спиной университет, увлечения, привычки, работу, семью и отправи-

лись в зону боевых действий. Следующим этапом процесса солидаризации в зоне ООС становится сплочение единомышленников с определенным сочетанием взглядов, норм, ценностей, осмысленным активным отношением субъекта к событиям, ситуациям, процессам (Armstrong, 2018). В условиях военных действий чувство солидарности проявляется в формировании боевого братства (побратимства). Центральный механизм побратимства заключается в том, что ощущение рядом «плеча товарища» наделяет военнослужащих эмоциональной энергией, заставляет их чувствовать уверенность, энтузиазм и желание действовать так, как они считают морально правильным (Злобіна та ін., 2016: 140) (*Сила в наших сердцах и вжатии рук, где в идущих рядах – верный преданный друг*). Именно этот эмоциональный компонент позволяет отнести формирование побратимства к защитным механизмам преодоления боевого стресса. На лексическом уровне этот защитный механизм проявляется в использовании специализированных знаков интеграции: лексем совместности (*Со мной рядом ребята отличные, им не ведомы слабость и страх; І перемоги прапори піднявши, повторимо ще раз «НИХТО, КРИМ НАС»*); формул причастности (*Багато нас, хто в темну ніч їх чує глас. Ми винні їм наше буття! Ми маєм випалить сміття! Та відвернути від дітей те пекло з тисячі смертей...*), местоимения «мы» (*Мы боремся! Мы все еще живые! Хотя друзья нас всех похоронили! И жизнь солдата стала ничем!*); вокативов с коннотацией «мы» (*Вірні побратими! Друзі бойові! Ви тримали небо, лицарі-герої! Не зганьбили Неньки, вірні сини!*), прагмемов, функцию которых выполняют лексемы *брат, семья, друг, солдат, воин* и другие (*Ти бачив, як вітаються солдати? Тому що день новий – нове життя, тут кожен бачить поряд друга, брата! Ми всі – сім'я, бо справжні відчуття ріднить близьких по духу. Привітає мене хлопчина в камуфляжі теж...*).

3. Защитные механизмы с поведенческой доминантой (11%). Следует отметить, что, если МПЗ с когнитивной и эмоциональной доминантой находят свое прямое отражение в творчестве участников ООС в виде лексико-стилистических особенностей текста, то вывод про задействование механизмов с поведенческой доминантой можно сделать, только опираясь на описательный контекст:

– «интеракция между участниками ООС» (5%), где находит свое отражение эмоциональный защитный механизм «формирование боевого братства (побратимства)» (*Мне из АТО звонят*

ребята, мне как родные все давно). Эффективность интеракции основывается на совместимости его субъектов на социально-психологическом уровне и включает в себя сходство интересов, ценностей, идеалов и так далее (Taylor et al., 2011), которое формируется на эмоциональном уровне под воздействием совместной деятельности. За психологической разрядкой и/или поддержкой участники ООС также обращаются к психологам (*Расскажи мне, психолог, сказку, ты всегда говоришь хорошо...; Друг мой, психолог! Я безнадежно болен...; Ты же чувствуешь, мой психолог, что я зол и от злости себя клянусь...*). Лексемы совместности (*друг мой; мой психолог*) являются показателями продуктивности таких поведенческих защитных механизмов;

– «использование психостимуляторов» (4%) (*Дайте, дайте, мне напиться всем смертям на зло; Хтось забув, який п'є стакан*). Редукция интенсивного психоэмоционального напряжения зачастую осуществляется посредством деструктивных форм поведения, в частности алкоголизации. «Стрессоредуцирующее действие алкоголя проявляется в трансформации способа интерпретации проблемной ситуации, что создает иллюзию ее разрешения. Таким образом формируется аддиктивный вариант совладания, направленный не на устранение стрессора, а на достижение искусственного облегчения эмоционального состояния» (Чхиквадзе, Беляева, 2018: 95) (*Только не лечат ни сила, ни воля... И бесполезен от этого алкоголь...; Ночами удома не вий, осушив п'яту зірку в бокалі до ранку*);

– «сублимация» (1%). Вектор такого механизма психологической защиты направлен на бессознательное гашение отрицательной психической энергии физическим или умственным трудом (*Хтось коту дошиває «тельніка»*). Механизм защитной реакции экспрессивного (творческого) типа, актуализирующийся при написании стихотворений, также состоит в замещении внутренней тревожности переключением на другое занятие и относится к «сублимации»;

– «трансовое состояние» (1%). Разновидностью гипнотического (трансового) состояния предстает замороженность красотой (Поройков, 2016), которая сопряжена с проявлением архетипа, привносящего «зачаровывающий» эффект в сознание субъекта (Юнг, 2006: 85) (*Лежу на вогкій я землі і слухаю природу: сова летить, цвіркун дзюрчить, комаха – п'є он воду...*).

Выводы. Анализ военно-поэтического дискурса участников Операции Объединенных сил доказал, что их творчество отображает действие механизмов психологической защиты в процессе адаптации военнослужащих к специфическим условиям боевой обстановки. Наиболее гетерогенными являются механизмы психологической защиты, основой которых является когнитивная составляющая. Несмотря на преобладание в целом механизмов защиты с когнитивной доминантой (47%) в военно-поэтическом дискурсе наиболее часто фиксируются такие механизмы, как «агрессия» (24%) и «формирование чувства солидарности (побратимства)» (18%), основой которых является эмоциональная доминантна.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баскакова, С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2010. С. 88–96.
2. Евдокимов В. И., Рыбников В. Ю., Шамрей В. К. *Боевой стресс: наукометрический анализ отечественных публикаций (2005–2017 гг.)*. Санкт-Петербург: Политехника-принт, 2018.
3. Зуйкова А. А. Особенности адаптации после воздействия боевого стресса и травм: монография. Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. Гос. мед. Академии, 2013.
4. Злобіна О. Г., Шульга М. О., Бевзенко Л. Д. Соціально-психологічні чинники інтеграції українського соціуму. Київ : Інститут соціології НАН України, 2016.
5. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности. *Вопросы психологии*. 2004. № 4. С. 3–21.
6. Поройков С. Ю. Философско-психологический подход к систематизации защит. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2016. № 2 (42), С. 19–30. URL: http://www.mpsu.ru/mag_novoe_content.
7. Утюганов А. А. *Особенности смысловой сферы военнослужащих ВВ МВД России, переживших боевой стресс : монография*. Новосибирск : НВИ ВВ им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, 2013.
8. Чхиквадзе Т. В., Беляева Е. Н. Особенности копинга и механизмов психологической защиты у лиц с алкогольной зависимостью. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика»*. 2018. № 1, С. 94–108. DOI 10.22363/2313-1683-2018-15-1-94-108.
9. Шаров А. С. Базовый феномен «Я-концепции»: чувство собственной значимости. *Гуманитарные исследования*. 2018. № 1 (18). С. 55–58.
10. Юнг К. Г. *Очерки по психологии бессознательного*. Москва : Когито-Центр, 2006.
11. Юнг К. Г. Архетип и символ. Москва : Канон+РООИ «Реабилитация», 2016. URL: <https://bookap.info> > psyanaliz > yung_arhetip_i_simvol.

12. Alam J., Dulal M. Coping Strategies of Stress Tolerance in Relation to Military Training. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: A Arts & Humanities – Psychology Type*. 2018. URL: https://globaljournals.org/GJHSS_Volume18/1-Coping-Strategies-of-Stress.pdf.
13. Armstrong K. I. Feel Your Pain’: The Neuroscience of Empathy. 2018. URL: <https://www.psychologicalscience.org/observer/i-feel-your-pain-the-neuroscience-of-empathy>.
14. Axmacher N. et al. Natural memory beyond the storage model: repression, trauma, and the construction of a personal past. *Frontiers in human neuroscience*. 2010. № 4, С. 211. DOI:10.3389/fnhum.2010.00211.
15. Bosworth H. B., Kwang-Soo P., Douglas R. The impact of religious practice and religious coping on geriatric depression. *Int. J. Geriatric Psychiatry*. 2003. № 10, С. 905–914.
16. Bouchard G., Guillemette A., Landry-Leger N. Situational and dispositional coping: an examination of their personality, cognitive appraisals and psychological distress. *European Journal of Personality*. 2004. № 18. С. 221–238.
17. Breslau N., Kessler R. The stressor criterion in DSM-IV posttraumatic stress disorder: an empirical investigation. *Biol Psychiatry*. 2001. № 50 (9), С. 699–704. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)01167-2](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(01)01167-2).
18. Carr A. Positive Psychology and You: A Self-Development Guide. Routledge. 2019. URL: <https://www.amazon.co.uk/Positive-Psychology-You-Self-Development-Guide-ebook/dp/B07WJNCBR8>.
19. Cramer P. Defense mechanisms, behavior and affect in young adulthood. *Journal of Personality*. 2002. № 70 (1), С. 103–126.
20. Crocker J., Major B. Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*. 1989. № 96 (4), С. 608–630.
21. Garssen B. Repression: Finding our way in the maze of concepts. *Journal of Behavioral Medicine*. 2007. № 30 (6), С. 471–481. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10865-007-9122-7>.
22. Jing J., Liu W., Reed M. Reframing the individual stress response: Balancing our knowledge of stress to improve responsivity to stressors. *Stress & Health*. 2019. № 5. С. 607–616. URL: <https://doi.org/10.1002/smi.2893>. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/smi.2893>.
23. Juni S. The defense mechanisms inventory: Theoretical and psychometric implications. *Curr Psychol*. 1998. № 17. С. 313–332. DOI: 10.1007/s12144-998-1014-7.
24. Knežević M., Krupić D., Šučurović O. S. Coping strategies in war veterans 20 years after the exposure to extreme stress. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. 2016. № 3. С. 354–370. URL: C:/Users/master/Downloads/di133_04knezevic.pdf.
25. Mattila A. M., Crandall B. D., Goldman S. B. U. S. Army combat operational stress control throughout the deployment cycle: a case study. *Work*. 2011. № 38(1), С. 13–8. DOI: 10.3233/WOR-2011-1100.
26. Nash W. P. Combat/operational stress adaptations and injuries. In C. R. Figley & W. P. Nash (Eds.). *Routledge psychosocial stress series. Combat stress injury: Theory, research, and management*. 2007. С. 33–63.
27. Pargament K. I. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York, Guilford Press, 2001.
28. Tan S. Y., Yip A. Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. *Singapore medical journal*. 2018. № 59 (4). С. 170–171. DOI:10.11622/smedj.2018043.
29. Taylor L. S. et al. Out of my league: A real-world test of the matching hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2011. № 37 (7). С. 942–954. DOI: <http://dx.doi.org.ezaccess.libraries.psu.edu/10.1177/0146167211409947>.

REFERENCES

1. Baskakova, S. A. (2010). Sovremenny'e predstavleniya o sposobakh sovladaniya s psikhicheskimi rasstrojstvami [Modern views on coping with mental disorders]. *Soczial'naya i klinicheskaya psixhiatriya – Social and Clinical Psychiatry*, 88–96.
2. Evdokimov, V. I., Ry'bnikov, V. Yu., Shamrej, V. K. (2018). *Boevoy stress: nauko-metricheskij analiz otechestvenny'kh publikacij (2005–2017 gg.)* [Combat stress: scientometric analysis of domestic publications (2005–2017)]. SPb.: Politehnika-print.
3. Zujkova, A. A. (2013). *Osobennosti adaptacii posle vozdejstviya boevogo stressa i travm: monografiya* [Features of adaptation after exposure to combat stress and injuries: monograph]. Iz-vo Nizhegorod. gos. med. Akademii.
4. Zlobina, O. G., Shul'ga, M. O., Bevzenko, L. D. (2016). *Socialno-psychologichni chynnyky integraciyi ukrayinskogo sociumu* [Socio-psychological factors of integration of Ukrainian society]. Kyiv: Instytut sociologiyi NAN Ukrayiny.
5. Lenge, A. (2004). Vvedenie v ekzistencijalno-analiticheskuyu teoriyu e'moczij: prikosnovenie k czennosti [Introduction to the existential-analytic theory of emotions: a touch of value]. *Voprosy' psixhologii – Psychology Issues*, 4, 3–21.
6. Porojkov, S. Yu. (2016). Filosofsko-psixhologicheskij podkhod k sistematizacii zashhit [Philosophical and psychological approach to the systematization of defenses]. *Novoe v psixhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh – New in psychological and pedagogical research*, 2 (42), 19–30. URL: http://www.mpsu.ru/mag_novoe_content.
7. Utyuganov, A. A. (2013). *Osobennosti smyslovoj sfery voennosluzhashchikh VV MVD Rossii, perezivshikh boevoy stress: monografiya* [Peculiarities of the semantic sphere of servicemen of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation who survived combat stress: monograph]. Novosibirsk: NVI VV im. generala armii I. K. Yakovleva MVD Rossii.
8. Chkhikvadze, T. V., Belyaeva, E. N. (2018). Osobennosti kopinga i mekhanizmov psixhologicheskoy zashhity' u licz s alkogol'noj zavisimost'yu [Features of coping and psychological defense mechanisms in individuals with alcohol addiction]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psixhologiya i pedagogika – Bulletin of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy*, 1, 94–108. DOI 10.22363/2313-1683-2018-15-1-94-108.
9. Sharov, A. S. (2018). Bazovy'j fenomen «ya-koncepczii»: chuvstvo sobstvennoj znachimosti [The basic phenomenon of self-concept: a sense of self-worth]. *Gumanitarnye issledovaniya – Humanitarian Studies*, 1 (18), 55–58.

10. Yung, K. G. (2006). *Oчерki po psikhologii bessoznatel'nogo [Essays on the Psychology of the Unconscious]*. M.: Kogito-Czentr.
11. Yung, K. G. (2016). *Arkhetip i simbol [Archetype and symbol]*. M.: Kanon+ROOI "Reabilitaciya". URL: https://bookap.info/psyanaliz/yung_arhetip_i_simvol.
12. Alam, J. & Dulal, M. (2018). Coping Strategies of Stress Tolerance in Relation to Military Training. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: A Arts & Humanities – Psychology Type*. URL: https://globaljournals.org/GJHSS_Volume18/1-Coping-Strategies-of-Stress.pdf.
13. Armstrong, K. I. (2018). Feel Your Pain?: The Neuroscience of Empathy. URL: <https://www.psychologicalscience.org/observer/i-feel-your-pain-the-neuroscience-of-empathy>.
14. Axmacher, N., Do Lam, A. T., Kessler, H., & Fell, J. (2010). Natural memory beyond the storage model: repression, trauma, and the construction of a personal past. *Frontiers in human neuroscience*, 4, 211. DOI:10.3389/fnhum.2010.00211.
15. Bosworth, H. B., Kwang-Soo, P., Douglas, R. (2003). The impact of religious practice and religious coping on geriatric depression. *Int. J. Geriatric Psychiatry*, 10, 905–914.
16. Bouchard, G., Guillemette, A., Landry-Leger, N. (2004). Situational and dispositional coping: an examination of their personality, cognitive appraisals and psychological distress. *European Journal of Personality*, 18, 221–238.
17. Breslau, N., Kessler, R. (2001). The stressor criterion in DSM-IV posttraumatic stress disorder: an empirical investigation. *Biol Psychiatry*, 50(9), 699–704. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)01167-2](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(01)01167-2).
18. Carr, A. (2019). *Positive Psychology and You: A Self-Development Guide*. Routledge. URL: <https://www.amazon.co.uk/Positive-Psychology-You-Self-Development-Guide-ebook/dp/B07WJNCBR8>.
19. Cramer, P. (2002). Defense mechanisms, behavior and affect in young adulthood. *Journal of Personality*, 70(1), 103–126.
20. Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630.
21. Garssen, B. (2007). Repression: Finding our way in the maze of concepts. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(6), 471–481. DOI:<http://dx.doi.org/10.1007/s10865-007-9122-7>.
22. Jing, J., Liu, W., Reed, M. (2019). Reframing the individual stress response: Balancing our knowledge of stress to improve responsivity to stressors. *Stress & Health*, 5, 607–616. <https://doi.org/10.1002/smi.2893>. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/smi.2893>.
23. Juni, S. (1998). The defense mechanisms inventory: Theoretical and psychometric implications. *Curr Psychol*, 17, 313–332. DOI: 10.1007/s12144-998-1014-7.
24. Knežević, M., Krupić, D., Šučurović, O. S. (2016). Coping strategies in war veterans 20 years after the exposure to extreme stress. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 3, 354–370. URL: C:/Users/master/Downloads/di133_04knezevic.pdf.
25. Mattila, A. M., Crandall, B. D., Goldman, S. B. (2011). U. S. Army combat operational stress control throughout the deployment cycle: a case study. *Work*, 38(1), 13–8. DOI: 10.3233/WOR-2011-1100.
26. Nash, W. P. (2007). Combat/operational stress adaptations and injuries. In C. R. Figley & W. P. Nash (Eds.). *Routledge psychosocial stress series. Combat stress injury: Theory, research, and management*, 33–63.
27. Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York, Guilford Press.
28. Tan, S. Y., Yip, A. (2018). Hans Selye (1907-1982): Founder of the stress theory. *Singapore medical journal*, 59(4), 170–171. DOI:10.11622/smedj.2018043.
29. Taylor, L. S., Fiore, A. T., Mendelsohn, G. A., & Cheshire, C. (2011). "Out of my league": A real-world test of the matching hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 942–954. DOI: <http://dx.doi.org.ezaccess.libraries.psu.edu/10.1177/0146167211409947>.

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208801>**Ольга ЧЕРЕМСЬКА,***orcid.org/0000-0002-3360-8421*

кандидат філологічних наук, професор,

завідувач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) *Olha.Cheremaska@hneu.net***Вікторія СУХЕНКО,***orcid.org/0000-0002-8775-6999*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) *viktoriya.suhenko@hneu.net***ЕКОЛОГІЯ МОВИ – ЕКОЛОГІЯ ДУШІ: ДО ПИТАННЯ
ПРО РОЛЬ НЕОЗАПОЗИЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

У статті проаналізовано неозапозичення, їх функціонування в різних сферах життя суспільства та адаптацію до системи української мови. Визначено екстра- та інтралінгвальні чинники, що сприяють входженню чужомовних лексем до складу сучасної української літературної мови. Основну увагу зосереджено на ролі неозапозичень у мові-реципієнті, доцільності активного вживання в україномовному просторі, їхніх перевагах та недоліках.

Новітні запозичення, аналізовані в роботі в контексті екологічності використання мови в різних суспільних сферах, дібрані шляхом суцільного вибирання з електронних, друкованих періодичних видань, інших засобів масової інформації, наукових, офіційно-ділових, розмовно-побутових усних текстів.

Початок ХХІ століття характеризується мовною ситуацією, коли англійська мова, виконуючи роль глобального вербального «посередника», здійснює неоднозначний вплив на українську, що породжує питання про вжиття заходів щодо сприяння збереженню рідної мови та національно-культурного мислення. Оскільки мова й культура взаємопов'язані, то мова несе в собі значний культурно-ідеологічний заряд. Просування і домінування неозапозичень як засобу спілкування неминуче призводить до того, що разом з іноземною лексикою проникає чужа культура та ідеологія, що з часом буде суперечити місцевому національно-культурному мисленню. У період глобалізації проблема активного входження неозапозичень в україномовний простір і питання їхнього адекватного сприйняття та інтерпретації учасниками комунікації набувають нового змісту. Співіснування власне української та запозиченої лексики в межах однієї мови потребує не тільки тлумачення і кодифікації останньої, але й створює необхідність уніфікації понять, що превалюють в окремій суспільній сфері.

Порушено проблему перенасичення української мови словами іноземного походження та посиленого впливу неформальних, нелітературних елементів у мовленні на сучасний мовний процес. Екологія мови передбачає рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, свідоме, цілеспрямоване вживання слів залежно від мети й обставин спілкування; збереження рідної мови у взаємодії з іншими мовами.

Ключові слова: неозапозичення, екологія мови, екстра- та інтралінгвальні чинники, англізми, національна свідомість.

Olga CHEREMSKA,*orcid.org/0000-0002-3360-8421*

Candidate of Philological Sciences, Professor,

Head of the Department of Ukrainian Studies and Language Preparation of Foreign Citizens
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) *Olha.Cheremaska@hneu.net***Viktoriia SUKHENKO,***orcid.org/0000-0002-8775-6999*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Language Preparation of Foreign Citizens
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) *viktoriya.suhenko@hneu.net***LANGUAGE ECOLOGY – SOUL ECOLOGY:
ON THE ROLE OF NEO-BORROWING IN THE UKRAINIAN LANGUAGE**

Neo-borrowings, their functioning in various spheres of society and adaptation to the Ukrainian language system are analyzed in the article. Extra- and intralingual factors contributing to the entry of foreign-language lexemes into modern Ukrainian literary language have been identified. The main focus is set on the role of neo-borrowings in the recipient language, the expediency of active use in the Ukrainian language space, their advantages and disadvantages.

The latest borrowings analyzed in the work in the context of environmental friendliness of language use in various public spheres are selected by continuous selection from electronic, printed periodicals, other mass media, scientific, official business, spoken and everyday oral texts.

The beginning of the 21st century is characterized by a linguistic situation when the English language, acting as a global verbal mediator, has an ambiguous impact on the Ukrainian language, which raises the question of creating measures to promote the preservation of the mother tongue and national and cultural thinking. Since language and culture are interrelated, language carries a considerable cultural and ideological charge. The promotion and dominance of neo-borrowing as a means of communication inevitably leads to the emergence of alien culture and ideology with foreign language vocabulary, which will eventually contradict the local national-cultural thinking. In the period of globalization, the problem of active entry of neo-borrowings into the Ukrainian-speaking space and the issue of their adequate perception and interpretation by communication participants are gaining new meaning. The coexistence of the Ukrainian and borrowed vocabulary within one language not only requires interpretation and codification of the latter, but also creates the need to unify the concepts that prevail in a particular social sphere.

The problem of supersaturation of the Ukrainian language with words of a foreign language origin and the increased influence of informal, non-literary elements in speech on the modern linguistic process have been addressed. The ecology of language implies a level of proficiency in spoken and written literary language, a conscious, purposeful use of words, depending on the purpose and circumstances of communication; preservation of the native language in interaction with other languages.

Key words: neo-borrowing, ecology of language, extra- and intralingual factors, English borrowings, national consciousness.

*Без добре виробленої рідної мови
немає всенародної свідомості*
І. Огієнко

Постановка проблеми. Сучасне життя, як і сучасний світ, занадто динамізувалися. А це означає, що динамізувалася й сама мова, адже вона «покликана все документувати, зберігати в просторі й часі, передавати від покоління до покоління продуковану інформацію» (Степаненко, 2017: 49). XXI століття позначене інтенсивними змінами в лексичній системі української мови, які зумовлені активним проникненням неозапозичень до різних галузей знань. Мова засобів масової інформації, комп'ютерної та економічної сфери, реклами та й побутове мовлення переобтяжені значною кількістю новітніх запозичень, що потребують фахового аналізу й кодифікації.

Неозапозичення – нове слово іншомовного походження, адаптоване до системи української мови шляхом транскрибування (відображення звукової форми його прототипу в мові-джерелі) або транслітерування (відбиття графічної форми такого прототипу) (Клименко та ін., 2008: 13). Тема є актуальною, оскільки процес адаптації мовних інновацій повинен забезпечувати не лише динаміку розвитку мови, а й ураховувати аксіологічну норму, зорієнтовану на вимоги системи й покликану оберігати відносну стабільність мови та її норм. Як найвищий прояв культури мова є ознакою ідентичності нації та діалектичним явищем, що віддзеркалює стан розвитку суспільства. У третьому тисячолітті загрозою для самої державної мови є необґрунтоване вживання окремих мовних засобів, що поширюються шляхом імітації та наслідування. Такі явища спонукають до осмислення проблеми екології мови.

Аналіз досліджень. Питанням виникнення, функціонування, виявлення, оцінювання мовних інновацій та інших процесів української лексики XXI століття присвячено праці Б. Ажнюка, Д. Баранника, С. Бибик, М. Бондар, З. Валюх, Г. Віняр, Г. Вокальчук, К. Городенської, С. Караванського, Є. Карпіловської, Л. Кислюк, Н. Клименко, Ж. Колоїз, І. Коробова, Т. Коць, І. Кочан, С. Лук'яненка, Д. Мазурик, Л. Мацько, А. Нелюби, О. Сербенської, Л. Ставицької, О. Стишова, Л. Струганець, О. Тараненка, В. Чабаненка, Н. Шовгун, Г. Яворської та інших учених.

Ідею зумовленості мовних явищ етнокультурними чинниками знаходимо в теорії етнокультурного простору О. Потебні. Учений розглядає етнокультурний простір як важливий складник національної мовної свідомості, визначає типові для національної традиції образи та їхнє відображення в певному культурному контексті та відповідному мовленнєвому оточенні.

За останні десятиріччя низка науковців присвячують свої праці лінгвоекологічній проблематиці (О. Сковородніков (2000), О. Сербенська (2002), Л. Бордюк (2003), О. Бондар (2006), Л. Масенко (2008), Б. Ажнюк (2009), О. Жихарева (2012), А. Радю (2013), М. Мірченко (2014) та ін.), наголошуючи на особливостях функціонування мови однієї культури в середовищі іншої національної культури й іншої мови, на енергетичному потенціалі мови, на її чистоті, культурі й унормованості.

Мета статті – проаналізувати чинники поширення неозапозичень в українській мові та окреслити основні тенденції їхньої семантичної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Українська мова повсякчас зазнає впливу вагомих інтра- та екстралінгвальних чинників. Останні сьогодні

більш потужної дії. В умовах інтернетизації в усі сфери життя невинно проникають тренди: посилюється необхідність створення певного іміджу, слідування моді. У зв'язку з переоцінкою класичних понять естетики, стилю та краси, з розвитком сфери послуг до українського лексикону потрапляє значна кількість сучасних найменувань із *б'юти-сфери* (англ. beauty) на позначення одягу, аксесуарів, взуття та косметики. Більшість слів проходить шлях транскрибування: *маст-хев* (англ. must-have) – те, що необхідно мати; *лейбл* (англ. label) – 1) раніше: позначення іменної етикетки, 2) зараз: синонім до «бренд»; *оверсайз* (англ. oversize) – стиль, що надає перевагу одягу вільного крою; *деним* (фр. denim) – джинсовий стиль; *лонгслів* (англ. long + sleeve) – елемент верхнього одягу з довгим рукавом; *тренчком* (англ. trench coat) – плащ з водонепроникної тканини, що відрізняється наявністю декоративних деталей; *джегінси* (англ. jeggings) – вид брюк, що має елементи стретч-джинсів, і *легінси* (англ. leggings) – вид брюк, що повністю обтягують; *кігурумі* (яп. 着ぐるみ) – вид піжами, що покриває все тіло, у формі тварини; *консилер* (англ. concealer) – косметичний засіб, що приховує недоліки шкіри обличчя; *контурунг* (англ. contouring) – техніка візажу, яка здатна підкреслити рельєф обличчя за допомогою *бронзера* (англ. bronzer) для загару і *хайлайтера* (англ. highlight) для мерехтіння; *стробінг* (англ. strobing) – техніка візажу, яка полягає в контурованні обличчя шляхом висвітлення окремих зон; *бейкінг* (англ. baking від bake) – техніка візажу, яка дає змогу домогтися ідеально рівного тону, збільшити стійкість макіяжу. Якщо раніше деякі неологічні запозичення були надбанням лише обмеженого кола професіоналів, зараз їх активно вживають і вважають модними, зокрема й через те, що українські споживачі надають перевагу англійським інтернет-ЗМІ.

Як зауважують дослідники, тенденція послуговуватися невинними запозиченнями є особливо загрозливою для ментального рівня мовної особистості: «Гейтери», «трабли», «челенджі»... Якщо ми вживаємо ці слова щодня, ми перестаємо думати, як передати ці поняття українською. Та коли вже ми й «подію» називаємо «івентом», маючи на увазі, що англійською звучить престижніше, – це свідчить про небезпечну тенденцію. Англійська підступає до нас разом із великими корпораціями і змінює наше життя: від звичок харчування до способу думання і висловлювання» (Радіо Свобода, 21 лютого 2019 р.). Активне послуговування неозапозиченнями не є пози-

тивним процесом, адже існує загроза витіснення питомої української лексики. Темпи входження чужомовних лексем до складу української мови стоять на заваді здійсненню чіткого контролю за їхньою адаптацією на всіх рівнях СУЛМ, а також правильним слововживанням (Рудакова, 2013: 130). Загалом, немає сенсу та потреби перекладати лексеми дослівно, однак можна було б послуговуватися відповідниками за умови їх поширення серед продавців під час *шопінгу* (англ. shopping).

На тлі демократизації та боротьби за рівність і свободу в українську мову проникають та активно функціонують у мовленні слова на позначення суспільних правозахисних течій: *ейджизм* (англ. ageism від age) – дискримінація людини на підставі її віку; *бодіпозитив* (англ. Body Positive) – заклик сприймати своє тіло таким, яким воно є, не засуджуючи людей, які не відповідають сучасним стандартам краси; *віктімблеймінг* (англ. victim – «жертва» + blame) – звинувачення в злочині жертви; *харасмент* (англ. harassment) – цькування, переслідування, приниження гідності людини, психологічний тиск; *булінг* (англ. bullying) – постійне цькування (знуцання) в навчальному закладі; *кіднепінг* (англ. kidnapping) – викрадення дітей; *камін-аут* (англ. coming out – вихід) – відкрите й добровільне зізнання. Наведені слова стосуються нагальних проблем, які завжди були актуальними, однак тепер дістають сучасні назви. Їхнє англійське походження пов'язане з тим, що американське та західне суспільство почало звертати на ці явища увагу раніше.

Мультикультурний синтез як чинник соціально-історичних змін впливає й на розвиток сфери послуг, змушуючи українських кулінарів запозичувати традиційні рецепти інших країн. Цей процес поживляє появу та фіксування нових номінацій. Наприклад, у меню харківських закладів харчування натрапляємо на численні глютонічні найменування іншомовного походження: франчайзингового ресторану грузинської кухні «Мама Манана»: *бозбаши*, *шаурма*, *кетто*, *акекілі* – супи; *хінкалі*; *пеновані*, *кубдарі*, *шоті*, *чакапулі* – хачапурі; *цицила-тапака*, *чашошуплі*, *чанахі*, *чкмеруллі*, *долма* – основні страви; *багратіоні*, *гозинакі*, *мацоні* – десерти; ресторану італійської кухні «Тратторія» (*бурато*, *брускета*, *фаджиолі*, *мінестроне*, *полена*); кафе американської стилізації «Fifties» (*овершейк*, *арпе*, *лате*); ресторану японської кухні «Танукі» (*ямато*, *гауді*, *чико-ям*, *чука*, *суші*). Більшістю слів послуговуються професіонали харчової сфери, однак окремі лексеми поступово входять до загального вжитку, зокрема завдяки стрімкому розвитку *гастротуризму* та полілінгвальності українських міст.

Серйозні екологічні загрози спричинило обговорення проблем збереження здоров'я. Комплексно це привело до появи нових видів спорту та номінацій іншомовного походження, пов'язаних зі здоровим способом життя: *смюзі* (англ. smoothie від smooth) – пюре із фруктів та інших інгредієнтів; *детокс* (англ. detox від detoxification) – спосіб очищення організму від токсинів; *стріт-бол* (англ. streetball) – вид вуличного баскетболу; *сквош* (англ. squash) – ігровий вид спорту, гра, з використанням м'яча та ракетки на закритому чотирма стінами корті; *стретчинг* (англ. stretching) – комплекс вправ для розвитку гнучкості тіла. Моду на спорт і здоров'я культивують також через пропагування відповідних ідей блогери, які, як лідери думок, активно поширюють вигідні їм ідеї. Тож, піклуючись про здорове довкілля, не варто забувати про екологію мови. Зміна свідомості людства в бік поширення екологічних цінностей можлива за умови збереження цілісності рідної мови та її зв'язку з культурою народу. Екологія мови тісно пов'язана з екологією духовної культури, екологією культурно-історичних традицій (Жихарева, 2012: 49).

Зміна орієнтирів і цінностей, зумовлена появою вільного часу у зв'язку з автоматизацією праці та розвитком технологій, – передумова реорганізації суспільного життя, зокрема галузі послуг/розваг і побуту. Як наслідок, є чимало сленгових слів іншомовного походження та запозичень у цих сферах: *дайджест* (англ. digest від лат. digerere) – огляд друку; *фітодизайн* (гр. φύτον + англ. design) – рослинні елементи інтер'єру; *квілінг* (англ. quill) – техніка виготовлення художніх композицій із завитків смужок паперу; *лузер* (англ. loser) – той, кому не щастить; *чил-аут* (англ. chill out) – відпочинок; *руффер* (англ. roof + -er-) – той, що лазить дахами; *рейв* (англ. rave) – велика вечірка з модною музикою; *вейп* (англ. vape) – електронна сигарета; *спінер* (англ. hand spinner) – іграшка, «крутилка» для рук; *френдзона* (англ. friend zone) – ситуація, коли одна людина кохає іншу, а та сприймає першу як товариша; *пранк* (англ. prank) – розіграш з метою викликати неадекватну реакцію.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. культура зазнає значних трансформацій та набуває нових форм, спричинюючи появу нових засобів їхнього вираження. Масова культура намагається спростити літературу, змінює мову. Перехід на міжнародну арену шоу-бізнесу призвів до необхідності передачі назв україномовних творів та імен митців латинською, що використовується для приваблення і зацікавлення іноземців, а орієнтація на таку аудиторію – одна із сучасних тенденцій

розвитку вітчизняної культури. Чи не найбільше зазначених лексем стосуються сфери музичного мистецтва в Україні: гурти «ОНУКА» («STRUM», «ALL FRIENDS», «MISTO», «Svitanok», «Vidlik», «ZAVTRA»), «HARDKISS», «KAZKA», «KOZAK SYSTEM», виконавці DZIDZIO, MONATIK, MARUV, MELOVIN, TAYANNA, Піанобой, TARABAROVA, ALEKSEEV. У багатьох українських номенах у такому транскрибуванні нелегко впізнати загальноживані слова: *онука*, *струм*, *місто*, *світанок*, *відлік*, *завтра*, *казка* тощо.

Розвиток науки й технологій активізує також інтралінгвальні процеси, зокрема зміну семантики слова. Зазвичай значення слів – стійка характеристика, однак під впливом суспільних чинників відчутні зміни й у цій категорії неозапозичень. Окремі слова змінюють значення на основі асоціацій під час мовної взаємодії, пристосування до системи мови-приймача: *чіка* – дівчина (англ. chick «курка», у мові запозичення пташка завжди асоціювалася з дівчиною); *флуд* – морнослів'я, потік неважливих повідомлень (англ. flood «потоп», «повінь», що трактується як потік слів); *планишет* – підвид сучасних комп'ютерів (фр. planchette «дощечка», на яку наклеєно креслярський папір, застосовувана зокрема під час картографування). Така зміна семантики, пов'язана з мотивом уживання цих слів та асоціаціями з ними в мові забезпечення, обґрунтована.

Низка неозапозичень змінюють або розширюють семантику і в мові запозичення, і в мові-реципієнті: *серфінг* (англ. surfing) – 1) спорт; 2) користування сайтами; *домен* (фр. domaine від лат. dominium) – 1) спадкове землеволодіння короля в середньовічній Європі, частина вотчини феодала із самостійним господарством; 2) частина інформаційного інтернет-простору, асоційована з певним власником: державою, організацією, індивідом; *лофт* (англ. loft) – 1) житло, переоснащене з верхнього, під дахом, поверху або мансарди приміщення промислової будівлі, тобто горище; 2) архітектурний стиль, що виник у кінці ХХ століття та передбачає стилізацію під переобладнане промислове приміщення; *растамани* – 1) спочатку розглядалися як послідовники растафаріанства; 2) останнім часом – представники молодіжної субкультури, яких об'єднують зовнішні атрибути культури народів Ямайки: дреди, вживання маріхуани, расти, зелено-жовто-червона гама в одязі тощо. У цьому випадку також простежуються подібні характеристики для первинного та набутого згодом значення.

Запозичення нової лексики в українській мові зумовлене також певними внутрішньомовними

чинниками: можливістю швидкого номінування нового предмета, поняття, явища та розмежування близьких за змістом, але різних понять; прагненням до збереження семантичної чіткості лексичних одиниць, що виявляється в запобіганні полісемії та омонімії; тенденцією до економії мовних засобів та мовленнєвих зусиль, що полягає в здатності чужомовної лексеми замінювати описові звороти однослівними найменуваннями; відсутністю в українській мові позначень для новітніх процесів, реалій, дій, предметів; прагненням до порозуміння між партнерами та ін. (Коробова, 2019: 111). Такі неозапозичення деякою мірою «осучаснюють» лексичний склад мови, дають змогу швидко й адекватно назвати нові предмети, реалії і наукові поняття; сприяють розвитку комунікації, заповнюючи відповідні вербальні лакуни.

Постійний розвиток суспільства, глобалізація всіх процесів, прагнення пізнати світ – характерні ознаки сучасності. Потреби інтелектуалізованого соціуму зумовлюють необхідність у сучасних професіях і фахівцях. У XXI столітті найменування різновидів управлінської діяльності здебільшого утворюються додаванням іншомовної частини (іноді – шляхом гібридизації). Наприклад, неологізм *менеджер*, який уже ввійшов до загального вжитку, став основою творення неологем: *менеджер космотуризму*, *GR-менеджер* (англ. government relations manager – посередник між бізнес-організаціями та державними органами влади), *HR-менеджер* (англ. human resources manager) – спеціаліст із ефективного добору персоналу, що організовує тренінги, відпочинок. Таку тенденцію можемо обґрунтувати розширенням сфери послуг і необхідністю контролю підлеглих, управління компаніями на нових рівнях.

Як зауважують мовознавці (І. Кочан, О. Сербенська), назви нових професій (професіоналізми) також утворюються шляхом злиття запозичених основ і часток з іншими, уже відомими, основами на позначення сфери діяльності: *cimi-* (*cimi-фермер* (англ. city farmer) – фахівець зі створення вертикальних ферм, які дають змогу вирощувати рослини, розводити тварин на дахах та в приміщеннях хмарочосів), що зумовлено глобальною урбанізацією та водночас необхідністю розвивати агропромисловість; *тренд-* (*тренд-хантер* (англ. trend hunter) – працівник, який шукає потенційні тренди й відстежує нові ідеї для продуктів у сфері бізнесу та дизайну), що можемо пояснити наявністю постійної конкуренції та прагненням підвищувати показники праці задля утримування позицій на ринку; *тайм-* (*тайм-брокер* (англ. time broker) – посередник, який продає час різних спеці-

алістів-*фрілансерів* (англ. freelancer), які здійснюють пошук віддаленої роботи на постійній основі без укладання договору), що зумовлено потребою раціонально розподіляти час; *IT-* або *innovation technology* (*IT-проповідник* – фахівець з технологій, який спілкується з користувачами ПК, навчає та пояснює суть нових програм, скорочує цифровий розрив серед населення; *IT-медпрацівник* – фахівець у галузі медицини та технологій, який оптимізує доставляння препаратів у різні частини світу, запобігає можливим масовим вірусним зараженням та епідеміям). Нові запозичені аббревіатури IT, ZIP, DECT, DHCP, DoS, FTP та ін. виконують роль твірних основ для поповнення лексичної системи української мови складними словами (IT-аутсорсинг, IT-консалтинг, ZIP-архів, ZIP-файл, DECT-мережа, DHCP-клієнт, DECT-телефони, DHCP-сервер, DoS-боти, DoS-вірус, FTP-архів, FTP-вузол) (Валюх та ін., 2017: 12).

Значна кількість слів на позначення назв професій утворюється шляхом незвичного семантичного поєднання лексем, здебільшого активного вжитку, передумовами якого стало взаємопроникнення різних галузей, бажання керівництва знайти універсальних фахівців: *диспетчер каршерінгу* (англ. car sharing) – працівник, що відає сервісами загального користування автомобілями, відстежує їхні маршрути, розв'язує конфліктні ситуації і підбирає авто для клієнта; *проектант систем рекуперації* (лат. recuperatio) – спеціаліст, який розробляє технологічні рішення для «вловлювання» надлишкової енергії рухомих засобів, насамперед під час гальмування (наприклад, автомобільний транспорт, метро, міський електричний транспорт); *ментор стартапів* (англ. startup mentor) – тимчасовий наставник проекту новоствореної компанії тощо. Назви новітніх професій, утворені таким способом, здебільшого охоплюють сфери бізнесу в аспектах застосування психологічних прийомів і технологічного прогресу, що зумовлено інтеграцією до країн із розвинутою економікою, для яких характерний стрімкий розвиток сфери послуг, механізації та автоматизації праці.

Тенденція до збільшення іншомовних запозичень, зокрема англізмів, в українській мові впродовж останніх десятиліть пов'язана з посиленням політичних, економічних, культурних взаємозв'язків України із зарубіжними, переважно англійськими, країнами. Процес швидкого входження значної кількості англізмів спричинений інтенсивним вивченням українцями англійської мови. Сьогодні вплив цієї мови посилюється вже не безпосередньо з Англії, а зі Сполучених Штатів Америки, які стали лідером в економіці,

розвитку передових технологій і виробничих відносин, у науці, політиці, спорті та інших сферах життя (Коробова, 2017: 26). На цьому ґрунті витворюється «офісна новомова», корпоративний сленг, який усе відчутніше прагне замінити собою звичні мовні одиниці та звороти: «Я використовую такі слова, як бенчмарк, ачівка, спіч, форвардінг інформейшн і конф кол, щоправда, їх розуміють не всі, – зізнається НВ директорка з корпоративних комунікацій Нової пошти Яна Нестерчук. – Хоча мені здається, що таймлайн, таймплан, скоуп оф ворк, адженда, q&a, реліз, промо, воркфлоу, інсайт або аттач стали вже звичними» (Крикуненко, 2019).

Найбільше англізмами переобтяжена професійна технічна лексика, зокрема ІТ, політична та адміністративна сфери: *трейдер* (англ. trader) – учасник біржової торгівлі, що здійснює торгово-інвестиційні операції із цінними паперами (облігаціями, акціями та іншими фінансовими інструментами) з метою отримання прибутку; *андерайтер* (англ. underwriter) – юридична особа, яка здійснює управління процесом випуску й розподілу цінних паперів; *коуч* (англ. coach) – тренер, учитель, що допомагає досягти певної життєвої або кар'єрної мети; *фішер* (англ. fisher від fishing) – інтернет-злочинець, який «ловить» паролі, номери банківських карт і рахунків, важливу інформацію тощо; *фоловер* (англ. follower) – особа, користувач соцмережі, що слідкує за оновленнями статусу чи новинною стрічкою іншого користувача; *лобіст* (англ. lobbyist від lobby) – особа, яка здійснює тиск на законодавців з метою ухвалення/відхилення тих чи тих законодавчих актів в інтересах певних осіб або їхніх груп; *мерчендайзер* (англ. merchandiser) – товарознавець; *супервайзер* (англ. supervisor) – адміністративна посада. Лексичні запозичення заповнюють певні лакуни в словниковому складі мови-реципієнта (позначають нові явища, поняття, процеси тощо) або взаємодіють з уже закріпленими в мові лексемами (синонімізуються з ними).

Як бачимо, домінування англізмів у соціальній сфері, спричинене глобалізаційними процесами, породжує як конструктивні, так і деструктивні тенденції. До перших належить посилення зацікавленості українців до вивчення англійської мови як іноземної, залучення лінгвокультурних

елементів, використання неозапозичень на позначення економічних, суспільно-політичних, культурно-побутових, наукових та соціально-психологічних понять. Негативний вплив цього процесу позначається на мовленнєвій діяльності, мовній свідомості українців і на самій системі української мови: проникають не тільки іншомовні слова зі своєю семантикою, а й елементи англійської граматики. Влучно про надмірне й безпідставне вживання іноземних слів зазначив на Парламентських слуханнях (2003) Б. Олійник: «Мова незалежної України за кілька років уже встигла прихопити з англійської кілька тисяч слів, що межує з прямим витісненням корінних українських слів америкнізмами <...> Прислухайтесь: лізинг, факторинг, франчайзинг, факс, ксерокс, принтер, картридж, вінчестер, степлер <...> Жоден завойовник так триумфально не полонив наші вулиці, причому без найменшого нашого спротиву» (Про функціонування, 2003). Будь-які зміни в мовному просторі спричинюють зміни в комунікації на всіх рівнях, тому мовні процеси прямо пов'язані з моральним, духовним, економічним, правовим станом суспільства. І саме екологія мови забезпечує екологію духовної сфери, екологію культурно-історичних традицій та, проникаючи в соціальні процеси, здатна допомогти суспільству стати на шлях стабільного розвитку.

Висновки. Неозапозичення ХХІ століття, активно проникаючи в українську мову, перебувають на етапі засвоєння, випробовуються мовною практикою та адаптуються в українському узусі. Процес їхньої адаптації та функціонування в мові-реципієнті об'єктивний, і заборонити чи зупинити його неможливо. Однак, передбачаючи наслідки цього явища, необхідно проаналізувати доцільність використання окремих неозапозичень в українському мовному просторі; виробити критерії і норми функціонування іншомовної лексики; уніфікувати термінологію наукової та фахової комунікації з урахуванням змін у глобалізованому суспільстві та свідомості людей; визначити рівень допустимої кількості іншомовних лексем, який не загрожуватиме мовній системі та збереженню національної ідентичності; формувати культуру спілкування, що забезпечить мовців української мови від почуття меншовартості щодо своєї національної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Валюх З. О., Коробова І. О. Неозапозичення як база сучасного словотворення. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Філологія*. 2017. Т. 20. № 2. С. 9–16.
2. Жихарева О. О. Екологія – лінгвістика – еколінгвістика: розбудова галузі. *Нова філологія*. 2012. Вип. 51. С. 46–51.

3. Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі : монографія. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. 336 с.
4. Коробова І. О. Лексико-семантичне освоєння новітніх англійців у сучасній українській мові. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Філологія*. 2019. Т. 22. № 1. С. 109–122.
5. Коробова І. О. Семантичне та словотвірне освоєння новітніх запозичень в українській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ – Запоріжжя, 2017. 443 с.
6. Крикуненко І. Мовний кураж. *НВ*. 2019. 7 листоп. № 41. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/noviy-ofisniy-sleng-anglicizmi-v-korporaciyah-novini-ukrajini-50052330.html> (дата звернення: 17.04.2020).
7. Рудакова Т. М. Принципи засвоєння неозапозичень в українській літературній мові: орфографічна адаптація. *Філологічні науки*. 2013. Книга 1. С. 129–135.
8. Про функціонування української мови в Україні : матеріали парламентських слухань 12 березня 2003 р. *Поточний архів Верховної Ради України*. 2003. URL: http://lib.rada.gov.ua/static/LIBRARY/povni_text/parlament_sluhan_ukr_mova03.html#ОЛІЙНИК (дата звернення: 15.04.2020).
9. Степаненко М. Політичне сьогодні української мови: актуальний перифрастикон : монографія. Харків : Видавець Іванченко І. С., 2017. 616 с.

REFERENCES

1. Valiukh Z. O., Korobova I. O. (2017). Neozapozychennia yak baza suchasnoho slovotvorennia [Non-borrowing as the basis of modern word formation]. *Bulletin of the Kiev National Linguistic University. Philology*. № 2 (Vols. 20). P. 9–16 [in Ukrainian].
2. Zhykharieva O. O. (2012). Ekolohiia – lnhvistyka – ekolnhvistyka: rozbudova haluzi [Ecology – linguistics – ecolinguistics: building an industry]. *Nova filolohiia*. Vyp. 51. P. 46–51 [in Ukrainian].
3. Klymenko N. F., Karpilovska Ye. A., Kysliuk L. P. (2008). *Dynamiczni protsesy v suchasnomu ukrainskomu leksykoni* [Dynamic Processes in the Modern Ukrainian Lexicon] : monohrafiia. Kyiv : Vydavnychi Dim Dmytra Buraho. 336 p. [in Ukrainian].
4. Korobova I. O. (2019). *Leksyko-semantychne osvoiennia novitnikh anhlizmiv u suchasni ukrainskii movi* [Lexical-semantic mastering of the latest English in modern Ukrainian]. *Bulletin of the Kiev National Linguistic University. Philology*. № 1 (Vols. 22). P. 109–122 [in Ukrainian].
5. Korobova I. O. (2017). *Semantychne ta slovotvirne osvoiennia novitnikh zapozychen v ukrainskii movi* [Semantic and word-formation of the latest borrowings in the Ukrainian language]. (Candidate Dissertation). Kyiv – Zaporizhzhia. 443 p. [in Ukrainian].
6. Krykunenko I. (2019). *Movnyi kurazh*. [Language courage]. *NV*. 7 lystop. (№ 41). URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/noviy-ofisniy-sleng-anglicizmi-v-korporaciyah-novini-ukrajini-50052330.html> (data zvernennia: 17.04.2020) [in Ukrainian].
7. Rudakova T. M. (2013). *Pryntsypy zasvoiennia neozapozychen v ukrainskii literaturnii movi: orfohrafichna adaptatsiia*. [Principles of mastering non-borrowing in Ukrainian literary language: spelling adaptation]. *Filolohichni nauky*. Knyha 1. P. 129–135 [in Ukrainian].
8. *Pro funktsionuvannia ukrainskoi movy v Ukraini : materialy parlamentskykh slukhan 12 bereznia 2003 r.* [About the Functioning of the Ukrainian Language in Ukraine : Materials of Parliamentary Hearings March 12, 2003]. The current archive of the Verkhovna Rada of Ukraine. URL: http://lib.rada.gov.ua/static/LIBRARY/povni_text/parlament_sluhan_ukr_mova03.html#OLIINYK (data zvernennia: 15.04.2020) [in Ukrainian].
9. Stepanenko M. (2017). *Politychne sohodennia ukrainskoi movy: aktualnyi peryfrastykon : monohrafiia* [The political present of the Ukrainian Language: a topical perifrasticon]. Kharkiv : Vydavets Ivanchenko I. S. 616 p. [in Ukrainian].

Світлана ШАБАТ-САВКА,

orcid.org/0000-0002-2658-5567

доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри сучасної української мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *shabat-savka@ukr.net*

КОМУНІКАТИВНО-ІНТЕНЦІЙНИЙ ЗМІСТ ПРЕФЕРЕНЦІЙНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ПАРЕМІЯХ

У статті проаналізовано преференційні висловлення як оптимальні синтаксичні конструкції для вербалізації інтенції переваги, змістовий обсяг якої відображає прагнення мовця як узагальненого суб'єкта комунікації показати перевагу виконання якоїсь дії, виокремлення ознаки чи предмета, локативної чи темпоральної характеристики у випадках зіставлення двох альтернатив. Зазначено, що важливими маркерами вираження інтенції переваги слугують прислівникові компаративи (краще, ліпше, гірше, швидше, легше та інші), які засвідчують експліцитну інтенцію мовця – його чітку позицію у висловленні рекомендованої дії, виділенні ознаки чи предмета, встановленні перевагування певних вчинків, подій, фактів. Джерельну базу статті формують паремії, що відповідають структурі преференційних висловлень і репрезентують етнокультуру й лінгвоментальність народу, створюють експресивність та емоційність людського спілкування, засвідчують лінгвокреативність мовної особистості в процесі комунікації.

На багатому фактичному матеріалі визначено розлогий комунікативно-інтенційний зміст преференційних висловлень, який, крім реалізації семантики преференційності, зосереджений на експлікації спонукальних інтенцій поради, заклику й застереження, на виясненні адресованої інтенції мовця в аспекті гендерної диференціації мовлення й родинних стосунків, на вираженні контрасту, полярності ознак, на зіставленні явищ і подій, на констатації фактів, що загалом ґрунтується на досвіді та спостереженнях народу, на образному сприйнятті докілья. Обґрунтовано думку про те, що комуніканти використовують преференційні висловлення в різних мовленнєвих контекстах і здебільшого для того, аби підказати комусь вихід зі складної життєвої ситуації, щоб підтримати, втішити, застерегти від небажаного, навчити, сформувані певні поведінкові правила для успішного спілкування між людьми.

Ключові слова: преференційне висловлення, паремія, інтенція переваги, мовець, адресат, лінгвопрагматика, синтаксис.

Svitlana SHABAT-SAVKA,

orcid.org/000000-0002-2658-5567

Doctor of Philology, Associate Professor,
Chair of the Department of Modern Ukrainian
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) *shabat-savka@ukr.net*

COMMUNICATIVE-INTENSIONAL CONTENT OF PREFERENTIAL UTTERANCES IN UKRAINIAN PAROEMIAS

The article addresses preferential utterances as optimal syntactic constructions for verbalizing the intention of preference, the substantial volume of which reflects the desire of the speaker as a generalized subject of communication to show the prevalence of the performance of an action, the allocation of two signs or objects, or local or temporal characteristics.

It is noted that adverbial comparatives (better, worse, faster, easier, etc.) serve as important markers of expressiveness of intention of preference, confirming the speaker's explicit intention – his/her clear position in expressing the recommended action, highlighting a sign or a subject, establishing the prevalence of certain acts, events, or facts. The actual base of the article is formed by the paroemias corresponding to the structure of preferential utterances and representing the ethnic culture and linguo-mentality of the people, creating the expressiveness of human communication, and indicating the linguistic creativity of the language personality in the communication process.

The rich factual material defines the extensive communicative and intensional content of preferential utterances, which, apart from the realization of preferential statements semantics, is focused on the explication of the imperative intentions of admonition, appeal and warning, on giving an expressive quality to the speaker's addressed intention in the aspect of gender differentiation of speech and family relations, on strengthening the contrast, polarity of traits, phenomena, and actions, on comparing the phenomena and events, on stating the facts, all of which, in general, is based on the experience and observations of the people, on the image perception of the environment. The opinion that communicators use preferential statements in various speech contexts primarily to prompt someone to get out of a certain situation, to support, comfort, or warn against unwanted, teach, and form certain behavioral rules for successful communication between people is justified.

Key words: preferential utterance, paroemia, intention of preference, speaker, addressee, linguistic pragmatics, syntax.

Постановка проблеми. Синтаксична система української мови репрезентує низку мовних одиниць, що вербалізують комунікативні інтенції мовця й відповідають певній структурній схемі. Однак з-поміж таких синтаксичних конструкцій вирізняються ті, що мають фразеологізовану структуру, особливу модель і передають узагальнений досвід народу, його пізнавальну діяльність і ментальність. До таких одиниць синтаксису належать преференційні висловлення, комунікативно-інтенційний зміст яких полягає в прагненні мовця показати перевагу виконання якоїсь дії, виокремлення тієї або іншої ознаки чи предмета, зіставивши дві альтернативи, наприклад: *Ліпше залізо у вогні варити, ніж злу жінку учити; ліпше свій хліб недопечений, ніж чужий перепечений; Краще близький сусіда, ніж далекий родич.* Такі конструкції, що мають чітку синтаксичну будову, відповідають структурній схемі і виражають компаративну семантику, є пареміями, вивчення яких не тільки з позицій фольклористики, усної народної творчості, а й з погляду синтаксису й лінгвопрагматики відповідає антропоцентричним тенденціям лінгвістики сьогодення.

Преференційні висловлення, репрезентуючи семантику превалювання якоїсь дії, ознаки чи предмета, реалізують оцінку й порівняльну семантику. Висловлене мовцем оцінке ставлення опосередковане культурним знанням і системою цінностей, що склалася в культурі, у настановах і правилах соціуму. Власне, преференційне висловлення як соціальне кліше, як правило, настанова, як оптимальний маркер вербалізації інтенції мовця відповідає моделі компаративної паремії, що слугує результатом глибокого мовомислення народу, поєднанням оцінки й порівняння. Актуальність нашого дослідження очевидна й зумовлена потребою вивчення й систематизації таких синтаксичних конструкцій – конструкцій, що вивіщують мовця як основного суб'єкта комунікації і як носія етнокультури й лінгвоментальності народу.

Аналіз досліджень. Преференційні висловлення не мають свого належного місця в синтаксичній системі. Їх розглядають лише в деяких наукових студіях. Як зауважує Н. Арутюнова, семантика преференційності виокремилася в системі оцінних значень і співвідноситься з життєвим контекстом, який визначають слова *преференційність (вибір) – рішення – дія* (Арутюнова, 1999: 171). Цілком логічно дослідниця вказує на те, що преференційні висловлення базуються на аксіологічній зв'язці-компаративі, яка поєднує дві альтернативи (Арутюнова, 1999: 215). На думку

К. Городенської, компаратив відкриває правобічну валентну позицію для об'єкта порівняння й відповідно окреслює об'єктно-порівняльне семантико-синтаксичне відношення (Городенська, 2010: 163). Водночас О. Бондарко протиставляє компаративність як функціонально-семантичне поле, ядром якого слугують ступені порівняння прикметників і прислівників, полю порівняння (Бондарко, 1984: 120).

Вітчизняні мовознавці переважно розглядають преференційні висловлення серед простих ускладнених речень і складнопідрядних речень із підрядними порівняльними (Л. Булаховський, А. Грищенко, Б. Кулик, І. Кучеренко, І. Чередниченко) та з підрядними прикомпаративними (І. Слинко, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська; В. Мараховська, Р. Христіанінова та інші), зважаючи на порівняльну семантику, на їхню присутню ознаку – наявність опорного компаратива: *краще в матері на соломі, ніж з немилим на перині; краще вмерти стоячи, ніж жити на колінах; ліпше з розумним у пеклі, ніж з дурним у небі* (весь фактичний матеріал подаємо за видання 10 – С. Ш.-С.) І. Вихованець кваліфікує такі речення як порівняльно-об'єктні прикомпаративні, зазначаючи, що сполучник *ніж* є обов'язковим компонентом таких конструкцій, бо вводить прикомпаративну частину (Вихованець, 1993: 333).

У деяких наукових працях дослідники розрізняють два типи компаративних речень залежно від кількості експлікованих у їхній структурі форм вищого ступеня порівняння прислівників або прикметників (однокомпаративні та двокомпаративні) (Русская грамматика, 1980: 488). Зокрема, складнопідрядні однокомпаративні речення мають характер нерозчленованої структури й компаратив наявний лише в одній предикативній частині (*ліпше з мудрою жити в полонині, як з дурною в палатах*); а двокомпаративні конструкції, що їх І. Чередниченко витлумачує як взаємопідрядні якісного зіставлення (Чередниченко, 1959: 111–121), вирізняються наявністю ступеньованих прислівників або прикметників у двох частинах – головній і підрядній, наприклад: *чим більше кішку гладити, тим вище вона горб підіймає; чим більша любов, тим більша рана після зради.*

Про значення преференційності й способи його вираження веде мову П. Ткач, зауважуючи, що особливістю преференційних висловлень є те, що вони становлять комунікативний акт, характер якого визначають три складники: 1) мовець; 2) слухач, адресат (обидва можуть бути як суб'єктом преференції, так і семантичним

суб'єктом – діячем); 3) ситуація вибору, яка враховує стосунки між мовцем і слухачем, що й зумовлює комунікативний намір мовця і напрям преференції (Ткач, 2004: 15).

Попри те що преференційні висловлення вивчали в синтаксичній теорії, витлумачували як конструкції з особливою будовою та семантикою, поза увагою лінгвістів залишалися питання їхньої комунікативної природи та лінгвопрагматичних функцій, які вони виконують в уснорозмовному дискурсі, у безпосередній людській інтеракції. На жаль, і досі відсутні глибокі дослідження паремій як синтаксичних конструкцій, як готових стереотипних формул, якими послуговуються спілкувальники в тих або інших мовленнєвих ситуаціях.

Мета статті – установити структурно-семантичну організацію преференційних висловлень з прислівниковими компаративами, окреслити їхній комунікативно-інтенційний зміст як паремійних одиниць, визначити функційний потенціал маркерів вербалізації інтенцій переваги в процесі людської комунікації.

Виклад основного матеріалу. Преференційні висловлення вирізняються з-поміж інших синтаксичних конструкцій своєю формою, адже вони побудовані за принципом контрасту: дві предикативні частини реалізують протиставлення між двома діями, ознаками, предметами, а мовець таким чином реалізує свою інтенцію – показати превалювання однієї дії над іншою, увиразнити перевагу однієї ознаки над іншою, наприклад: *краще в землі гнити, як з немилим жити; ліпше з розумним у біді, ніж з дурним у добрі*. Такі паремії мають властивість узагальнювати ситуацію, певний досвід людини й рекомендувати ті або ті дії. Йдеться про те, що комуніканти мають право на вибір: що краще для них – у землі гнити чи з немилим жити; що ліпше – з розумним у біді чи з дурним у добрі? Власне, особливість преференційних висловлень якраз полягає в тому, аби показати правильний, перевірений часом і людським досвідом вибір. Очевидне превалювання інтенції мовця як узагальненого суб'єкта комунікації реалізують прислівники вищого ступеня – компаративи на зразок *краще, ліпше, гірше* та інші. Вони слугують маркерами мовленнєвої інтенції переваги й увиразнюють оцінну семантику, преференцію мовця щодо певних дій, ознак, властивостей тощо. Наприклад: *краще з наперсток розуму природженого, ніж цебер приученого; ліпше людям давати, ніж самому просити; гірше болить від язика, як від ножа*.

Інтенцію мовця в преференційних конструкціях реалізують також такі компаративи, як:

легше, що передає оцінку мовця як результат певних спостережень і має значення без фізичного напруження, без важкої праці, легко, не докладаючи великих зусиль, виконати якусь дію (*легше зіпсувати, як направити; легше фасолю їсти, як з дурнем до розмови сісти*); *скоріше* або *швидше*, які в структурі преференційного висловлення маркують семантику прийнятнішого й кращого варіанта для адресата мовлення (*скоріше доб'єшся від цапа молока, як від пана допомоги; скоріше оженився солом'яний парубок, як віддасться золота дівка; дурний розумного швидше ошукає, як розумний дурного на путь наведе*); *більше*, що вводить порівняльну семантику неозначено більшої кількості предметів (*на ложку меду більше мух ловиться, як на бочку оцту; боїться лози учень більше, як грози; більше дива, як того пива*).

Комунікативно-інтенційний зміст преференційних висловлень зосереджений на вираженні переваги виконання певної дії: *краще терня збирати, як дитину ховати; ліпше з водою злучитись, ніж з нелюбом заручитись*; на превалюванні того або того предмета: *краще розум, ніж золото; краще погана дорога, ніж поганий супутник*; ознаки й властивості: *краще жінка сварлива, ніж дурна; краще горбатий, ніж язикатий; лучче нехай злий, ніж дурний*; на увиразненні локативних характеристик: *ліпше горобець у жмені, як журавель у небі; краще смерть на полі, ніж життя в неволі*; темпоральних ознак: *письменний бачить поночі більше, ніж неписьменний удень; легше пізно лягти спати, як рано встати; краще пізно, ніж ніколи*.

Варто зауважити, що компаративи *ліпше, краще, гірше* займають у реченнях препозицію, що свідчить про безпосередній вплив адресанта на адресата мовлення, надання йому чітких рекомендацій: *ліпше залізо у вогні варити, ніж злу жінку учити; лучче в сина під полом, ніж у зятя за столом*. Утім, винесення на початок речення компаративних паремій слова, що слугує об'єктом вибору, а не самого компаратива, вияскравлює інтенцію переваги мовця, наприклад: *сміх краще лікує, ніж усі ліки; добре слово краще, ніж готові гроші*.

У преференційних висловленнях інтенцію переваги увиразнюють сполучники підрядності *ніж* і *як*, призначення яких полягає «лише в констатації якісної чи кількісної переваги того, що чи кого порівнюють, над тим, із чим або ким порівнюють» (Городенська, 2010: 85), наприклад: *краще сухий хліб з водою, ніж паляниця з бідною; легше камінь годати, як дітей ховати*. Спорадично використовують у преференційних висловленнях

і сполучник *чим*: *ліпше пташці на сухій гілці, чим у неволі у золотій клітці; ліпше смерть у полі, чим життя в неволі*. На думку К. Городенської, сполучник підрядності *чим* може поєднувати підрядну порівняльну частину (інфінітивне речення) з присудком головної частини складнопідрядного речення, вираженим компаративним якісно-означальним прислівником (підмет у формі інфінітива) (Городенська, 2007: 267–268). Наприклад: *краще камінь добати, чим лиху жінку навчати; лучче погано їхати, чим хороше йти*. Як бачимо, такі преференційні висловлення – це прислів'я, афоризми, що мають повчальний зміст і передають образне бачення світу.

Мовці використовують преференційні висловлення в різних мовленнєвих контекстах здебільшого для того, аби підказати комусь вихід зі складної життєвої ситуації, підтримати, втішити, попередити про щось погане, застерегти від небажаного, навчити, як краще вчинити. Наприклад: *ліпше пташині голодом у лісі, як при цукрі у багатій стрісі; ліпше десять приятелів, ніж один ворог; краще нині горобець, як узавтра голубець*. У таких преференційних висловленнях, крім зіставлення двох дій, станів, як зазначає Р. Христіанінова, експліковане ще й ставлення мовця до них: він надає перевагу діям, станам, позначеним у головній частині, розглядає їх як прийнятніші, ніж ті, що позначені в підрядній частині (Христіанінова, 2012: 242).

Комунікативно-інтенційний зміст преференційних висловлень розлогий. Вони виражають *пораду*, висловлюючи яку, мовець скеровує різноспрямовані адресовані повідомлення: до особи чоловічої статі (чоловіка, хлопця), наприклад: *ліпше мати гарну жінку, ніж сто иматків поля; вибирай собі жінку радше ушима, ніж очима; ліпше їсти хліб з водою, ніж жити з жінкою лихою*; до дівчини, майбутньої нареченої, наприклад: *краще полин їсти, як з нелюбом за стіл сісти; ліпше з водою злучитися, ніж з нелюбом заручитися*; до жінки: *краще сім раз горіти, ніж один раз овдовіти*; до сиріт, прийомних дітей: *ліпше сироті під воду плисти, ніж з нелюбом до вечери сісти; лучче людям робити, ніж мачусі годити*; до узагальненого суб'єкта: *ліпше пташці на зеленій вітці, ніж у пана в золотій клітці; ліпше з розумним у пеклі, ніж з дурним у небі*. Такі паремії, реалізуючи інтенцію переваги, містять загальні твердження, висновки, які стосуються кожної людини. Вони слугують повчаннями, аксіологічними настановами, що їх часто використовують у процесі людського спілкування, як зауважує Д. Айдачич, «для нагадування про при-

йняті правила, межі дозволеного й забороненого» (Айдачич, URL: <https://www.>).

Преференційні висловлення виражають **заклик** мовця до чесної праці й правильного способу життя, наприклад: *цілуй у жнива хвилину більше, ніж взимку годину; бійся більше зради, як голодного вовка*; містять **застереження** – інтенцію, що відображає прагнення мовця застерегти адресата мовлення від виконання певних вчинків, демонструючи превалювання якоїсь важливішої й кориснішої дії, попередити про можливі негативні наслідки, наприклад: *краще терпіти зло, ніж творити його; ліпше сире жито жати, як має ним вітер колосати*.

Використовуючи преференційні висловлення в діалогічному дискурсі, мовці констатують наявність того або того факту, передають у чіткій лаконічній формі паремії життєвий досвід і спостережливість людини (*багач їсть у середу лучче, як бідний на Великдень; сирота більше бита, як сита*); засуджують людську скупість, злодійкуватість і пияцтво (*у скупого чим більше грошей, тим більше горя; від чарки більше людей помирає, ніж у морі потонає*); боягузтво й дурість (*краще битися з орлом, ніж жити зайцем; недовчений вчений гірше, ніж простак*), схвалюють вчинки мудрих людей, їхній високий інтелект (*краще один мудрий, ніж десять дурних; дурень більше заперечить за годину, як сто мудрих докажуть за днину*). Такі преференційні висловлення витлумачуємо як максими спілкування, як поведінкові приписи для налагодження добрих стосунків між людьми.

Наявність преференційних висловлень у паремійному дискурсі свідчить про градацію – зіставлення двох предметів за кількісним виміром однієї спільної ознаки. Кількісний маркер позитивної оцінки конкретизують компаративи *краще* або *ліпше*, наприклад: *краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше; ліпше свій гість, як чужих шість*. Семантику кількості в преференційних конструкціях реалізують числівники, наприклад: *одно літо ліпше, як сто зим; один учитель краще, як дві книжки*.

У преференційних висловленнях вияскравлюються різні характеристики людини: за соціальними й віковими характеристиками, за родом діяльності, за інтелектуальним рівнем. Наприклад: *лучче бути гарною наймичкою, ніж ледачою хазяйкою; краще бути бідним, ніж злодієм; гірше підпанки, як пани; краще розумним ногам вклонитися, ніж дурній голові*. Власне, тому зрозумілим є й функціонування *антонімів* у структурі таких конструкцій. Їх використовують для того, аби

увиразнити контраст, показати протилежність, полярність добра і зла, білого і чорного, гарного і поганого, що, безперечно, породжує експресивність паремійних висловлень, наприклад: *краще з розумним два рази загубити, ніж з дурнем раз знайти; довші мої злидні, ніж твоє багатство; краще гірка правда, ніж солодка брехня.*

Паремійний дискурс вирізняється не тільки своєю афористичністю, сентенційністю, а й символічністю. Репрезентація тих або тих символів сприяє кращому розумінню сили паремій. Як відомо, собака – символ вірного й надійного товариша, тому й однозначним для розуміння є висловлення на зразок: *добрий пес краще, як злий чоловік*; вовк – символ зла, жадібності, жорстокості, лицемірства та брехні: *бійся більше зради, як голодного вовка*; курка, з одного боку, символ турботи й піклування, а з іншого – знак нещасливої, неповороткої, неслухняної людини, наприклад: *лучше дома горох, капуста, ніж на війні курка тлуста.*

У двокомпаративних преференційних висловленнях мовець реалізує інтенцію *зіставлення*, оскільки в обох предикативних частинах експлікуються компаративи – прислівники вищого ступеня: *у скупого чим більше грошей, тим більше горя; сон – як багатство: чим більше спиш, тим більше хочеться.* Такі конструкції передають прагнення мовця зіставити одні явища чи події з іншими для того, аби узагальнити життєві правила й істини, посилити експресивність та образність сприйняття докільля, наприклад: *чим далі в ліс, тим більше дров; чим більша буря, тим скоріш проходить; чим менша блоха, тим дужче вкусить.*

Висновки. Преференційне висловлення як один із модально-інтенційних типів синтаксичних конструкцій вербалізує важливу комунікативну

настанову – інтенцію переваги, змістовий обшир якої відображає прагнення мовця як узагальненого суб'єкта комунікації показати перевагу виконання якоїсь дії, виокремлення в результаті зіставлення двох альтернатив однієї ознаки чи предмета, превалювання локативної чи темпоральної характеристики. Важливими маркерами увиразнення інтенції переваги в пареміях, що відповідають синтаксичним моделям простого ускладненого чи складнопідрядного речення й передають лінгвоментальність і пізнавальний досвід народу, слугують прислівникові компаративи (краще, ліпше, гірше, швидше, легше та інші). Саме ці маркери засвідчують експліцитну інтенцію мовця – його чітку позицію у висловленні рекомендованої дії, виокремленні ознаки чи предмета, у встановленні превалювання певних вчинків, подій, фактів.

Комунікативно-інтенційний зміст преференційних висловлень, крім реалізації семантики преференційності, зосереджений на репрезентації спонукальних інтенцій поради, заклику, застереження, на виясненні адресованої інтенції мовця в аспекті гендерної диференціації мовлення й родинних стосунків, на увиразненні контрасту, полярності ознак, на зіставленні явищ і подій, на констатації фактів, що загалом ґрунтується на досвіді й спостереженнях народу, на образному сприйнятті докільля. Паремії, що відповідають структурі преференційних висловлень, створюють експресивність й емоційність людського спілкування, засвідчують лінгвокреативність мовної особистості в комунікативному процесі. Чітка диференціація мовленнєвих ситуацій, у яких мовці використовують компаративні паремії, особливості їхнього використання в уснорозмовному дискурсі та в елітарній комунікації формує предмет наших наступних наукових студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдачич Д. Слов'янські прислів'я з компаративними формами «кращий», «краще». URL: <https://www.rastko.rs/rastko/delo/13854>.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Ленинград : Наука, 1984. 133 с.
4. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
5. Городенська К. Граматичний словник української мови : Сполучники. Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. 340 с.
6. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови : монографія. Київ : Інститут української мови ; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. 208 с.
7. Мараховська В. Г. Типи складнопідрядних речень з підрядними прикомпаративними : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Українська мова». Запоріжжя, 1998. 23 с.
8. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. Москва : Наука, 1980. Т. II : Синтаксис. 710 с.
9. Ткач П. Б. Значення преференційності та способи його вираження в українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Українська мова». Харків, 2004. 19 с.
10. Українські прислів'я та приказки / упор. С. В. Мишанич і М. М. Пазяк. Київ : Вид-во худ. літ, 1984. 390 с.
11. Христіанінова Р. Складнопідрядні речення в сучасній українській літературній мові : монографія. Київ : Інститут української мови; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 368 с.
12. Чередниченко І. Г. Складнопідрядне речення в сучасній українській мові. Чернівці : Вид-во Чернівецького ун-ту, 1959. 135 с.

REFERENCES

1. Aidachych D. Slov'yanski prysliv'ya z komparatyvnymy formamy «кращий», «краще» [Slavic proverbs with comparative forms «кращий», «краще»]. URL <https://www.rastko.rs/rastko/delo/13854> [in Ukrainian].
2. Arutyunova N. D. Yazyik i mir cheloveka [Language and a human's world]. Moscow: Yazyiki russkoy kulturyi, 1999. 896 p. [in Russian].
3. Bondarko A. V. Funktsionalnaya grammatika [Functional grammar]. Leningrad : Nauka, 1984. 133 p. [in Russian].
4. Vykhovanets I. R. Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Grammar of the Ukrainian language. Syntax]. Kyiv : Lybid, 1993. 368 p. [in Ukrainian].
5. Horodenska K. Hramatychnyi slovnyk ukrainskoi movy: Spoluchnyky. [Ukrainian grammar dictionary: Conjunctions]. Kherson : Vydavnytstvo KhDU, 2007. 340 p. [in Ukrainian].
6. Horodenska K. H. Spoluchnyky ukrainskoi literaturnoi movy : monohrafiia. [Conjunctions of the Ukrainian Literary Language : Monograph]. Kyiv : Institute of Ukrainian Language; Dmitry Burago Publishing House, 2010. 208 p. [in Ukrainian].
7. Marakhovska V. H. Typy skladnovidriadnykh rechen z vidriadnymy prykomparatyvnymy [Types of compound sentences with adcomparative subordinates] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.02 "Ukrainska mova". Zaporizhzhia, 1998. 23 p. [in Ukrainian].
8. Russkaya grammatika : v 2 t. [Russian grammar: in 2 volumes.] / gl. red. N. Yu. Shvedova. Moscow : Nauka, 1980. T. II : Sintaksis [Volume II: Syntax]. 710 p. [in Russian].
9. Tkach P. B. Znachennia preferentsiinosti ta sposoby yoho vyrazhennia v ukrainskii movi [The importance of preferentiality and ways of its expression in Ukrainian] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.02 "Ukrainska mova". Kharkiv, 2004. 19 p. [in Ukrainian].
10. Ukrainski prysliv'ya ta prykazky [Ukrainian paroemias and proverbs] / Upor. S. V. Myshanych ta M. M. Paziak. Kyiv : Vyd-vo khud. lit, 1984. 390 p. [in Ukrainian].
11. Khrystianinova R. Skladnovidriadni rechennia v suchasni ukrainskii literaturnii movi : monohrafiia [Complex sentences in Modern Ukrainian literary language: Monograph]. Kyiv : Institute of Ukrainian Language; Dmitry Burago Publishing House, 2012. 368 p. [in Ukrainian].
12. Cherednychenko I. H. Skladnovidriadne rechennia v suchasni ukrainskii movi [Complex sentence in modern Ukrainian]. Chernivtsi : Vyd-vo Chernivetskoho un-tu, 1959. 135 p. [in Ukrainian].

УДК 81'25:811.111: 81'42:82-93: 82-344
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208803>

Оксана ШАПОШНИК,
orcid.org/0000-0001-8700-6939
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри перекладознавства та прикладної лінгвістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) *oksana.shaposhnyk88@gmail.com*

ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ ЕТАП У КОМПЛЕКСНІЙ МЕТОДИЦІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНОЇ СПЕЦИФІКИ ПЕРЕКЛАДУ ДИТЯЧОГО ФЕНТЕЗИ

Дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу сучасного англomовного дитячого фентезі українською мовою потребує виопрацювання комплексної методики дослідження. Запропонована комплексна методика вивчення жанрово-стилістичної специфіки перекладу дитячого фентезі передбачає два етапи: доперекладознавчий і перекладознавчий. У статті висвітлюються особливості здійснення перекладознавчого (другого) етапу дослідження, який передбачає залучення лінгвістичних, перекладознавчих і загальнонаукових методів. На другому етапі дослідження застосовуються порівняльно-перекладознавчий, компонентний, тезаурусний, дескриптивний методи, а також методи аналізу та синтезу.

Мета статті – визначити особливості здійснення перекладознавчого (другого) етапу комплексної методики дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу текстів дитячого фентезі. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати завдання: висвітлити алгоритм здійснення перекладознавчого етапу дослідження; зазначити теоретичні аспекти застосування низки методів, а саме порівняльно-перекладознавчого, компонентного, тезаурусного, дескриптивного, методів аналізу та синтезу, які забезпечують реалізацію перекладознавчого етапу в розробленій нами комплексній методиці дослідження; встановити специфіку використання зазначених методів для вивчення жанрово-стилістичних особливостей перекладу фентезі на матеріалі текстів дитячої літератури.

Завдяки проведеному дослідженню стало можливим досягнення таких результатів: аналіз оригіналів і транслятів з огляду на адекватність/еквівалентність відтворення мовностилістичних одиниць на різних рівнях тексту; встановлення ступеня доцільності / недоцільності використання у ПТ перекладацьких варіантів у відтворенні обов'язкових жанрових елементів у текстах дитячого фентезі й фентезі з елементами наукової фантастики; визначення способів і прийомів досягнення адекватності перекладу на різних рівнях тексту з урахуванням жанрово-стилістичних і міфопоетичних очікувань цільової аудиторії.

Ключові слова: дитяча література, власні назви, квазітопоніми, квазіреалії, оказіоналізми.

Oksana SHAPOSHNYK,
orcid.org/0000-0001-8700-6939
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Translation Studies and Applied Linguistics
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) *oksana.shaposhnyk88@gmail.com*

TRANSLATIONAL STAGE WITHIN THE COMPLEX METHODOLOGY FOR INVESTIGATION OF THE GENRE STYLISTIC SPECIFICITY OF CHILDREN'S FANTASY RENDERING

The suggested complex methodology comprises two stages: pre-translational stage and translational one. This research paper highlights the aspects of the translational (second) stage, namely the methods and main research principles that ensure the implementation of the suggested complex methodology.

The translational (second) stage comprises the usage of the linguistic and translational methods as well as the general scientific ones. As for the linguistic and translational methods used at the translational stage, there are the comparative-translational method, the componential method, the thesaurus method, the descriptive method. As for the general scientific methods used at the translational stage, there are the methods of analysis and synthesis.

The purpose of the research paper is to explicate the peculiarities of the translational (second) stage accomplishment while studying the genre stylistic specificity of children's fantasy rendering. To gain this purpose one needs to fulfill certain tasks: 1) to determine the algorithm of accomplishing the translational (second) stage as a part of the complex methodology; 2) to find out the theoretical aspects of the methods usage, namely the linguistic and translational methods as well as the general scientific ones; 3) to define the peculiarities of these methods usage for the investigation of the

genre stylistic specificity of children's fantasy rendering (case study of E. Colfer's "Artemis Fowl" and M. Buckley's "The Sisters Grimm" and their Ukrainian translations).

The highlighted investigation serves to achieve important results: the analysis of the originals and translations in regard to adequacy / equivalency of lexical units' rendering at different text levels; decision according the necessity of certain translation variants while rendering the obligatory genre elements in the texts of children's fantasy as well as the texts with both genre features of fantasy and science fiction; designation of means of achieving the adequacy of translation at different text levels with respect to genre stylistic as well as mythological and poetical stereotypes of the target audience.

Key words: children's literature, proper names, realias-quaz, toponyms-quaz, nonce words.

Постановка проблеми. Науковий пошук і доведення гіпотези в будь-якій царині здійснюється через чітке визначення й обов'язкове виконання мети й завдань дослідження, обрання об'єкта й предмета дослідження. Проте досягнення вагомих результатів неможливе без головного інструменту – методики дослідження, залучення якої передбачає обґрунтоване застосування системи методів і принципів аналізу для пізнання, витлумачення, систематизації, вивчення, опису певних явищ дійсності.

Вивчення жанрово-стилістичної специфіки перекладу дитячого фентезі потребує виопрацювання комплексної методики дослідження, яка б залучала не лише власне перекладознавчі методи аналізу, але також лінгвістичні й загальнонаукові. В межах нашого наукового пошуку система взаємодії методів допоможе проаналізувати жанровий інваріант фентезі в різних лінгвокультурних традиціях у контрастивному й компаративному аспектах; дослідити мовностилістичні одиниці на різних текстових рівнях з точки зору їхньої семантики, дистрибуції, опозиції; дійти від часткового до загального в установленні особливостей перекладу текстів дитячого фентезі.

Зважаючи на окреслену проблематику, виопрацьована нами й уперше апробована на матеріалі текстів дитячої літератури комплексна методика дослідження має доперекладознавчий і перекладознавчий етапи. Оскільки специфіка здійснення доперекладознавчого (першого) етапу була висвітлена раніше (Шапошник, 2019), зупинимося на вичерпному вивченні власне перекладознавчого (другого) етапу дослідження у складі комплексної методики.

Аналіз досліджень. Перекладознавство послуговується не тільки своїми власними методами, але й активно залучає лінгвістичні й загальнофілологічні методи аналізу. Для висвітлення методологічних принципів у теоретичному аспекті ми послуговуємося науковими доробками лінгвістів і перекладознавців, присвяченими вивченню специфіки кожного із залучених методів: порівняльно-перекладознавчого методу (Комиссаров, 2001), компонентного аналізу (Арнольд, 2011;

Болотнова, 2009; Кочерган, 2006), тезаурусного методу (Арнольд, 2011; Лафтими, 2011), дескриптивного методу (Кочерган, 2006; Жеребило, 2019), загальнонаукових методів аналізу та синтезу (Философский, 1983).

Мета статті – визначити особливості здійснення перекладознавчого (другого) етапу комплексної методики дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу текстів дитячого фентезі. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: висвітлити алгоритм здійснення перекладознавчого етапу дослідження; зазначити теоретичні аспекти застосування низки методів (порівняльно-перекладознавчого, компонентного, тезаурусного, дескриптивного, методів аналізу та синтезу), які забезпечують реалізацію перекладознавчого етапу в розробленій нами комплексній методиці дослідження; встановити специфіку використання зазначених методів для вивчення жанрово-стилістичних особливостей перекладу фентезі на матеріалі текстів дитячої літератури.

Матеріалом розвідки слугують англomовні тексти дитячого фентезі з циклу Й. Колфера Artemis Fowl і циклу М. Баклі The Sisters Grimm і їх українські переклади, виконані О. Мокровольським.

Вклад основного матеріалу. Після успішного завершення доперекладознавчого (першого) етапу дослідження специфіки перекладу дитячого фентезі (Шапошник, 2019), метою якого було виокремлення жанрового інваріанту фентезі в англomовній і східнослов'янській лінгвокультурних традиціях і встановлення відмінностей фентезі від суміжних жанрів, ми переходимо до власне перекладознавчого (другого) етапу дослідження.

Перекладознавчий етап передбачає порівняння оригіналів і перекладів з огляду на адекватність / еквівалентність відтворення мовностилістичних одиниць, що постають інваріантними жанровими елементами текстів дитячого фентезі й фентезі з елементами наукової фантастики у перекладі.

Методика дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу фентезі має комплексний характер, який полягає у використанні як

загальнонаукових, так і перекладознавчих і лінгвістичних методів. Зокрема, на другому (перекладознавчому) етапі дослідження застосовуються такі загальнонаукові методи, як аналіз та синтез. Серед перекладознавчих і лінгвістичних методів використовуються *порівняльно-перекладознавчий, компонентний, дистрибутивний, тезаурусний* методи аналізу.

Розглянемо детально перекладознавчий етап дослідження з зазначенням особливостей застосування кожного з заявлених методів аналізу в складі комплексної методики.

Перекладознавчий етап дослідження передбачає застосування насамперед *порівняльно-перекладознавчого аналізу*. Порівняльний метод аналізу постає основним у галузі перекладознавства й знаходить своє відображення в комплексному порівняльно-перекладознавчому аналізі, оскільки співставлення текстів у компаративному аспекті надає важливу інформацію про переклад.

Перекладознавець В. Н. Комісаров виокремлює чотири основні різновиди порівняльного методу аналізу. По-перше, порівнюються оригінали й переклади, що дає змогу визначити ступінь близькості/віддаленості змісту й структури текстів, виокремити способи досягнення еквівалентності, прийоми перекладу й низку інших характеристик перекладацького процесу. По-друге, порівнянню піддаються кілька перекладів одного першотвору, виконаних різними перекладачами. Це допомагає встановити загальні закономірності перекладу або специфіку відтворення певного жанру, що не залежить від рівня кваліфікації перекладача та його ідіостилу (Комісаров, 2001: 23–24).

Третім різновидом порівняльно-перекладознавчого аналізу постає компаративне співставлення транслятів з оригінальними тестами в культурі перекладу. За допомогою такого порівняння постулюється, що мова перекладів – це особлива підсистема національної мови, і пояснюється це тим, що перекладачі почасти порушують норму й узус мови перекладу, що виявляється перекладацькими помилками. Також за допомогою такого розгляду текстів виокремлюються випадки розширення комунікативних можливостей мови перекладу шляхом застосування калькування, дослівного перекладу тощо. Ці відхилення, обумовлені прагненням повніше відтворити ВТ, вважають за своєрідну перекладацьку норму (Комісаров, 2001: 24).

І четвертий різновид порівняльно-перекладознавчого аналізу передбачає співставлення текстів мовою оригіналу та мовою перекладу, які нале-

жать до одного функціонального стилю або жанру. Розгляд текстів близького змісту в контрастивному аспекті забезпечує виокремлення відмінностей у використанні мовностилістичних засобів у текстах цих жанрів або стилів у різних мовах, що в процесі перекладу може стати причиною стилістичної адаптації ПТ (Комісаров, 2001: 24).

У нашому дослідженні порівняльно-перекладознавчий аналіз слугує порівнянню ВТ і ПТ дитячого фентезі та фентезі з елементами наукової фантастики з метою визначення адекватності/еквівалентності відтворення мовностилістичних одиниць, а також виявлення загалом труднощів передавання текстів цього жанру засобами іншої мови.

Порівняльно-перекладознавчий аналіз проводиться, зокрема, за контекстами: хронотопним, характерологічним і лексико-семантичним. Адекватність передачі інваріантних елементів фентезі й наукової фантастики у цих контекстах свідчить про адекватність відтворення в цілому жанрових ознак оригіналу в перекладі.

На рівні хронотопу аналізуються способи та прийоми передавання у ПТ маркерів художнього часу й простору. Якщо йдеться про маркери реального простору, тобто топоніми, для їх відтворення у ПТ застосовують традиційні перекладацькі відповідники або транскрипцію/транслітерацію. Зважаючи на особливості текстів дитячої літератури, ПТ яких орієнтовані на відповідну цільову аудиторію, для встановлення ефективності обраного способу перекладу й адекватності/еквівалентності перекладацького варіанту ми враховуємо можливий рівень фонових знань реципієнтів. Почасті встановлюється, що вживання самого лише традиційного відповідника топоніму в ПТ створить бар'єр на шляху розуміння цільовою аудиторією не тільки географічної назви, але й цілого фрагмента тексту й авторового задуму. Тому необхідним видається застосування прийомів прагматичної адаптації тексту, а саме ампліфікації певної пояснювальної інформації, коментарів до ПТ тощо.

Шляхом застосування порівняльно-перекладознавчого аналізу також виокремлюються способи та прийоми досягнення адекватності перекладу того чи іншого жанрового елемента на різних рівнях тексту або ПТ у цілому. Адекватності транслату слугує передача у ПТ інваріантних ознак фентезі й наукової фантастики відповідно до жанрово-стилістичних і міфопоетичних очікувань цільової аудиторії.

Для досягнення вагомих результатів й ефективного проведення порівняльно-перекладо-

знавчого аналізу на другому етапі комплексної методики дослідження одночасно застосовується низка лінгвістичних методів аналізу, а саме – *компонентний, дистрибутивний, тезаурусний*.

Для визначення адекватності відтворення таких елементів хронотопного контексту, як квазі-топоніми, або відтворення у ПТ елементів характерологічного контексту (промовистих власних імен, квазіреалій) у лексико-семантичному контексті спершу необхідно встановити, на основі якої лексеми/лексем – узуальної або оказіональної – утворена та чи інша мовностилістична одиниця у ВТ. Це забезпечується з залученням *дистрибутивного аналізу*.

У процесі комплексного порівняльно-перекладознавчого аналізу також виявляється ефективним застосування *компонентного аналізу* як методу розкриття семантики слів. Специфіка цього аналізу полягає в розщепленні значення слова на мінімальні семантичні складові. Під семною структурою значення розуміють взаємозв'язок елементарних смислів, або сем. Кожна сема постає відображенням у свідомості носіїв мови різноманітних ознак, об'єктивно притаманних тому явищу, на позначення якого вживається певна лексична одиниця (Болотнова, 2009: 453). Важливим є не тільки виокремлення сем, але і їх структурної організації, їх способу групування, оскільки значення слова залежить не лише від переліку сем, але від місця та ваги кожної семи в компонентній структурі значення (Кочерган, 2006: 386).

За характером інформації та прагматичним статусом розрізняють семи, які визначають денотативне значення слова та конотативне. Конотативне своєю чергою відображає оцінку мовця стосовно предмета мовлення, його емоційний стан, прагнення впливу на співрозмовника, обставини акту комунікації. Конотативна складова семної структури має особливе значення в аналізі художніх текстів. Так, виокремлюють узуальні конотації й оказіональні, тобто власне такі, що виникають під впливом конкретного контексту вживання в тексті (Арнольд, 2011).

У дослідженні мови художніх текстів компонентний аналіз має особливе значення, оскільки він надає об'єктивні результати не тільки про образний потенціал слів і їх виразні властивості в певному тексті. Застосування компонентного аналізу дає змогу дослідити авторське слововживання (Болотнова, 2009: 454–455), а відповідно й авторські оказіоналізми, їхнє значення.

З'ясування семантики оказіоналізму в тексті фентезі з елементами наукової фантастики продемонструємо на прикладі оказіоналізму *a concusser*

(Colfer, 2002: 60), який постає квазіреалією у ВТ. Дієслово *to concuss* має такі значення: 1) *to shake or agitate*; 2) *to force (a person) to do something, or give up something, by intimidation; to coerce*; 3) *if you are concussed, something hits you on the head, making you lose consciousness or feel sick for a short time* (Longman, 2009). Суфікс *-er* відповідно надає цій лексемі морфологічних ознак іменника. Так, актуалізуються семи *прилад, удар по голові, втрата свідомості, короткий період часу*. Синтезуючи виокремлені семи, ми встановлюємо значення оказіоналізму. Отже, *a concusser* – це пристрій, який, впливаючи дистанційно, спричиняє тимчасову втрату свідомості. Долучаючи контекстуальний метод аналізу, ми перевіряємо визначену семантику оказіоналізму контекстом, що описує цей прилад: *<...> the small silver ball. It was ticking, faster and faster, almost like a countdown. <...> Three, two, one ... Boom! Flash! Mass unconsciousness. Nothing fatal, but headaches all around in about forty minutes* (Colfer, 2002: 58). У такий спосіб у ВТ актуалізується значення оказіоналізму *пристрій, що спричиняє тимчасову втрату свідомості*.

Проведенню компонентного аналізу сприяє залучення загальнонаукових методів *аналізу та синтезу*. Виокремити в значенні лексичної одиниці семи допомагає аналіз, оскільки це «процедура мисленнєвого, а почасти й реального розщеплення досліджуваного предмета (явища, процесу), властивості предмета або відношень між предметами на частини (ознаки)» (переклад наш – О. Ш.) (Філософський, 1983).

Зворотною процедурою й методом дослідження, з яким аналіз нерозривно пов'язаний у процедурі встановлення значення лексичної одиниці, виявляється синтез. Цей метод наукового пошуку полягає в об'єднанні різноманітних елементів, сторін предмета в єдине ціле (систему) в процесі пізнання (Філософський, 1983). Відповідно, за допомогою синтезу або поєднання семантичних компонентів виокремлюється значення слова.

У процесі проведення комплексного порівняльно-перекладознавчого аналізу *компонентний аналіз* дає можливість порівняти семний склад одиниць ВТ і ПТ і визначити ступінь їх відповідності один одному шляхом виокремлення у значеннях мовних одиниць їхніх елементарних смислів, тобто сем (Комиссаров, 2001: 24–25). Тобто застосування компонентного аналізу необхідне для встановлення еквівалентності/адекватності відтворення мовностилістичних одиниць.

Продемонструємо це на прикладі варіанту відтворення квазіреалії *a concusser*, яка втілена

у формі okazіоналізму, як *відключник* у ПТ (Колфер, 2006: 74). Значення лексеми ВТ уже встановлено. Наступним кроком постає виокремлення семантики перекладацького варіанту. У внутрішній семантиці лексеми *відключник* актуалізується такі семи: *дія; вплив одного об'єкта на інший, на предмет; вимикати; зупиняти процес*. Порівнюючи семантику одиниць ВТ і ПТ, доходимо висновку, що в лексемі ПТ реалізуються не всі семи, властиві одиниці ВТ, отже ми не можемо вважати такий переклад еквівалентним. Проте лексема *відключник* постає контекстуальним відповідником у цьому випадку, та за допомогою контексту: *Бумм! Спалах! Моментальна й масова втрата свідомості. Нічого смертельного, але хвилин за сорок у всіх присутніх розболються голови* (Колфер, 2006: 72), – актуалізується в цілому значення okazіоналізму *відключник* як *пристрою, що чинить вплив на людину й спричинює втрату свідомості*. Тому саме в такому контексті запропонований перекладачем варіант вважається адекватним.

Отже, після встановлення семантики квазітопоніму, квазіреалії, промовистої власної назви ми можемо дійти висновку стосовно ефективності того чи іншого способу та прийому перекладу для відтворення мовностилістичної одиниці у ПТ. Водночас потрібно врахувати такі критерії, як передача вихідного значення одиниці ВТ, семантики фентезійності/фантастичності залежно від жанрових ознак ВТ і зрозумілість з огляду на цільову аудиторію дитячої літератури.

Наведемо також інший приклад застосування *компонентного аналізу* для потрактування okazіональної лексичної одиниці ВТ – квазіреалії *moonometer* (Colfer, 2002: 35). Компонентний аналіз цього okazіоналізму допомагає виокремити його семи через його складники (*аналіз*), а саме *moon* у значенні *місяць* та *meter* як *вимірювальний пристрій*. А значення квазіреалії своєю чергою впливає з сукупності значень його складових частин (*синтез*) і визначається на кшталт *пристрій для вимірювання часу за місяцем або вимірювальний пристрій фаз місяця* (переклад наш – О. Ш.) тощо. Доходимо висновку, що на цьому етапі дослідження широке застосування компонентного аналізу обумовлено специфікою жанру фентезі й наукової фантастики, які рясніють авторськими okazіоналізмами у функції квазітопонімів, квазіреалій, промовистих власних назв.

Досягнення значних результатів під час проведення порівняльно-перекладознавчого аналізу ВТ і ПТ забезпечує *тезаурисний метод*, який в межах комплексної методики дослідження специфіки перекладу дитячого фентезі застосовується

з метою визначення адекватності/неадекватності відтворення інваріантних ознак персонажного контексту фентезі.

У широкому сенсі тезаурус – це сума набутих знань. За Ю. М. Карауловим, «тезаурус – це будь-який словник, який очевидним чином фіксує семантичні відношення між його складовими одиницями» (переклад наш – О. Ш.) (Арнольд, 2011).

Розроблена науковцем теорія ідеографії дала змогу виокремити єдині закономірності в організації лексичної системи на всіх рівнях – від мікροструктури слова й структури семантичного поля до відображення у цілому мовної картини світу. Тезаурус надає уявлення про семантичний простір мови й системні відношення в ньому, а також допомагає сприймати рівневу організацію лексики (Арнольд, 2011).

Голландський лінгвіст П. В. Стеркенбург надає три різних визначення тезаурусу: тлумачний словник, який представляє весь словниковий склад мови; словник синонімів; тематичний словник, який надає значення слів і словосполучень, розташованих по тематичним категоріям (Лафтими, 2011: 252).

У межах нашого дослідження тезаурисний метод аналізу слугує виокремленню образів фольклорних і міфологічних персонажів, таких як баба-яга, ельфи, феї, гноми, та інші, а також встановленню їх аксіологічності у вихідній і цільовій лінгвокультурах, позаяк адекватність трансляту залежить від того, чи відповідає він міфопоетичним очікуванням реципієнтів. Так, шляхом застосування тезаурисного методу вбачається можливим виокремлення образів фольклорних і міфологічних персонажів і встановлення їх аксіологічності у вихідній і цільовій лінгвокультурах.

Після визначення характеристик й аксіологічності фольклорних і міфологічних образів у культурі оригіналу та культурі перекладу або в одній з них, якщо в іншій вони відсутні, аналізується адекватність відтворення цих інваріантних елементів персонажного контексту в ПТ. У разі встановлення випадків порушення або жанрових ознак, або міфопоетичних очікувань реципієнтів пропонуються шляхи «прилаштування» образів відповідно до зазначених вимог й обґрунтовуються можливі способи та прийоми перекладацької адаптації.

Під час застосування тезаурисного методу аналізу ми послуговуємося енциклопедичними й тлумачними словниками, у яких надається потрактування образів персонажів у двох лінгвокультурах – культурі оригіналу й культурі перекладу, або одній з них, якщо той чи інший персонаж

присутній тільки в одній культурі. Наприклад, для визначення того, чи адекватно відтворена аксіологічність образу *баби-яги* як *відьми* (Баклі, 2008: 35), тобто виключно через негативний образ в українському ПТ, ми звертаємося до потрактування цього образу в східнослов'янській лінгвокультурі. Визначаємо, що образ *баби-яги*, персонажа слов'янського фольклору, може бути як позитивним, так і негативним або амбівалентним (Мифы, 1987: 149). Отже, негативна оцінка цього персонажа в перекладі, а тим більше в перекладі у східнослов'янську культуру, обмежує багатоаспектний образ і порушує міфопоетичні очікування цільової аудиторії. Враховуючи також аксіологічність цього персонажа як амбівалентного в оригіналі, у межах порівняльно-перекладознавчого аналізу ми доходимо висновку, що образ *баби-яги* відтворений неадекватно у ПТ. Він порушує й задум автора, і міфопоетичні очікування реципієнтів ПТ.

У лінгвістичних і перекладознавчих дослідженнях, присвячених вивченню мовної структури, мовностилістичних одиниць художніх текстів, специфіки перекладу тощо з залученням різноманітних методів аналізу, важливим видається висвітлення результатів наукового пошуку. З цією метою застосовують *дескриптивний метод аналізу*, який визначається як система дослідницьких прийомів, що застосовуються для характеристики мовних явищ у синхронії (Жеребило, 2010).

Дескриптивний метод має широке застосування для вивчення особливостей функціонування мови. За висловом М. П. Кочергана, «опис фактів мови є їх якісним аналізом, систематизацією, що створює теорію» (Кочерган, 2006: 361).

Застосування дескриптивного методу аналізу завершує перекладознавчий (другий) етап у складі комплексної методики дослідження специфіки перекладу дитячого фентезі. Застосування дескриптивного методу слугує висвітленню особливостей відтворення у ПТ тих чи інших мовностилістичних одиниць, елементів хронотопного і персонажного контекстів фентезі, та лексико-семантичного контексту як фентезі, так і наукової фантастики. Також за допомогою дескриптивного методу аналізу в роботі зазначаються особливості

передання в перекладі жанрових ознак оригіналу, способів і прийомів досягнення адекватності ПТ тощо. У сукупності висвітлені в розвідці результати перекладознавчого дослідження слугують ґрунтовною базою для визначення жанрово-стилістичної специфіки відтворення текстів фентезі й фентезі з елементами наукової фантастики в дитячій літературі.

Висновки. Комплексна методика дослідження специфіки перекладу дитячого фентезі передбачає як доперекладознавчий, так і власне перекладознавчий етапи дослідження. Вона зорієнтована на вивчення жанрово-стилістичної доміанти фентезі й специфіки її відтворення в перекладі.

Шляхом застосування низки загальнонаукових, лінгвістичних і перекладознавчих методів аналізу на другому (перекладознавчому) етапі дослідження ми отримали певні важливі результати. По-перше, стало можливим порівняння ВТ і ПТ з огляду на адекватність/еквівалентність відтворення мовностилістичних одиниць на різних рівнях тексту. По-друге, встановлено доцільність/недоцільність використання в ПТ перекладацьких варіантів за відтворення обов'язкових жанрових елементів у текстах дитячої літератури жанру фентезі й фентезі з елементами наукової фантастики. По-третє, доведено, що застосування комплексного порівняльно-перекладознавчого аналізу слугує виявленню способів і прийомів досягнення адекватності перекладу як окремих елементів ПТ, так і всього трансляту в цілому за умови врахування жанрово-стилістичних і міфопоетичних очікувань цільової аудиторії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні комплексної методики дослідження інших жанрів дитячої літератури, у тому числі й змікшованих текстів. Актуальність такого розроблення пояснюється тим, що процес перекладу таких текстів передбачає обов'язкове виокремлення й розмежування інваріантних ознак кожного зі змікшованих жанрів на першому етапі комплексної методики дослідження, а на другому етапі дослідження – вивчення особливостей перекладу змікшованих текстів з урахуванням жанрової специфіки й очікувань цільової аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике : учебное пособие Москва : ЛИБРИКОМ, 2011. 144 с. URL: <http://classes.ru/grammar/128.Arnold-research/html/topic.html>.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие. 4-е изд. Москва : Флинта: Наука, 2009. 520 с.
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов : изд. 5-е, испр. и дополн. Назрань : Пилигрим, 2010. URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие Москва : ЭТС, 2001. 424 с.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник, 2-ге вид., виправл. і доп. Київ : Академія, 2006. 464 с.

6. Лафtimi И. Общая характеристика и критерии классификации словаря тезаурусного типа. *Молодой ученый*. Чита, 2011. № 12. Т.1. С. 252–255.
7. Мифы народов мира : энциклопедия в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. Москва : Сов. энциклопедия, 1987. Т. 1. 671 с.
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва : Советская энциклопедия, 1983. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy.
9. Шапошник О. М. Комплексна методика дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу дитячого фентезі: доперекладознавчий етап. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Германістика та між-культурна комунікація*. Херсон, 2019. № 1. С. 249–256.
10. Longman Dictionary of Contemporary English : 5th ed. Longman, 2009. URL: <http://www.ldoceonline.com/>.
11. Баклі М. Сестри Грімм: Книга 1. Казковий переполох / пер. з англ. О. Мокровольський. Київ : Махаон-Україна, 2008. 384 с.
12. Колфер Й. Артеміс Фаул. Розум проти чарів : фантастичний роман / пер. з англ. О. М. Мокровольський. Київ : Школа, 2006. 320 с.
13. Buckley M. The sisters Grimm, book one: the fairy-tale detectives. New York : Amulet Books, 2005. 284 p.
14. Colfer E. Artemis Fowl. London : Puffin, 2002. 280 p.

REFERENCES

1. Arnold I. V. Osnovy nauchnyh issledovaniy v lingvistike [Basics of scientific investigations]. Moscow : LIBROKOM, 2011. 144 p. Retrieved from <http://classes.ru/grammar/128.Arnold-research/html/topic.html> [in Russian].
2. Bolotnova N. S. Filologicheskii analiz teksta [Philological analysis of the text]. Moscow : Flinta : Nauka, 2009. 520 p. [in Russian].
3. Zhrebilo T V. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terms]. Nazran : Piligrim, 2010. Retrieved from http://lingvistics_dictionary.academic.ru/ [in Russian].
4. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie [Contemporary translation studies]. Moscow : ETS, 2001. 424 p. [in Russian].
5. Kochergan M. P. Zahalne movoznavstvo [General linguistics]. Kyiv : Akademiia, 2006. 464 p. [in Ukrainian].
6. Laftimi I. Obshchaya kharakteristika i kriterii klassifikatsii slovary tezaurnogo tipa [General characteristics and classification criteria for a thesaurus type dictionary]. Young scientist. Chita, 2011. № 12. V. 1. pp. 252–255 [in Russian].
7. Mify narodov mira [Myths of the peoples of the world] : ed.-in-chief S. A. Tokarev. Moscow : Sov. entsiklopedyya, 1987. V. 1. 671 p. [in Russian].
8. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / ed. by L. F. Il'ichov et al. Moscow : Sov. entsiklopedyya, 1983. Retrieved from http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy [in Russian].
9. Shaposhnyk O. M. Kompleksna metodyka doslidzhennya zhanrovo-stylistychnoy spetsyfyky perekladu dytyachoho fentezi: doperekladoznavchyy etap [Complex methodology for investigation of the genre stylistic specificity of children's fantasy rendering: pre-translational stage]. Scientific Bulletin of Kherson State University. Germanic studies and Intercultural Communication. Kherson, 2019. № 1. pp. 249–256 [in Ukrainian].
10. Longman Dictionary of Contemporary English : 5th ed. Longman, 2009. Retrieved from <http://www.ldoceonline.com>.
11. Buckley M. Sestry Grimm: Knyha 1. Kazkovi perepolokh [The Sisters Grimm: Book 1. Fairy tale turmoil] : trans. from English by O. Mokrovolskyi. Kyiv : Makhaon, 2008. 384 p. [in Ukrainian].
12. Colfer E. Artemis Faul. Pozum proty chariv: Fantastychnyi roman [Artemis Fowl. Intellect against magic: Fantastic novel] / trans. from English by O. Mokrovolskyi. Kyiv : Shkola, 2006. 320 p. [in Ukrainian].
13. Buckley M. The sisters Grimm, book one: the fairy-tale detectives. New York : Amulet Books, 2005. 284 p.
14. Colfer E. Artemis Fowl. London : Puffin, 2002. 280 p.

УДК 811.112.2'373.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208805>**Тетяна ШВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-5798-7630**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) chvetstatiana@gmail.com*

СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ІЗ СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Стаття присвячена виявленню семантичних груп фразеологічних одиниць, тенденція до вивчення яких характерна для сучасного етапу розвитку науки про мову. Матеріалом дослідження слугували фразеологічні одиниці німецької мови із соматичним компонентом. Саме ці стали сполуки слів із прозорою внутрішньою формою посідають провідне місце у її фразеологічному складі, віддзеркалюючи специфіку світосприйняття народу-творця й риси його національного характеру. Підґрунтям цієї розвідки стали результати пошуків видатних вітчизняних і зарубіжних науковців у різних аспектах фразеології.

Для проведення дослідження було відібрано фразеологізми німецької мови із соматичним компонентом *der Kopf, das Herz, der Auge, die Zunge, die Hand / der Arm, der Fuß / das Bein*, аналіз змістовної сторони яких допоміг виокремити семантичні групи на позначення рис характеру особистості, її розумових здібностей, вчинків, емоцій, фізичного або психічного стану, міжособистісних стосунків і матеріального становища.

Установлено, що соматичний компонент *die Hand* належить до найпродуктивніших компонентів, які у складі фразеологічних одиниць у виразності як позитивні (щедрість, працьовитість), так і негативні (скупість, лінощі) риси характеру людини, а також схвально або несхвально оцінюють її вчинки.

Наступним за продуктивністю є соматичний компонент *der Kopf*, використання якого разом із якісними прикметниками відповідної семантики у виразності позитивну або негативну оцінку розумових здібностей особистості. Фразеологічні одиниці з цим компонентом також слугують засобом акцентування уваги на психічному або фізичному стані людини.

Менш продуктивними є соматичні компоненти *die Augen* і *das Herz*, що входять до фразеологічних одиниць на позначення позитивних і негативних емоцій і почуттів індивіда, а також міжособистісних стосунків. На нашу думку, їх використання у процесі утворення фразеологічних одиниць такої семантики пов'язане з безпосередньою участю у процесі світосприйняття.

Соматичні компоненти фразеологізмів *die Zunge, das Bein / der Fuß* є найменш продуктивними й використовуються на позначення міжособистісних стосунків і матеріального становища людини.

Ключові слова: семантична група, фразеологічна одиниця, соматичний компонент, німецька мова.

Tetiana SHVETS,*orcid.org/0000-0002-5798-7630**Candidate of Pedagogic Sciences,**Assistant Professor at the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) chvetstatiana@gmail.com*

SEMANTIC GROUPS OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC COMPONENT

The article is devoted to the identification of semantic groups of phraseological units since the tendency to study these units is typical for the modern stage of language science development. The research material was German phraseological units with somatic component. These fixed word combinations with a transparent inner form occupy a leading place in its phraseological composition, reflecting the specifics of the people-creator's worldview and its national character features. The basis of this research was the result of outstanding native and foreign scientists' research in various aspects of phraseology.

To conduct the study, German phraseological units with the somatic component of *der Kopf, das Herz, der Auge, die Zunge, die Hand / der Arm, der Fuß / das Bein* were selected. The analysis of their meaning made it possible to distinguish semantic groups defining person's traits, mental abilities, actions, emotions, physical or mental condition, interpersonal relationship and financial status.

It was established that the somatic component *die Hand* refers to the most productive components, which in the structure of phraseological units emphasize both positive (generosity, diligence) and negative (avarice, laziness) traits of human character, as well as approving or disapproving of actions.

Next in performance is the somatic component of der Kopf, whose use, along with qualitative adjectives of corresponding semantics, emphasizes the positive or negative estimation of individual mental abilities. Phraseological units with this component also serve as a means of emphasizing the individual's mental or physical condition.

Less productive are the somatic components of die Augen and das Herz, which are included in phraseological units to denote positive and negative emotions and feelings of the individual, as well as interpersonal relationships. We believe that their use in the process of phraseological units' formation of such semantics is connected with direct participation in the process of world perception.

The phraseological units with somatic components die Zunge, das Bein / der Fuß are the least productive and they are used to denote interpersonal relationships and a person's financial status.

Key words: semantic group, phraseological unit, somatic component, German language.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку лінгвістики відзначений тенденцією до вивчення специфіки відображення результатів світосприйняття окремого етносу мовними засобами різних рівнів, особливе місце серед яких відведене фразеологічним одиницям. Це обґрунтовується їхньою здатністю розкривати історичне минуле народу-творця, риси його національного характеру та звичаї, а також усю багатогранність мови.

Особливої уваги заслуговують фразеологічні одиниці із соматичним компонентом з огляду на їхню домінуючу участь у процесах пізнання й освоєння світу людиною, а також усвідомлення їхньої ролі для забезпечення її життєвих процесів і практичної діяльності. Використання назв частин людського тіла в переносному значенні, як це відбувається у фразеологічних одиницях, сприяє точнішому передаванню думок, почуттів і ставлення до навколишнього світу.

Аналіз досліджень. Виявлення характерних рис фразеологічних одиниць належить до кола питань, що перебувають у фокусі зацікавленості дослідників з давніх пір. Значний внесок у розроблення теоретичних основ фразеології зробили Ш. Баллі та В. В. Виноградов. На підґрунті їхніх напрацювань представники вітчизняних і зарубіжних лінгвістичних шкіл вдалися до виявлення характерних рис фразеологічних одиниць різних мов, акцентуючи увагу на ролі фразеологічних одиниць із соматичним компонентом у процесі світосприйняття (Боргоякова, 2016: 170–174); дослідивши цілісність значення й автоматизоване відтворення фразеологічних одиниць і здійснивши їх структурну класифікацію (Скрипник, 1973); виокремили специфічні ознаки фразеологічних одиниць, зокрема метафоричність, еквівалентність і синонімічність слову (Телия, 1996); розробивши граматико-структурну класифікацію фразеологізмів (Ужченко, 2007). Проте проблема виявлення семантичних груп фразеологічних одиниць німецької мови із соматичним компонентом недостатньо розроблена, що й обумовило актуальність цієї розвідки.

Мета статті – проаналізувати змістовну сторону фразеологічних одиниць німецької мови із соматичним компонентом для виокремлення їх семантичних груп.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом для розвідки слугували фразеологічні одиниці, до складу яких входять назви частин людського тіла, відібрані із «Німецько-українського фразеологічного словника».

З огляду на продуктивність соматичного компонента в плані утворення фразеологізмів, закріплених за ним асоціацій, а також можливості переносного вживання фразеологізму для дослідження було відібрано фразеологічні одиниці із соматичним компонентом *die Augen* (145 одиниць), *das Herz* (112 одиниць), *der Kopf* (130 одиниць), *die Hand* (152 одиниці) / *der Arm* (20 одиниць), *das Bein* (57 одиниць) / *der Fuß* (58 одиниць), *die Zunge* (54 одиниці). З такими соматичними компонентами пов'язані найважливіші способи одержання інформації, фізична й ментальна активність індивіда, емоційна і чуттєво-вольова сфери його діяльності.

Як видно з наведених вище даних, найвищою частотністю утворення фразеологізмів володіють соматичні компоненти *die Hand* (кисть руки, долоня), *die Augen* (очі), *der Kopf* (голова) і *das Herz* (серце), що відповідають чуттєвому (*die Auge, das Herz*) і логічному (*der Kopf*) щаблям пізнання, а також мірилу його істинності (*die Hand*). Ці компоненти належать до найдревнішої соціально значущої частини лексичного складу німецької мови, що відзначається високим потенціалом утворення фразеологізмів завдяки своїм первинним значенням.

З урахуванням семантики фразеологізмів до **першої семантичної групи** віднесено фразеологічні одиниці на позначення рис характеру особистості. Встановлено, що фразеологізми із соматичним компонентом можуть позначати позитивні й негативні риси людського характеру.

Виявлено, що позитивно оцінюється німецьким народом така риса людської вдачі, як щедрість: *Eine offene / milde Hand haben* (Гаврись,

1981a: 302); (*Immer*) *die Hand in der Tasche haben* (Гаврись, 1981a: 303).

У наведених вище фразеологізмах позитивні якості людини пов'язані з поняттям доброти, про що свідчить наявність ключових для них лексем *mild* (добрий, м'який, милосердний) та *offen* (відкритий). На нашу думку, збіг значень доброти й милосердя в цих фразеологічних одиницях не є випадковим. Він обумовлений тим, що почуття щедрості перш за все передбачає наявність у людини таких позитивних рис характеру, як доброта, милосердя та щирість, символом яких є відкрита долоня.

Українською негативною є ставлення німців до скупих людей, які *Die Hand auf der Tasche / auf dem Beutel halten* (Гаврись, 1981a: 303). У цьому фразеологізмі словосполучення *auf der Tasche / dem Beutel halten* (тримати на сумці/гаманці) у поєднанні з соматизмом *die Hand* увиразнює таку рису людини, як жадібність, оскільки таким чином вона демонструє своє небажання поділитися з ким-небудь вмістом своєї сумки (гаманця).

Як бачимо, у фразеологізмах на позначення як щедрості, так і скупості людини ключовою лексемою є соматизм *die Hand* (рука) – засіб відображення специфіки взаємин особистості із собі подібними.

Похвальним є ставлення німецького народу до працьовитих людей, про яких говорять, що вони *Alle Hände voll zu tun haben* (Гаврись, 1981a: 303); *Jemandem sind die Hände bei der Arbeit im Wege* (Гаврись, 1981a: 301); *Eine fertige Hand haben* (Гаврись, 1981a: 302).

Природно, що іменник *die Hand* утворює низку фразеологізмів на позначення активної участі людини в реалізації практичних дій. Вжитий у множині, він є засобом демонстрації вищого ступеня інтенсивності роботи, яку виконує особа, що спроможна зробити набагато більше, ніж той, хто працює однією рукою.

На противагу працьовитим особам лінивіці одержали негативну оцінку представників німецькомовної лінгвокультури: *Zwei linke Hände haben* (Гаврись, 1981a: 302) або *Die Hände in den Schoß legen* (Гаврись, 1981a: 3030). У цих фразеологічних одиницях використання соматичного компонента *die Hand* у сполученні з прикметником *link* (лівий) та у складі дієслівного виразу *in den Schoß legen* (покласти на коліна) акцентує увагу на небажанні індивіда працювати.

Засобом увиразнення негативного ставлення представників німецькомовної лінгвокультури до ледарів є також фразеологічні одиниці з соматичним компонентом *das Bein*: *Sich (D) kein Bein*

ausreißen (Гаврись, 1981a: 84). Цей фразеологізм увиразнює відсутність у людини бажання трудитися, оскільки вжите в заперечній формі дієслово *ausreißen* (докладати зусиль, старатися, вириватися) в поєднанні з іменником *das Bein* (нога) відображає відсутність тяги до виконання активних дій. Така людина навіть ногою не хоче поворухнути, аби щось зробити.

Отже, до семантичної групи фразеологічних одиниць, зміст яких відображає позитивні й негативні риси вдачі особистості, належать фразеологізми із соматичним компонентом *die Hand* і *das Bein*, у яких відображене специфічне ставлення німців до працелюбних людей і ледарів і засуджене їхнє небажання бути корисними суспільству. Соматичний компонент *die Hand* відіграє практично універсальну роль у складі фразеологічних одиниць із соматичним компонентом, позначаючи різні риси людської вдачі.

Другу семантичну групу фразеологізмів складають ті, що позначають розумові здібності індивіда, який повинен мати знання про самого себе, свою природу, сутність людського буття. Німецький народ високо цінує розумних людей, говорячи про них: *Ein heller / klarer / offener Kopf* (Гаврись, 1981a: 397); *Den Kopf auf dem richtigen Fleck haben* (Гаврись, 1981a: 398); *Einen raschen Kopf haben* (Гаврись, 1981a: 398).

У цих фразеологізмах іменник *der Kopf* у поєднанні з оцінними прикметниками *hell* (світлий), *klar* (ясний), *offen* (відкритий, необмежений), *richtig* (правильний) і *rasch* (спритний) всебічно характеризує людину з великим інтелектуальним потенціалом.

Наведені вище фразеологічні одиниці використовуються для позитивної оцінки розумових здібностей людини, в якій голова працює в правильному напрямі, тобто здобуває знання й віддає їх на користь суспільства.

Значні розумові здібності передбачають уміння людини красиво висловлювати свої думки. З цією метою використовують фразеологізми із соматичним компонентом *die Zunge* (язик), що позначають мовленнєву діяльність людини й виражають її здатність влучно, дотепно висловлюватися: *Eine geläufige / gelenkige / fertige / flinke Zunge haben* (Гаврись, 1981b: 349).

Завдяки зверненню до прикметників *geläufig* (вільний), *gelenkig* (рухливий, спритний, гнучкий), *fertig* (умілий, майстерний) і *flink* (швидкий) надається всебічна позитивна оцінка умінню людини гарно формулювати свої міркування.

Що ж до тих людей, які не відзначаються значним розумовим розвитком, про них говорять: *Ein*

flacher / leerer / hohler Kopf (Гаврись, 1981а: 397); *Einen unklaren Kopf haben* (Гаврись, 1981а: 398); *Jemand ist schwach im Kopf* (Гаврись, 1981а: 402).

Фразеологізми, що слугують для позначення розумних людей і осіб із невеликим розумовим потенціалом, утворені за допомогою іменника *der Kopf* (голова). Проте голова людини, яка не вирізняється великим розумом є, на думку німців, *flache* (неправильною), *leere* (порожньою), *hohle* (пустопорожньою), *unklare* (туманною), *schwache* (слабкою), тобто не здатною до сприйняття значного обсягу інформації через різні причини.

Отже, на позначення розумових здібностей людини або їх відсутність указують фразеологізми із соматичними компонентами *der Kopf* або *die Zunge*, що надають їм як позитивної, так і негативної характеристики. У свідомості носія німецької мови *der Kopf* – вмістилище знань, конструктивних думок і ідей, а *die Zunge* – засіб їх вираження. Саме на цій здатності керувати мисленням і розумом через красиві слова ґрунтується конотативне значення цих соматичних компонентів.

До *третьої семантичної групи* включено фразеологічні одиниці, що характеризують позитивні або негативні вчинки людини. Людські вчинки є мірилом суджень, яким користуються з метою наділення людей позитивними чи негативними якостями, що проявляються в певній ситуації.

Одним із позитивних вчинків особистості, що викликає схвальне ставлення німецького народу, є бажання людини прийти на допомогу рідним, сусідам чи колегам: *Jemandem an die Hand / zur Hand gehen / j-m zur Hand sein* (Гаврись, 1981а: 304); *Viele Hände haben bald Feierabend / viele Hände machen schnell ein Ende / viele Hände, leichte Arbeit* (Гаврись, 1981а: 308); *Jemandem unter die Arme greifen* (Гаврись, 1981а: 47).

Отже, позитивна оцінка вчинків людей, які прагнуть допомогти іншим у виконанні важкої або нагальної роботи, здійснюється фразеологізмами із соматичним компонентом *der Arm* або *die Hand*, оскільки первинне уявлення людини про надання допомоги пов'язане саме з виконанням різноманітних дій руками.

Як засвідчують результати дослідження, соматичний компонент *die Hand / der Arm* (рука) відіграє у складі фразеологічних одиниць німецької мови практично універсальну роль, позначаючи діяльність або бездіяльність особистості.

Не менш схвальної оцінки заслуговує уміння людини поводитися відповідно до вироблених суспільством норм, а саме бути дисциплінованим, тобто, вміти тримати себе в руках: *Sich in der*

Hand haben (Гаврись, 1981а: 306); *Sich in die Hand nehmen* (Гаврись, 1981а: 306).

Таким чином, фразеологізми із соматичним компонентом *die Hand* (рука) увиразнюють таку рису особистості, як її прагнення до самовладання.

До негативних вчинків особистості, таких як відмова, втручання й обман, німці ставляться з великим осудом, акцентуючи увагу оточення на цих вадах людини завдяки фразеологізмам, що містять соматичні компоненти. Яскравим прикладом фразеологізмів, здатних виражати відмову від чогось, є фразеологічна одиниця *Sich mit Händen und Füßen / mit Hand und Fuß gegen etw. sträuben, stemmen, wehren / mit Händen und Füßen ausschlagen* (Гаврись, 1981а: 307).

Відбиватися *mit Händen und Füßen* (руками й ногами) означає ухилятися від чогось, відмовлятися від якоїсь пропозиції всіма можливими способами. Включення до складу фразеологізму дієслова *ausschlagen* (відбиватися, пручатися) вказує на високий ступінь інтенсивності рухів людини та міру її опору. Цей фразеологізм слугує засобом вираження уявлення про негативну реакцію людини на ситуацію, що склалася.

У матеріалі дослідження було виявлено фразеологізми, що увиразнюють факт добровільної відмови від чогось: *Etwas aus der Hand geben / lassen* (Гаврись, 1981а: 305). Соматичний компонент *die Hand* (рука), вжитий із дієсловом *geben* (віддати) або *lassen* (дозволити комусь щось зробити, кинути, відмовитися) наголошує на добровільній відмові людини від чогось.

Отже, позитивна й негативна оцінка вчинків людини висловлюється завдяки включеному до складу фразеологізмів соматичному компоненту *der Arm / die Hand / der Fuß*.

Четверту семантичну групу утворюють фразеологічні одиниці, що називають позитивні й негативні емоції або почуття людини, серед яких радість, смуток і страх.

Однією з базових емоцій людини, що виражається за допомогою зовнішніх і внутрішніх проявів, є радість, засобом маніфестації якої є зміна виразу обличчя людини, зокрема очей: *Jemanden blieben fast die Augen stehen* (Гаврись, 1981а: 54).

Як видно зі змісту цього фразеологізму, найважливішим інструментом передачі всього розмаїття емоцій людини, у тому числі й радості, є *die Augen* (очі), відкритість яких є символом одержання інформації та вираження почуттів.

Радісні емоції індивіда також висловлюють фразеологічні одиниці із соматичним компонентом *das Herz* (серце), що є органом, здатним пере-

давати почуття, переживання або настрої людини: *Das Herz hüpft j-m vor Freude* (Гаврись, 1981a: 327). Тут поєднання іменника *das Herz* із абстрактним іменником *die Freude* (радість) акцентує увагу на причині виникнення цієї емоції.

Таким чином, радість як позитивна емоція об'єктивується фразеологізмами із соматичним компонентом *die Augen* і *das Herz*.

Протилежною радості є емоція смутку, засобом вербалізації якої також виступають фразеологізми із соматичним компонентом *die Augen* і *das Herz*: *Die Augen laufen / fließen j-m über* (Гаврись, 1981a: 54); *Feuchte (nasse) Augen bekommen / haben / kriegen* (Гаврись, 1981a: 55). Зі змісту наведених вище фразеологізмів видно, що смуток є причиною появи сліз на очах.

Фразеологізми зі словом *das Herz* увиразнюють біль, від якого крається серце людини в години смутку: *Jemandem blutet das Herz* (Гаврись, 1981a: 327); *Das Herz brennt j-m / es brennt j-m auf dem Herzen* (Гаврись, 1981a: 327).

Підсумовуючи, зазначимо, що здатністю до вербалізації позитивних і негативних емоцій індивіда володіють фразеологізми із соматичними компонентами *die Augen* і *das Herz*.

До *n'ятої семантичної групи* зараховано фразеологічні одиниці, що передають фізичний або психічний стан людини. Одним із видів фізичного стану людини є втома, засобом вираження якої слугують фразеологічні одиниці, що містять соматизм *der Kopf* (голова) й *das Bein*: *Mit dem Kopf unter dem Arm kommen* (Гаврись, 1981 1981a: 403); *Schlecht auf den Beinen sein* (Гаврись, 1981a: 85). Ці фразеологізми передають фізичну втому, спричинену тривалим перебуванням людини на ногах.

До цієї групи також належать фразеологізми, що позначають хворобливий стан людини. З метою вербалізації ознак тимчасового хворобливого стану німці послуговуються фразеологізмом *Jemandem brummt der Kopf* (Гаврись, 1981a: 397), який акцентує увагу на стані особи, пов'язаному з шумом у голові.

Отже, вербалізації фізичного стану людини сприяють фразеологічні одиниці із соматичним компонентом *das Bein* і *der Kopf*, що вказують на різний ступінь його прояву.

Шосту семантичну групу утворюють фразеологічні одиниці на позначення міжособистісних стосунків – сукупності об'єктивних зв'язків і взаємодій між представниками певної групи. У матеріалі дослідження було виділено фразеологічні одиниці, що виражають такі види міжособистісних стосунків: симпатія – антипатія, щирість – лицемірство.

Серед засобів вираження симпатії/антипатії доцільно назвати такі фразеологізми: *Ein Auge haben / Augen haben für j-n, etw.* (Гаврись, 1981a: 55); *Jemandes Herz schlägt für j-n* (Гаврись, 1981a: 328) та *Kein Auge haben für j-n, etw.* (Гаврись, 1981a: 55). Таким чином, аналіз змісту наведених вище фразеологізмів засвідчив, що фразеологізми з соматичним компонентом *die Augen* і *das Herz* здатні передавати як симпатію однієї людини до іншої, так і протилежну емоцію – антипатію.

Велику увагу представники німецького народу приділяють щирому ставленню людей одне до одного, яке передається фразеологізмом *Auge und Herz für j-n offen haben* (Гаврись, 1981a: 55). Наведена ідіома підтверджує можливість виявлення щирості людини в її ставленні до собі подібних за допомогою стійких словосполучень, ключовими словами яких є соматизми *die Augen* і *das Herz*.

Протилежним до щирості за своєю суттю є лицемірство, що виявляється в наклепі й негативних висловлюваннях на адресу відсутніх людей: *Eine falsche Zunge haben*; *Zwei Zungen im Munde haben* (Гаврись, 1981a: 349); *Mit gespaltener Zunge reden* (Гаврись, 1981b: 350). Ключовим словом фразеологізмів із соматичним компонентом, що увиразнюють лицемірство людини, є *die Zunge* (язик), який характеризується як *falsch* (лукавий, улесливий), *glatt* (слизький) та *gespaltene* (роздвоєний), тобто такий, який здатний говорити будь-що на адресу іншої особи.

Таким чином, вербалізація різного роду міжособистісних стосунків відбувається шляхом використання фразеологічних одиниць із соматичним компонентом *die Augen*, *das Herz* і *die Zunge*, що є засобом їх прояву.

Сьому семантичну групу складають фразеологізми на позначення матеріального становища людини. Залежно від матеріальної спроможності особистості її матеріальне становище може бути хорошим чи скрутним. Питання матеріальної спроможності людини завжди перебувало в колі зацікавлень німецького народу, про це свідчать фразеологічні одиниці із соматичним компонентом, що є засобом відображення хорошого або скрутного матеріального становища людини.

Констатація факту міцного матеріального становища людини вербалізується фразеологізмами *Auf eigenen Beinen stehen* (Гаврись, 1981a: 85); *Sich auf eigene Beine stellen* (Гаврись, 1981a: 85); *Sich auf eigenem Fuße stellen* (Гаврись, 1981a: 233); *Auf großem Fuße leben* (Гаврись, 1981a: 233). Ключовим словом цих фразеологічних одиниць є соматизми *das Bein* / *der Fuß*, вжиті в переносному

значенні, оскільки ознакою хорошого матеріального становища людини вважається її здатність міцно стояти на обох ногах або жити на широку ногу.

Скрутне матеріальне становище особистості позначається фразеологізмами із соматичним компонентом *das Bein: Etwas (noch) am Bein haben* (Гаврись, 1981а: 85). У цьому фразеологізмі акцентується увага на чомусь, що є в людини на ногах і заважає їй рухатися, тобто слово *das Bein* вжите в переносному значенні для вказівки на скрутне становище, в якому хтось перебуває.

Подібну семантику має фразеологічна одиниця *Wack(e)lig auf den Beinen stehen* (Гаврись, 1981а: 86), ключовим словом якої є прикметник *wacklig* (хиткий, невпевнений), що в поєднанні з соматизмом *das Bein* увиразнює нестабільний матеріальний стан людини.

Підсумовуючи, зазначимо, що вербалізація міцного й скрутного матеріального становища людини в німецькій мові відбувається шляхом

використання фразеологічних одиниць із соматичним компонентом *das Bein* і *der Fuß*.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище, вважаємо за доцільне зазначити, що соматизми відіграють практично універсальну роль у житті німецькомовної спільноти. Соматизми є складниками фразеологізмів на позначення рис характеру особистості, наявності чи відсутності у неї розумових здібностей, вербалізують її емоційний світ, всебічно характеризують позитивні й негативні вчинки, увиразнюють її фізичний і моральний стан, відображають специфіку міжособистісних стосунків і характеризують матеріальне становище індивіда.

Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що соматичні компоненти *die Hand, der Kopf, die Augen* і *das Herz* характеризуються найбільшою здатністю до утворення фразеологічних одиниць на позначення як рис характеру людини, так і її розумових здібностей, вчинків, емоцій, почуттів, стосунків з іншими людьми та матеріального становища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боргоякова О. А. Фразеологические единицы с соматическим компонентом в хакасском языке. *Материалы IV Международной научно-практической конференции «Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири»*. Абакан : Хакасский ГУ имени Н. Ф. Катанова, 2016. С. 170–174.
2. Німецько-український фразеологічний словник : у 2 т. / уклад. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. Київ : Радянська школа, 1981. Т. 1. А – К. 416 с.
3. Німецько-український фразеологічний словник : у 2 т. / уклад. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. Київ : Радянська школа, 1981. Т. 2. Л – З. 383 с.
4. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови : монографія. Київ : Наукова думка, 1973. 280 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Языки рус. культуры, 1996. 288 с.
6. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 494 с.

REFERENCES

1. Borgoyakova O. A. Frazеologicheskiye yedinit'sy s somaticheskim komponentom v khakasskom yazyke. [Phraseological units with a somatic component in the Khakass language]. *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Preservation and Development of the Siberia Native Peoples' Languages and Cultures"*. Abakan : N. F. Katanov Khakass State University, 2016. pp. 170–174 [in Russian].
2. Nimets'ko-ukrayins'kyu frazeolohichnyy slovnyk: u 2 T. [German-Ukrainian phraseological dictionary: in 2. Vol.]. V. I. Havrys, O. P. Prorochenko. Kyiv : Radyans'ka shkola, 1981. T. 1. A – K. 416 p. [in Ukrainian].
3. Nimets'ko-ukrayins'kyu frazeolohichnyy slovnyk: u 2 T. [German-Ukrainian phraseological dictionary: in 2. Vol.]. V. I. Havrys, O. P. Prorochenko. Kyiv : Radyans'ka shkola, 1981. T. 2. L – Z. 383 p. [in Ukrainian].
4. Skrypnyk L. H. Frazеolohiya ukrayins'koyi movy : monohrafiya. [Phraseology of the Ukrainian language : monograph]. Kyiv : Naukova dumka, 1973. 280 p. [in Ukrainian].
5. Teliya V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskyy, pragmaticheskyy i lingvokul'turologicheskyy aspekty. [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. Moscow : YAzyki rus. kul'tury, 1996. 288 p. [in Russian].
6. Uzhchenko V. D., Uzhchenko D. V. Frazеolohiya suchasnoyi ukrayins'koyi movy : navch. posib. [Phraseology of modern Ukrainian language : a textbook]. Kyiv : Znannya, 2007. 494 p. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'373

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208806>**Людмила ЮРСА,***orcid.org/0000-0003-3944-375X*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українського прикладного мовознавства

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) *Lnuzhdak@ukr.net***Оксана НЕГЕР,***orcid.org/0000-0002-9823-8329*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Ужгородського національного університету

(Ужгород, Україна) *oksanahalay83@gmail.com*

ЕКОЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОПРІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ПОСТРАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

Український ономастикон посттоталітарної доби зазнав ряду трансформаційних змін. Після здобуття Україною незалежності спостерігаються зміни в онімній структурі мови. У цій розвідці проаналізовано антропоніми, зокрема імена людей, які зафіксовані в метричних книгах деяких церков Турківського району Львівської області. Також наведено приклади з лексикографічної праці Ю. Ісам.

Проблема дослідження полягає в тому, аби простежити особливості та трансформації українського іменника посттоталітарної доби. Мета роботи полягає у виявленні проблемних зон українських імен, які порушують норми чинного українського правопису, а також не відповідають традиціям та колориту українців.

У процесі дослідження виявлено ряд проблем, які порушують мовно-стилістичні норми української літературної мови. Так, специфікою українського іменника посттоталітарної доби є те, що власні назви присвоюються з порушенням таких норм чинного українського правопису, як: поєднання подвійних імен, які фіксують написання разом; використання літери і замість и – на російський манер; використання чужомовних імен, які не адаптовані до українського мовного колориту; використання церковнослов'янців з метою надання якоїсь автентичності.

Для більшості розрядів української онімної лексики проблема естетики імені має виключно прикладне розв'язання, яке часто спирається більше на інтуїцію, мовне чуття, ніж на апробовані лінгвістичні критерії. У цьому контексті чітко вирізняються власні імена українців, щодо яких в українському мовознавстві вже сформувались чіткі принципи або рекомендації, скеровані на забезпечення їхнього необхідного естетичного рівня.

Оскільки власне ім'я людини разом із прізвищем та іменем по батькові входить до складу повного офіційного іменування громадянина України, то під час проведення оцінки естетичної перспективи конкретного іменного варіанта необхідно враховувати його кількісні можливості з прізвищем та іменем по батькові носія. Мають цілковиту рацію ті мовознавці, які вказують на те, що ім'я має гармонійно поєднуватися з прізвищем дитини: модні імена інішомовного походження, давні дохристиянські імена в поєднанні із прізвищами, які утворені від загальних назв, що називають побутові реалії і т.п., утворюють назви з відчутним негативно-оцінним потенціалом.

Необхідно враховувати фонеморфемні особливості імен, зокрема в разі їхнього поєднання з прізвищами. Адже такі прояви повинні бути покликаними позитивно впливати на естетичний рівень українського онімного матеріалу.

Необхідно також відзначити, що в процесі становлення сучасного антропонімікону спостерігається чимало позитивних та успішних прикладів їхнього творення, а пропаганда високоестетичних онімів формує традиції українського іменевживання.

Як бачимо, естетика та культура власної назви є невід'ємним елементом загальної нормативної картини українського ономастичного простору пострадянської доби. Недооціненість важливості проблеми естетичного стану українського ономастикону стала причиною того, що з'явилося чимало онімів різних розрядів, які за своєю структурою, джерельною базою, а також специфікою доонімійної семантики ніяк не пов'язані з традиціями українського іменотворення. Українські оніми посттоталітарної доби, які не відповідають естетичним критеріям української власної назви, негативно впливають на еколінгвальний стан українського ономастикону та української мови загалом.

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновків, що пропаганда як апробованих засад естетики української власної назви, так і самих високоестетичних українських онімів має стати важливим завданням українських мовознавців, а також письменників та журналістів.

Еколінгвальний стан української онімної лексики пострадянського періоду залежить від цілого комплексу чинників екстралінгвального характеру. Соціальне та культурне середовище пострадянської України, українська та міжнародна законодавча база, вплив глобалізаційних тенденцій у мовно-культурній сфері, а також нормативні переконання та пріоритети мовців – головні чинники, які впливають на еколінгвальний баланс українського ономастикону сучасної доби.

Наведені нами у статті екстралінгвальні чинники мають як позитивні, так і негативні наслідки впливу на естетичний стан українського антропонімікону пострадянської доби.

Позитивний вплив на український онімний склад сучасної доби та його еколінгвальний баланс мають такі позамовні фактори, як демократичні та правові засади побудови державної політики України, лібералізація її економіки, орієнтація на досягнення національної культури українців та традицій національних меншин України.

Через відсутність чіткої та послідовної державної політики в мовній сфері, а також брак механізмів контролю за дотриманням норм міжнародного та національного права в галузі мовного будівництва, нівелювання естетичних принципів творення онімів може негативно позначитися на еколінгвальному стані сучасної української пропріальної лексики.

Ключові слова: ономастика, еколінгвістика, пропріальна лексика, антропонім.

Lyudmyla YURSA,

orcid.org/0000-0003-3944-375X

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Applied Linguistics

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) Lnuzhdak@ukr.net

Oksana NEHER,

orcid.org/0000-0002-9823-8329

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Applied Linguistics

of Uzhhorod National University

(Uzhhorod, Ukraine) oksanahalay83@gmail.com

ECOLINGUAL FEATURES OF THE UKRAINIAN PROPRIAL VOCABULARY OF THE POST-SOVIET AGE

The Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era has undergone a number of transformational changes. After Ukraine gained independence, there are changes in the language structure. In our article we have analyzed anthroponyms, in particular the names of people who are recorded in the metric books of some churches in Lviv region, Turkovsky district.

We have also provided examples of Yu. Isat's lexicographic work. The problem with our research is to trace the peculiarities and transformations of the Ukrainian post-totalitarian noun. The purpose of our work is to identify problem areas of Ukrainian names that violate the norms of current Ukrainian spelling, and do not correspond to the traditions and colors of Ukrainians. In the course of our research, we have identified a number of problems that violate the linguistic and stylistic norms of Ukrainian literary language. Thus, the peculiarity of the Ukrainian noun of the post-totalitarian era is that proper names are assigned with the overcoming of the norms of the current Ukrainian spelling, such as: a combination of double names that fix the spelling together; the use of the letter instead of and - in the Russian manner; the use of foreign names that are not adapted to the Ukrainian linguistic color; the use of Church Slavs for the purpose of giving some authenticity. For most digits of Ukrainian onymics, the problem of name aesthetics has an exceptionally applied solution, which is often called for more by intuition, linguistic sense than by tried and tested linguistic criteria. This example clearly distinguishes the proper names of Ukrainians, for whom clear principles or recommendations have already been formed in Ukrainian linguistics aimed at ensuring their aesthetic level. As a person's first name, together with his / her surname and patronymic, is included in the full official name of a citizen of Ukraine, when assessing the aesthetic perspective of a particular name variant, one must take into account his / her quantitative capacity with the surname and patronymic of the bearer.

Linguists are quite right in pointing out that the name should be harmoniously combined with the surname of the child: fashionable names of foreign origin, ancient Christian names combined with surnames that are formed by common names, called household realities form names with a significant negative potential. Phonomorphic peculiarities of names should be taken into account, in particular when combined with surnames. After all, such manifestations should be called upon to positively influence the aesthetic level of the Ukrainian anonymous material. It should also be noted that in the process of becoming a modern anthroponymics, there are many positive and successful examples of their creation, as well as the propagation of highly aesthetic onimes given by the traditions of Ukrainian name use, in particular Ukrainian literature and folk-poetic creativity of the Ukrainian people. As you can see, the aesthetics and culture of its own name is an integral part of the general normative picture of the Ukrainian onomastic space of the post-Soviet era. The underestimation of the importance of the problem of the aesthetic state of the Ukrainian onomastics was caused by the fact that many onyms of different digits appeared, which in their structure, source base, as well as the specifics of preonymy semantics

have nothing to do with the traditions of Ukrainian naming. Ukrainian post-totalitarian era ones, which do not meet the aesthetic criteria of the Ukrainian proper name, adversely affect the ecolingual status of the Ukrainian onomasticon and the Ukrainian language as a whole. In the course of our research, we have come to the conclusion that the promotion of both the tried and tested aesthetics of Ukrainian proper names and the most highly aesthetic Ukrainian onyms should be an important task for Ukrainian linguists as well as writers and journalists. The ecolingual state of the Ukrainian onym vocabulary of the post-Soviet period depends on a whole set of extralinguistic factors. The social and cultural environment of post-Soviet Ukraine, the Ukrainian and international legal framework, the impact of globalization tendencies in the linguistic and cultural sphere, as well as the normative beliefs and priorities of speakers are the main factors affecting the ecological balance of the Ukrainian onomasticon of the modern era. The extralinguistic factors we cite in our article have both positive and negative effects on the aesthetic state of the Ukrainian anthroponymic of the post-Soviet era. Positive influence on Ukrainian contemporary composition of modern times and its ecological balance have such extralinguistic factors as democratic and legal principles of state policy of Ukraine, liberalization of its economy, orientation on achievement of national culture of Ukrainians and traditions of national minorities of Ukraine. Due to the lack of a clear and consistent state policy in the language field, as well as the lack of mechanisms to monitor compliance with international and national law in the field of language construction, the leveling of the aesthetic principles of the creation of onyms may adversely affect the ecolinguistic state of modern Ukrainian proprietary vocabulary.

Key words: *onomastika, language, ecolinguage, onym.*

Постановка проблеми. Українські власні імена людей мають тривалу традицію вживання. Історія кодифікації як структури християнських імен, так і правил їх надання нараховує більш ніж тисячолітню історію.

Тривала кодифікація історії українського антропонімікону, зокрема імен людей, а також його відносна нечисленність виступають дуже важливими чинниками, які позитивно впливають на еколінгвальний стан українського ономастикону посттоталітарної доби. Тому, на нашу думку, аналіз еколінгвального стану українського іменника посттоталітарної доби, зокрема на матеріалі метричних книг Львівщини, необхідно проводити, зважаючи на специфіку природи власних імен як антропонімічного класу.

Аналіз досліджень. У сучасній мовознавчій науці є чимала кількість праць, які присвячені вивченню онімного лексичного прошарку. Зокрема, вагомий внесок у розвиток українського ономастикону зробили такі науковці, як Б. Ажнюк, Є. Отін, Л. Белей, М. Романюк, О. Негер, що дало змогу по-новому оцінити та проаналізувати естетико-культурологічні особливості онімної лексики українців пострадянської доби.

Мета статті – проаналізувати процес становлення та розвитку української антропонімічної лексики пострадянської доби.

Виклад основного матеріалу. У радянські часи український іменник перебував у стані відносно еколінгвальної рівноваги: реєстр та структура офіційно-ділових варіантів імен були чітко регламентованими, а поява різного роду запозичень всіляко обмежувалася.

У кінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. відбулась значна демократизація суспільно-політичного та культурного життя українців. Стало можливим реальне забезпечення свободи сові-

сті українців, яке посприяло зростанню авторитету церкви в суспільстві. Церковне хрещення стало не тільки популярним, а й навіть модним. Обов'язкове відродження обряду хрещення зумовило суттєве розширення сфер функціонування імен за рахунок конфесійного стилю української літературної мови. У кожній церкві почали ретельно вести метрики, в яких записували перш за все християнські (хресні) імена охрещених осіб, а також імена їхніх хресних батьків.

Необхідно зауважити, що служителі культури зазвичай не надавали належної уваги мовному аспекту ведення церковних метрик, зокрема формі записуваних тут імен, тому найперше серйозні проблеми з еколінгвальним станом українського іменника почали з'являтися саме в конфесійному стилі української літературної мови посттоталітарної доби.

Мовознавиця М. Романюк, яка досліджувала онімну лексику Закарпаття пострадянських часів, зазначає, що, «на превеликий жаль, зростання впливу церкви на функціонування закарпатоукраїнського іменника має і певні негативні наслідки: церковні метрики характеризуються вкрай низькою культурою мови, тут масовими є порушення норм чинного правопису, бо, наприклад, у метричних книгах Преображенського кафедрального собору близько 40% імен охрещених подано у помилковій орфограмі (Романюк, 2007: 76).

Наші підрахунки, які ми провели з 2010 по 2019 рр. як у православних, так і в греко-католицьких храмах Львівської області, зокрема Турківського району, дозволяють зробити висновок про позитивну тенденцію до зниження відсотка вживання ненормативних варіантів власних імен у метричних книгах.

Українсько-російська та українсько-церковнослов'янська міжмовна взаємодія, яка підтриму-

ється певними світоглядними уподобаннями та звичками частини вірних як православної, так і греко-католицької конфесій, стала причиною появи та вживання в церковних метриках іменних варіантів, структура яких суперечить нормам української літературної мови. Наприклад: *Іоанна-Яна, Анна-Інеса, Марія-Діана, Марія-Каріна, Феодор-Назарій, Юрій-Тимофій, Ростислав-Василь; Інесса, Каріна, Іоанна, Назарій* та ін.

Як видно з наведених прикладів, українсько-російська міжмовна інтерференція найбільшою мірою позначається на фонемному рівні варіантів українських імен посттоталітарної доби. Але вплив російської мови є досить помітним і на правописі низки іменних варіантів, які зафіксовані в церковних метричних книгах посттоталітарної доби.

Окрім міжмовної інтерференції, на появу ненормативних канонічних імен впливають діалектні уподобання, зокрема, охрещених дітей у церковні метричні книги часто записують народно-розмовними іменними варіантами.

На нашу думку, значна питома вага ненормативних іменних варіантів власних імен українців у церковних метричних книгах пояснюється прагненням окремих священнослужителів, які роблять метричні записи, за традицією іменувати охрещених осіб канонічними, тобто церковно-слов'янськими іменними варіантами. Але важливо розуміти, що церковнослов'янські відповідники сучасних українських іменних варіантів не завжди відомі церковнослужителям, що й стає причиною появи численних імен-покручів. Це вкрай негативно позначається на еколінгвальному стані сучасного українського іменника.

Вкрай негативним явищем є той факт, що навіть фахові ономасти не завжди дають адекватну оцінку помилковим записам імен в офіційно-ділових документах. Так, Н. Свистун, яка досліджувала іменник Тернополя, зафіксувала ненормативні орфографічні варіанти імен на зразок *Богданна, Інесса, Надія, Никола*. Однак мовознавиця не вбачає нічого поганого в існуванні таких імен-покручів, які вона називає «явищами малої взаємодії» (Свистун, 2006: 13).

Одним із наслідків глобалізаційних впливів на український іменник пострадянської доби, що надзвичайно негативно вплинув на його еколінгвальний стан, стало активне поповнення офіційного реєстру чужомовними іменами, неадаптованими до фонеморфемної структури української мови.

Останнім часом дослідники сучасної української онімної лексики, зокрема антропонімів, відзначають збільшення частотності використання подвійних імен. Таке захоплення модними новотво-

рами-іменами супроводжується масовими порушеннями норм чинного «Українського правопису». Адже «Український правопис» однозначно регламентує, що «через дефіс пишуться складні особові імена: *Василь-Костянтин, Жан-Жак, Зиновій-Богдан, Марія-Антуанетта, Мартін-Лютер, Фрідріх-Вільгельм* (Український правопис, 2002: 115), проте цю норму всіляко ігнорують.

Певна кількість подвійних імен крізь призму модних тенденцій сьогодення записується разом: *Аннамарія, Маріялуїза, Маріроза, Марія-Тереза, Роземарі, Хайдемарі(я) (жін.)*, інша частина – окремо: *Богдан Зиновій, Богдан Ігор, Петро Павло, Олег Петро, Анна Марія, Галина Марія, Діана Оксана, Ярина Марія* тощо.

На нашу думку, таке масове порушення норм чинного українського правопису щодо написання подвійних імен зумовлено впливом чужомовних орфограм.

За словами проф. Л. О. Белея, таке чимале використання неприйнятних традицій та мовному колориту української мовної системи появилося у зв'язку з негативним наслідком масового запозичення чужомовних імен для сучасного українського іменника: «неадаптованість або стихійна адаптація імен-неологізмів до структури української літературної мови зумовлює появу цілої низки фонетичних, морфологічних та орфографічних іменних дублетів, які не мають ніякої функціонально-стилістичної чи номінативної специфіки, а тому є надлишковими. Пор.: *Крістіан–Крістіян, Ванесса–Ванеса, Даніела–Данієлла, Камілла – Каміла, Кристина – Крістіна, Данііл – Даніл, Давід – Девід, Данієл – Даніель, Данійл – Данііл, Еммануель – Емануель, Етела – Етелла, Ніколетта – Ніколета – Ніколет – Ніколетт, Катрін – Катріна, Жанета – Жанетт, Даяна – Дайана* тощо» (Белей, 2007: 318).

Наведений Л.О. Белеєм перелік іменних дублетів, належно не адаптованих до норм української літературної мови, можна розширити ще такими назвами, як: *Кристіян, Крістіян, Христіян, Хрістіян, Крестіян; Данієлла, Данієла, Данієл*, які поповнили офіційний іменник українців поч. ХХІ ст.

Вкрай негативний вплив на еколінгвальний стан українського іменника посттоталітарної доби справляє той факт, що моду на масове запозичення неадаптованих чужомовних іменних варіантів активно підтримують та пропагують окремі найновіші лексикографічні праці. Так, наприклад, реєстр словника імен Ю. А. Ісат «2500: чоловічі та жіночі імена: походження, значення, вибір» нараховує 2500 антропонімів. Понад 90% з них є іншомовними за походженням та неадаптованими до

літературних норм та традицій української мови. Ми зафіксували 240 власних імен, 200 з них – нехарактерні для української мови та колориту і традицій українців, такі як *Аврора, Анабель, Астрід, Барбара, Белла, Гвендолін, Гертруда, Дейзі, Емілі, Жоржетта, Іо, Кармен, Кейт, Лайла, Лі, Марго, Октябрина, Ненсі, Норберта, Хіларі, Аарон, Бальтазар, Бартоломео, Бен, Вінстон, Ед, Ібрагім, Карл, Кевін, Крістофер, Ларрі, Леандр, Леслі, Магнус, Метью, Пітт, Рекс, Роджер, Ромео, Сікстус, Уріель, Фалько, Фред, Шон, Якоб*. На жаль, такі й подібні імена становлять основну частину реєстру даного словника. Загалом, видання, яке повинно би було полегшити вибір імені для дитини та ввести в курс історії імен, приблизно на 95% складається із чужомовних іменних варіантів, які не адаптовані до фономорфемної структури української літературної мови.

Саме неадаптованість структури імен словника «2500: чоловічі та жіночі імена: походження, значення, вибір» породжує чимало негативних факторів, які ускладнюють використання багатьох пропонованих іменних варіантів не лише в офіційно-діловому, а й у розмовному мовленні українців. Так, велика кількість чужомовних іменних варіантів виявляється невідмінюваними, зокрема: *Дамар, Дезіре, Дейзі, Деле, Деніз, Джанет, Джинджер, Джифіон, Дітгард, Дітрун, Доллі, Долорес, Ебергунд, Евелін, Едель, Едельтрауд, Едіт, Елен, Елізабет, Еллен, Еллі, Елсі, Ельке, Ельфї, Ельфрун, Емілі, Енгель, Ермут, Еркенгард, Еркентруд, Еркенхільд, Ерменгард, Ерментрауд, Естер ...* або чоловічі *Андре, Берке, Бенні, Боббі, Вуді, Гарі, Гаррі, Генрі, Дікі, Еггі, Едді, Жаймі, Жозе* та багато ін.

Необхідно заважити, що структура словника «2500: чоловічі та жіночі імена: походження, значення, вибір» усяна збігами голосних та приголосних звуків, що теж суперечить нормам чинного українського правопису. Наприклад: *Даріо, Еккберт, Енгельберт, Карлхайнц, Лаурентіус, Ліндгард, Лютфріда, Мауріцій, Мауріс, Ортлінда, Ортруда, Піус, Райнтрауд, Райнфріда* та ін.

Неадаптованість чужомовних іменних варіантів, які наявні у словнику «2500: чоловічі та жіночі імена: походження, значення, вибір», повною мірою проявляється на рівні їх правопису. Автор ігнорує усталені норми українського правопису. Імена на зразок *Аврелія, Каміла, Кирила, Клавдія, Консуела, Неоніла, Осип, Павла, Ребека* авторка пропонує чомусь передавати на письмі як *Аурелія, Камілла, Кирилла, Клаудія, Консуелла, Неонілла, Осип, Паула, Ребекка* тощо.

Як бачимо, завдяки подоланню всяких тоталітарних заборон та обмежень у сфері функціонування імен українців еколінгвальний стан українського іменника пострадянської доби зумовлюється не лише позитивним впливом демократизації, а й перебуває під впливом такого негативного чинника, як глобалізація.

Висновки. Позитивні зміни в дотриманні правописних та культурологічних норм онімної лексики можуть відбутись тільки завдяки продуманій системній мовній політиці в поєднанні з належною законодавчою підтримкою, яка зможе мінімізувати негативні наслідки впливу глобалізаційних тенденцій, а також унеможливити існування нефахового ставлення до вживання українських імен в офіційно-діловому та конфесійному стилях української літературної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей Л. Український пострадянський іменник: основні тенденції розвитку. *Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія* : збірник наукових праць. 2007. Вип. 356–359. С. 318–321.
2. Ісат Ю. А. 2500. Чоловічі та жіночі імена. Походження, значення, вибір. Донецьк : БАО, 2005. 560 с.
3. Романюк М. І. Соціально зумовлені інновації в ономастиконі Закарпаття кін. XX – поч. XXI ст. Ужгород : Гражда, 2007. 124 с.
4. Свистун Н. О. Динаміка антропонімікону м. Тернополя XIX-XX ст. : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Чернівці, 2006. 20 с.
5. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови. Київ : Наук. думка, 2002. 240 с.

REFERENCES

1. Beley L. Ukrainyskyi postradianskyi imennyk: osnovni tendentsii rozvytku [Ukrainian post-Soviet anthroponymy : major development trends]. *Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu. Slovianska filolohiia* [Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Slavic Philology]. 2007. № 356 – 359. P. 318-321. [In Ukrainian]
2. Isat Yu.A. 2500. Cholovichi ta zhinochi imena. Pokhodzhennia, znachennia, vybir [Male and female names. Origin, value, choice]. Donetsk. Bao, 2005. 560 p. [In Ukrainian].
3. Romaniuk M. I. Sotsialno zumovleni innovatsii v onomastykoni Zakarpattia kin. XX poch. XXI st. [Socially driven innovations in the onomastikon of Transcarpathian in the end of XX – beginning of XXI century]. Uzhhorod: Grazhda, 2007. 124 p. [In Ukrainian].
4. Svystun N. O. Dynamika antroponimikonu m. Ternopolia XIX-XX st. [Dynamics of the anthroponymy of Ternopil in XIX-XX c.]: Dr. phylol. sci. Diss. Chernivtsi, 2006. 20 p. [In Ukrainian]
5. Ukrainyskyi pravopys [Ukrainian spelling]. Kyiv: Scientific thought, 2002. 240 p. [In Ukrainian]

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091.12.313:005.54

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208807>

Олексій СОПІН,

orcid.org/0000-0001-6003-4198

викладач кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) sopin_oleksii@mdpu.org.ua

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ПРОЄКТНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюється стан вивчення проблеми розвитку здатності до проєктної самореалізації в теорії професійної підготовки педагога. Зазначено, що інноваційні досягнення в освітньому просторі є необхідною обставиною самореалізації викладача вищої школи в умовах сучасного ринку праці. Відзначається необхідність удосконалення підготовки майбутніх фахівців, що відображено у розглянутих світових документах, які демонструють очікування світової спільноти від вищої освіти.

Здійснено аналіз вітчизняних нормативних документів та на конвенційному рівні наукової рефлексії зроблено висновок, що самореалізація особистості є гуманітарною проблемою, пов'язаною зі станом розвитку цивілізації, сталим розвитком економіки, що буде можливим за умови актуалізації внеску людини у творчі проєкти.

Виокремлено певні світові і вітчизняні наукові ідеї і концепції щодо розвитку здатності до проєктної діяльності. Висвітлено питання сутності професійної самореалізації викладача та визначено, що вони завжди перебували у центрі уваги науковців, але поняття здатності до проєктної самореалізації викладача вищої школи у сучасній зарубіжній і вітчизняній науково-педагогічній думці не дістало належного теоретичного обґрунтування.

Розглянуто наукові погляди сучасних гуманітаріїв щодо визначення проєктної діяльності викладача вищої школи як родового поняття терміна «проєктна самореалізація». У процесі наукової рефлексії виявлено, що відсутність необхідної термінології не дає можливості визначити поняття «здатність до проєктної самореалізації викладача вищої школи». Проаналізовано теоретичне підґрунтя щодо застосування проєктного підходу у професійній педагогічній освіті та визначено, що сутність проєктної діяльності викладача вищої школи ще не зазнала всебічного висвітлення.

Зроблено висновок про те, що відсутність наукового тлумачення сутності і змісту проєктної самореалізації викладача вищої школи демонструє перспективи подальшого наукового дослідження в галузі теорії і методики професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, самореалізація викладача, проєктна діяльність.

Oleksii SOPIN,

orcid.org/0000-0001-6003-4198

Teacher at the Department of Instrumental Performances and Musical Art of Stage Music
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) sopin_oleksii@mdpu.org.ua

DEVELOPING PROJECT SELF-REALIZATION COMPETENCIES AS A PROBLEM OF THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER

The article deals with the state of studying the problem of developing the ability to project self-realization, as theoretical teacher training. It is stated that innovative achievements in the educational space are necessary for self-realization of the higher education teacher in the conditions of the modern labor market. There is a need to improve the training of future professionals, which is reflected in the reviewed world documents, where the expectations of the world community for higher education are demonstrated.

The analysis of national normative documents is carried out and at the conventional level of scientific reflection it is concluded that self-realization of the person is a humanitarian problem related to the state of civilization development, sustainable economic development, which will be possible if the contribution of a person to creative projects is actualized.

Some world and national scientific ideas and concepts about development of the ability to project activity are highlighted. The issue of the essence of the teacher's professional self-realization was clarified and it was determined, they were always in the center of attention of scientists, but the concept of the faculty's ability to project self-realization of a teacher in the modern foreign and domestic scientific and pedagogical views did not receive the proper theoretical substantiation.

The scientific views of modern humanities in defining the project activity of a teacher of higher education, as a generic concept of the term «project self-realization» are considered. It was revealed during the process of scientific reflection, the lack of the necessary terminology does not allow to define the concept of «ability to project self-realization of teacher of higher education». The theoretical basis for the application of the project approach in professional pedagogical education is analyzed and it is determined that the essence of the project activity of the higher education teacher has not yet been fully covered.

It is concluded that the lack of scientific interpretation of the essence and content of the project self-realization of the higher education teacher demonstrates the prospects of further scientific research in the field of theory and methodology of vocational education.

Key words: professional education, teacher's self-realization, project activity.

Постановка проблеми. Згідно з новою редакцією стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти в Європейському просторі вищої освіти, яку було ухвалено на Міністерській конференції (2005 р.), вища освіта є невід'ємним компонентом соціально-економічного розвитку та культурного зростання людини.

Інноваційні досягнення в освітньому просторі, своєю чергою, відіграють ключову роль у глобальній конкурентоспроможності. Очевидною необхідністю в сучасних умовах ринку праці стало вдосконалення підготовки майбутніх фахівців, що принципово переорієнтовує сучасні підходи до освіти.

Аналіз досліджень. Цивілізаційні зміни призводять до розроблення гнучкої, варіативної, адаптивної системи, в основі якої лежить комплексний підхід. Це відображено у світових нормативних документах. Так, у доповіді ЮНЕСКО «До суспільства знань» (2005 р.) велика увага приділяється питанням освіти та професійної підготовки, визначається еволюційна функція вищої освіти в становленні суспільства знань, оновленні змісту вищої освіти для забезпечення самореалізації особистості.

У проєкті ЮНЕСКО «Всесвітня програма освіти в галузі прав людини» (2012 р.) просвіта з питань прав людини розглядається як невід'ємний складник прав кожної людини на високоякісну освіту, що розширює її можливості користування всім спектром освітніх прав людини, включаючи право на забезпечення якісної підготовки до самореалізації особистості.

В Інчхонській декларації «Забезпечення інклюзивного та справедливої якісної освіти і навчання протягом усього життя для всіх» (2015 р.) акцентовано на тому, що освіта є необхідною умовою миру, толерантності, реалізації людського потенціалу, сталого розвитку, що окреслює проблему підготовки людини до самореалізації впродовж життя.

У Резюме Всесвітньої доповіді з моніторингу освіти «Освіта в інтересах людей і планети: побудова сталого майбутнього для всіх» (2016 р.)

заявляється, що компетенції та навички, набуті в рамках освітніх програм, – це критичне мислення, здатність вирішувати завдання, здатність самореалізуватися.

Розглянуті світові документи демонструють очікування світової спільноти від вищої освіти, які знаходять конкретизацію у вітчизняних законодавчих документах. Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) наголошено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) встановив необхідність поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

У проєкті «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2014 р.) стратегічна дорадча група «Освіта» вважає, що особи, які залучаються до освітнього процесу, мають право на розроблення та впровадження авторських освітніх програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед технологій компетентнісного навчання.

У проєкті Академії педагогічних наук України «Біла книга національної освіти України» (2010 р.) наголошується, що інноваційна спрямованість змісту освіти виявляється насамперед у впровадженні нових освітніх технологій, зокрема проєктних. Професійна орієнтація, яка сприяє професійній самореалізації особистості і забезпеченню конституційних прав громадян України, збалансуванню попиту і пропозиції робочої сили на ринку праці, не відповідає потребам сьогодення, досвіду розвинених країн світу.

Отже, на конвенційному рівні наукової рефлексії ми робимо висновок про те, що самореалізація особистості є гуманітарною проблемою, пов'язаною зі станом розвитку цивілізації, сталим

розвитком економіки, що буде можливим за умови актуалізації внеску людини у творчі проєкти для певних галузей економіки.

Мета статті – висвітлення стану вивчення проблеми розвитку здатності до проєктної самореалізації в теорії професійної освіти викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Світова і вітчизняна наукова думка певними науковими ідеями і концепціями відповіла на актуалізований попит суспільства. На загальнонауковому рівні зазначені проблеми і питання знайшли відбиття в історії соціально-гуманітарного знання. Зокрема, багатогранність і значущість самореалізації особистості як соціального явища розглядали філософи Аристотель, Платон, Сократ (людина як суб'єкт суспільно-історичної діяльності і культури здатна до постійного розвитку за рахунок власних потенцій); Б. Альберті, Н. Макіавеллі, М. Фічіно (значущість для розвитку особистості її унікальних характеристик); І. Кант (модель самореалізації особистості в межах теорії абсолютного гідності особистості); Е. Фромм (самореалізація як практичне втілення принципу буття, спрямоване на розкриття гуманістичної природи людини); А. Маслоу (сутнісні характеристики самореалізації як соціального явища); К. Роджерс (самореалізація – жадання людини до виявлення та розвитку власних можливостей і здібностей); Л. Анциферова, Є. Головаха, І. Іонова, В. Панок, Л. Сохань, С. Ярославцева (самореалізація – процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності).

У своїх працях Т. Баришнікова висловлює думку щодо зміни системи поглядів філософської науки на самореалізацію особистості. Вона розглядається як духовно-практична діяльність, спрямована на розкриття буття людини, її потенційних можливостей, віднаходження сенсу життя, здійснення вищого призначення. Науковець акцентує увагу на тому, що самореалізація у процесі професійної діяльності стає чинником розкриття духовного багатства особистості як загальнозначущої цінності (Баришнікова, 2002).

У наші часи більш розповсюдженим філософським підходом, орієнтованим на сучасний на постсучасний соціальний та освітній досвід, який ураховує духовну і внутрішню особистісну самореалізацію, є екзистенціалістський напрям. В екзистенціалістському розумінні самореалізація – визначення індивідом своєї суті, свого майбутнього, яке залежить лише від нього самого, його вчинків, діяльності та рішучості. Проблема розвитку й самореалізації особистості дослі-

джена у наукових працях німецьких (К. Ясперс, Г. Хайдеггер), французьких (Ж. Сартр, А. Камю), російських (Л. Шестов, М. Бердяєв) філософів-екзистенціалістів, а також у релігійно-філософських трактатах В. Соловйова, С. Франка.

Сучасна філософська наука розглядає самореалізацію особистості як невід'ємну частину процесу глобалізації. Є. Підвисоцька зазначає, що глобалізація є вагомим аспектом сучасної світової системи, що формує подальший крок до процвітання людства. Осягнувши всі галузі суспільного життя, вона перетворює світовий простір, по-новому підіймає питання самореалізації особистості у процесі трансформації соціально-культурної картини світу (Підвисоцька, 2016: 10).

Психологічні аспекти організації професійної самореалізації розглядаються в наукових дослідженнях педагогів і психологів Р. Ассаджіолі, Ф. Базаєва, В. Бочелюк, Н. Кебіна, Л. Коростильова, Д. Леонтєва та ін. О. Асмолов, М. Гінзберг, Л. Коган, Н. Сегеда розглядають питання самореалізації в різних видах професійної діяльності.

В. Муляр вивчає самореалізацію особистості як соціальну проблему та дає їй кілька визначень:

- самореалізація – індивідуальний процес практичного втілення сутнісних сил особистості в практичну діяльність;

- самореалізація – це процес розкриття та реалізації здібностей, потреб, знань, умінь, навичок, емоцій, волі особистості завдяки індивідуальному практичному опредмечуванню (Муляр, 1997: 107).

На сучасному етапі педагогічний аспект проблеми розвитку здатності до самореалізації особистості відображений у наукових працях В. Андреева, А. Волосенко, О. Гречаника, Ю. Гришко, С. Калаур, М. Кононенко, Л. Лисогор, В. Лихвар, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, І. Колеснікової, В. Максимова, В. Сластьоніна, Н. Щуркова та ін. У результаті наукової рефлексії сучасного розуміння феномену самореалізації ми дійшли висновку, що існують суттєві розбіжності в поглядах авторитарної та гуманістичної педагогіки. Зокрема, представники авторитарної педагогіки більше наголошують на реалізації можливостей, які надала людині природа, тоді як педагоги-гуманісти стверджують необхідність обов'язкової соціально-педагогічної підтримки і допомоги в самореалізації творчих потенцій особистості.

На думку Г. Коджаспірової, самореалізація особистості – найбільш детальне виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей (Коджаспірова, 2000: 132).

Ж. Воронцова вказує на потребу в самореалізації як на головне прагнення людини, що виявляє себе

в усіх сферах життєдіяльності. Науковець розглядає самореалізацію особистості як неспинний процес зростання та становлення евентуальних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, оснований на принципах справедливості, милосердя, любові, професіоналізму, що призводить до самоствердження власного «Я» (Воронцова, 2008: 7).

У своїх дослідженнях М. Недашківська визначила нерозривний зв'язок між культурою та самореалізацією особистості та вважає, що самореалізація – головний чинник життєтворчості, який вирішує протиріччя між потребами й можливостями особистості. На її думку, процес самореалізації особистості бере початок у культурно-історичній діяльності людини та ґрунтується на таких соціальних механізмах, як соціальність, історичність, предметність тощо. Глибина самореалізації залежить від рівня узгодженості структури особистості, відповідності життєвих завдань індивіда існуючим культурно-історичним умовам його життя (Недашківська, 1998).

В. Гупаловська головними середовищами самореалізації особистості вважає приватне життя та професійну діяльність. У її дослідженнях поняття «професійна самореалізація» нерозривно пов'язане з поняттям «особистісна самореалізація», втілюється згідно з притаманним йому закономірностям та розкривається як процес реалізації потенціалу особистості у професійній діяльності (Гупаловська, 2005: 8).

Н. Сегеда зауважує, що походження поняття «самореалізація особистості» пов'язане з розв'язанням таких філософських проблем, як визначення сенсу людського буття, самостійність вибору засобів самовираження та самоздійснення, індивідуальний внесок людини у підвищення соціального та культурного рівнів життя. На думку науковця, «сутність професійної самореалізації викладача зосереджується в його професійній індивідуальності та визначається як усвідомлена, цілеспрямована об'єктивна індивідуальна професійно-педагогічна потенціалу вчителя в педагогічному процесі співтворчості з учнями. Результатом зазначеного процесу є особистісний розвиток його учасників» (Сегеда, 2002: 8).

У дослідженні Л. Рибалко велика увага приділяється поняттю «готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації». Воно розглядається як індивідуально-об'єднане новоутворення, яке зумовлює самозміни особистості. Також було аргументовано та доведено, що регулярне та консеквентне (послідовне) накопичення й закріплення педагогічного досвіду, ре-

лізація успішної творчої педагогічної діяльності, прагнення до вдосконалення та розвитку педагогічних здібностей і задоволення результатами професійної самореалізації є критеріями високого професіоналізму та педагогічної майстерності майбутнього педагога (Рибалко, 2007).

Л. Яковицька вважає, що професійна самореалізація викладача визначається у здатності до збільшення професійно-педагогічного потенціалу особистості шляхом участі у соціотехнічній проектній діяльності та отриманні у процесі користі й задоволення (Яковицька, 2012).

Отже, враховуючи достатню розробленість наукового розуміння сутності професійної самореалізації викладача, зазначимо, що поняття його *здатності* до проектної самореалізації у сучасній зарубіжній і вітчизняній науково-педагогічній думці не дістало належного теоретичного обґрунтування. У зв'язку з діяльнісною сутністю професійної самореалізації, на нашу думку, необхідно навести наукові погляди сучасних гуманітаріїв щодо визначення проектної діяльності викладача вищої школи як родового поняття терміна «проектна самореалізація».

Новітня педагогічна наука більш повно розкрила поняття проекту і дала змогу розширити проектну методологію та ввести нові поняття:

- проектна діяльність (В. Дейниченко, О. Ляпіна, О. Пехота);
- проектні технології і методи (І. Ігнатова, Л. Зазуліна, І. Колесникова, В. Куриціна, Н. Лаштабова);
- проектна культура (М. Ахметова, Л. Бережна, Ю. Веселова, Н. Запесоцька, Н. Коваленко, А. Кравець, О. Реброва, Н. Татаринцева, В. Ченобитов);
- проективна освіта (І. Колесников, Г. Ільїн, В. Безрукова).

Вітчизняні та зарубіжні педагоги та науковці досліджують проектну діяльність та шляхи її організації:

- історіографію висвітлили у своїх працях П. Блонський, Г. Ващенко, О. Джурицький, Е. Кагарова, М. Кнолл, Е. Коллінгс, Л. Кондратов, Б. Мельниченко, В. Стернберг, Ю. Олькерс, С. Шацького та ін.;
- теоретичне підґрунтя проектної діяльності розкривають у дослідженнях О. Коберник, Д. Левітес, І. Ляхова, Н. Матяш, О. Пехота, Є. Полат, В. Радіонова, С. Сисоєва та ін.

В основі проектування, на думку Д. Дьюї, лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити (Дьюї, 2003).

На думку С. Сисоевої, проєктна діяльність – показник утілення особистісно-орієнтованого підходу в освіті, який сприяє професійній самореалізації, забезпечує спрямування на кінцевий результат, що дає змогу будувати майбутнім викладачам вищої школи власну освітню траєкторію (Сисоева, 2011: 18).

Н. Татаринцева та О. Реброва розглядають проєктну діяльність як частину проєктно-інноваційної компетентності, яка включає у себе достатній обсяг знань, гнучкість у втіленні творчих ідей, що будується на засадах цілеспрямованого поповнення художнього кругозору, становлення творчої свободи та волі, формування відповідних навичок та вмій (Татаринцева, Реброва, 2013: 156).

Т. Комар поняття «проєктна діяльність» подає як процес створення та вдосконалення педагогами освітніх програм, методик і розроблення шляхів їх реалізації, визначення цілей і результативних способів їх досягнення (Комар, 2013: 105).

О. Пархоменко вважає проєктну діяльність частиною освітньої діяльності, яка включає у себе елементи пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, творчої та практичної діяльності. На її думку, проєктна діяльність складається з таких послідовних компонентів, як мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат (Пархоменко, 2001).

Висновки. Таким чином, здійснена наукова рефлексія поняття «проєктна самореалізація викладача вищої школи» дає можливість зробити висновок про те, що поняття «самореалізація», «самореалізація в професійній педагогічній діяльності» є достатньо глибоко вивченими. Це

дає змогу скористатися раціональними аспектами дефініції «професійна самореалізація в педагогічній галузі» у подальшому дослідженні. Разом із цим поняття проєктної діяльності, незважаючи на свою широку вживаність, не дає змоги визначити поняття «здатність до проєктної самореалізації викладача вищої школи», адже відсутні терміни «проєктна самореалізація» та «проєктна діяльність викладача вищої школи».

Незважаючи на наявне теоретичне підґрунтя щодо застосування проєктного підходу у професійній педагогічній освіті, зазначимо, що сутність проєктної діяльності викладача вищої школи ще не зазнала всебічного висвітлення. Отже, відсутність наукового тлумачення сутності і змісту проєктної самореалізації викладача вищої школи демонструє «теоретичну лакуну» в педагогіці вищої школи, що впливає на успішність вирішення таких суперечностей:

– між вимогами суспільства до висококваліфікованих працівників освіти і недостатньою підготовленістю майбутніх викладачів у ЗВО до проєктної самореалізації;

– між відсутністю систематизованого наукового знання з проєктної самореалізації викладача вищої школи та потребою освітньої реальності вищої школи у проєктній самореалізації викладача.

Ці суперечності демонструють перспективи подальших наукових досліджень щодо визначення сутності та змісту здатності до проєктної самореалізації викладача вищої школи, зокрема в музично-педагогічній галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барышникова Т. И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза (на материале изучения иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2002. 194 с.
2. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2008. 23 с.
3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2005. 25 с.
4. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.
6. Комар Т. В. Методологія проєктної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць ХІСТ*. 2013. № 2(8). С. 102–107.
7. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) : монографія. Житомир : ЖІТІ, 1997. 214 с.
8. Недашкова М. А. Самореализация личности как феномен культуры : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Киев, 1990. 16 с.
9. Пархоменко Е. Н. Профессиональное самоопределение учащихся 5–7 классов в процессе творческой проєктной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск : БГПУ, 2001. 18 с.
10. Підвисоцька Є. О. Проблема самореалізації в соціально-філософських концепціях : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Одеса, 2016. 18 с.
11. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2007. 443 с.
12. Татаринцева Н. Є., Реброва О. Є. Розвиток проєктної культури студента в освітньому процесі вишу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. 2013. № 3. С. 155–160.

13. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
14. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
15. Яковицька Л. С. Самореалізація особистості у науково-технічній діяльності : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2012. 346 с.

REFERENCES

1. Baryshnikova T. Y. Pedagogicheskie usloviia sposobnosti k samorealizatsii u studentov vuza (na materiale izucheniya inostrannogo yazyka) [edagogical conditions of development of ability to self-realization for the high school students (based on the material of studying of a foreign language)] (Candidate's thesis). Khabarovsk, 2002. 194 p. [in Russian].
2. Vorontsova Z. V. Samorealizatsiia osobystosti starshoklasnyka u protsesi dyferentsiiovanoi navchalnoi diialnosti [Self-realization of the personality of the high school student in the process of differentiated educational activity] (Candidate's thesis). Kharkiv, 2008. 23 p. [in Ukrainian].
3. Hupalovska V. A. Profesiina samorealizatsiia yak chynnyk stanovlennia osobystosti zhinky [Professional self-realization as a factor of becoming a woman's personality] (Candidate's thesis). Kyiv, 2005. 25 p. [in Ukrainian].
4. Diui D. Dosvid i osvita [Experience and education] / translation from english. M. Vasylechko. Lviv : Kalvaria, 2003. 84 p. [in Ukrainian].
5. Kodzhaspyrova H. M. Pedagogicheskii slovar: dlia stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. Zavedenii [Pedagogical dictionary: for students. higher and medium pedagogical educational institutions]. Moscow : Akademyia, 2000. 176 p. [in Russian].
6. Komar T. V. Metodolohiia proektnoi diialnosti : teoretychnyi aspekt [Methodology of project activity : theoretical aspect]. Zbirnyk naukovykh prats – List of scientific works. Khmelnytskyi : KHIST, 2013. Nr 2(8), pp. 102–107. [in Ukrainian].
7. Muliar V. I. Samorealizatsiia osobystosti yak sotsialna problema (filosofsko-kulturlohichniy analiz) [Self-realization of personality as a social problem (philosophical and cultural analysis)] : monohrafiia. Zhytomyr : ZHITI, 1997. 214 p.
8. Nedashkovskaia M. A. Samorealizatsiia lichnosti kak fenomen kultury [Self-realization of personality as a phenomenon of culture] (Candidate's thesis). Kyev, 1990. – 16 p. [in Russian].
9. Parkhomenko E. N. Professionalnoe samoopredeleniie uchashchikhsia 5-7 klassov v protsesse tvorcheskoi proektnoi deiatelnosti [Professional self-determination of students of 5-7 classes in the process of creative project activity] (Candidate's thesis). Briansk : BHPU, 2001. 18 p. [in Russian].
10. Pidvysotska E. O. Problema samorealizatsii v sotsialno-filosofskykh kontseptsiiakh [The problem of self-realization in social and philosophical concepts] : avtoref. dyss. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filos. nauk. Odesa, 2016. 18 p. [in Ukrainian].
11. Rybalko L. S. Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichniy aspekt) [Methodologica and theoretical bases of professional-pedagogical self-realization of future teacher (acmeological aspect)] : monohrafiia. Zaporizhzhia, 2007. 443 p. [in Ukrainian].
12. Tatoryntseva N. E. Rebrova O E. Rozvytok proektnoi kultury studenta v osvitnomu protsesi vyshu [Development of the project culture of the student in the educational process of university]. Scientific Notes of Nizhyn Gogol State University. Nizhyn, 2013. Nr 3, pp. 155-160. [in Ukrainian].
13. Sheda N. A. Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoi samorealizatsii [Preparation of the future music teacher for professional self-realization] (Candidate's thesis). Kyiv, 2002. 20 p. [in Ukrainian].
14. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh : navchalno metodychnyi posibnyk [interactive technologies of adult learning: educational manual]. Kyiv : ЕКМО, 2011. 320 p. [in Ukrainian].
15. Yakovytska L. S. Samorealizatsiia osobystosti u naukovu-tekhnichnii diialnosti [Self-realization of personality in scientific and technical activity: monograph] : monohrafiia. Donetsk : Knowledge, 2012. 346 p. [in Ukrainian].

Олена СТЕПАНЕНКО,
orcid.org/0000-0003-0887-5808
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) olena.step@ukr.net

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Така орієнтація виявляється в тому, що для сучасної школи стають важливими не лише знання, вміння та навички, які повинен отримати учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору та успіху, що дадуть змогу учневі знайти свій шлях навчання та розвитку. Сучасний урок зарубіжної літератури – плід майстерності і творчості вчителя-словесника, його професіоналізму, адже саме перед педагогом стоїть завдання виховати творчу особистість. Диференційоване навчання – давно відомий, проте й досі ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності, застосування якого має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються в підготовці учнів. Диференціація передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей у межах одного класу. Для виховання всебічно розвиненої особистості організатор освітнього процесу має знати особливості, специфічні якості вихованців і з їх урахуванням добирати методи, прийоми, засоби педагогічного впливу. Основне призначення диференційованих завдань – забезпечити для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі навчальної роботи. У зв'язку із цим проблема диференціації навчання знаходиться у центрі уваги педагогів, із її вирішенням пов'язуються оновлення і подальший розвиток школи, подолання застарілих методів навчання та виховання, розвиток індивідуальності дітей на засадах гуманізації та демократизації. Проблему диференціації навчання загострює інтеграція України у світову спільноту, де ця модель досить поширена і забезпечує якісну освіту молоді. З'являються різноманітні методи та форми навчання і виховання дітей (у тому числі обдарованих, а також дітей з особливими потребами), розробляються програми соціальної та психолого-педагогічної підтримки неординарних дітей. Отже, використання диференціації створює умови для кожного учня досягти мети своїми зусиллями, пройти свій шлях у навчанні, адже тільки продуктивна праця здатна виховати компетентну людину. Диференціація та індивідуалізація навчання допомагає залучити до роботи кожного учня, знайти найоптимальніший, найраціональніший підхід до груп школярів різних рівнів, дає можливість учню й як об'єкту, й як співтворцю навчального процесу засвоїти максимум інформації, поданої педагогом на уроці.

Ключові слова: диференційоване навчання, ефективність навчання, індивідуалізація навчання, методи навчання, прийоми навчання, способи диференціації, форми навчання.

Olena STEPANENKO,
orcid.org/0000-0003-0887-5808
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education
of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) olena.step@ukr.net

THE WAYS OF IMPLEMENTING THE DIFFERENTIATED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LITERATURE

One of the trends in the development of modern education is its focus on human personality. This orientation is manifested in the fact that not only acquired knowledge and learning skills become important for the modern school, but it is also crucial to disclose a student's personal potential and to create situations of choice and success that will allow him or her to find the way of learning and development. The modern lesson of foreign literature is the result of combining the skills and creativity of a language and literature teacher, his or her professionalism. After all, it is the teacher's task to educate a creative personality. Differentiated learning is a long-known, but still effective means of implementing a student-centred approach to the organization of learning activities; its implementation should be systematic and flexible, and respond to all the changes occurring in the preparation

of students. Differentiation involves understanding the individual characteristics of each student in terms of grouping students within the same class. In order to educate a well-developed personality, the facilitator of the educational process must know the students' peculiarities and specific qualities; taking them into account, he or she should choose the methods and techniques of pedagogical influence. The main purpose of differentiated tasks is to ensure the optimal character of each student's cognitive activity while learning. In this regard, teachers focus on the problem of differentiation of education; solving this problem is connected with updating and further development of school, overcoming outdated methods of education and upbringing, developing children individuality on the basis of humanization and democratization. The problem of differentiation of education is increasing due to the integration of Ukraine into the world community, where this model is quite widespread and provides quality education for young people. Various methods and forms of children education and upbringing (including gifted ones as well as children with special needs) are emerging, and programs of social, psychological and pedagogical support for extraordinary children are being developed. Thus, the use of differentiation creates the conditions for each student to achieve his or her own goal, to go his or her own learning way that he or she is able to undergo today. The fact remains that only productive work can educate a competent person. Differentiation and individualization of learning help to involve each student in the learning process, to find the best and the most rational approach to groups of students of different levels, enable the student (both as an object and as the creator of the educational process) to absorb the maximum information provided by the teacher at the lesson.

Key words: differentiated learning, learning efficiency, individualization of learning, methods and techniques of teaching and learning, methods of differentiation, forms of learning.

Постановка проблеми. Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Це зумовлено тим, що для сучасної школи стають важливими не лише знання, вміння та навички, які повинен отримати учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають змогу учневі знайти власний шлях навчання та розвитку. Адже сьогодні «як найбільша цінність, згідно з проголошеними принципами гуманізації та демократизації суспільства, визнається вільна, розвинена й освічена особистість, здатна жити і творити в умовах постійно мінливого світу» (Шпарик, 2015).

У зв'язку із цим проблема диференціації навчання знаходиться у центрі уваги педагогічних колективів, з її вирішенням пов'язуються оновлення і подальший розвиток школи, подолання застарілих методів навчання та виховання, розвиток індивідуальності дітей на засадах гуманізації та демократизації. Проблему диференціації навчання загострює інтеграція України у світову спільноту, де ця модель досить поширена і забезпечує якісну освіту молоді.

Аналіз досліджень. Одним із головних завдань сучасної освіти є перехід до індивідуалізації та диференціації навчання. Термін «диференціація» походить від французького *differentia* й дослівно означає «розділення, розчленування цілого на різні частини, форми, ознаки» (Кравчук, 2010: 40). У педагогічній науці цей термін використовується досить широко і в різних значеннях. Аналіз літературних джерел показує, що зміст терміна «диференціація навчання» значною мірою залежить від того, яку мету, засоби й методи пропонувався використовувати в кожному конкретному випадку (Кравчук, 2010: 40).

Так, Н. П. Волкова розглядає диференціацію в освіті як «процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистеми)» (Волкова, 2007). І. Унт під диференціацію розуміє «врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються на основі певних особливостей для окремого навчання» (Шпарик, 2015: 2). Інші дослідники визначають диференціацію як «створення оптимальних умов для розвитку особистості, найбільш повного врахування й індивідуальних відмінностей учнів, й специфіки регіонів країни, типів середніх навчальних закладів, соціальних та культурних чинників, властивих кожній конкретній школі та її оточенню» (Вишневський, 2008: 151).

Загалом проблемі диференціації навчання у психолого-педагогічній науці присвячено значну кількість наукових праць, у яких досліджуються її різні аспекти. Зокрема, проблемою диференціації займалися такі науковці, як Г. Авчіннікова, О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, С. Бондар, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Бурицька, Г. Васківська, В. Володько, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, Н. Дічек, Н. Завацька, В. Кизенко, О. Королук, О. Корсакова, С. Логачевська, Н. Ничкало, Ю. Олексін, І. Осадчий, М. Піддячий, О. Савченко, П. Сікорський, С. Трубачева, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін. (Шпарик, 2005: 2). У науці термін «диференціація» зустрічається раніше, ніж «індивідуалізація» і означає «відмінність». Уперше це поняття, у сучасному розумінні, було введено англійським філософом Г. Спенсером.

Мета статті – розглянути шляхи реалізації диференційованого підходу до процесу навчання зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Освіта ХХІ ст. – це освіта для людини. Її основою є становлення

і розвиток самодостатньої особистості, яка вміє ставити і розв'язувати нові завдання в різних видах діяльності, а також готова до самореалізації виявлених обдарувань у сучасному світі.

Сучасний урок зарубіжної літератури – плід майстерності і творчості вчителя-словесника, його професіоналізму, адже саме перед педагогом стоїть завдання виховати творчу особистість.

Диференційоване навчання – давно відомий, проте й досі ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності, застосування якого має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у підготовці учнів.

Диференціація передбачає «врахування індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей у межах одного класу» (Ярошенко, 2008: 211). Для виховання всебічно розвинутої особистості організатор освітнього процесу має знати особливості, специфічні якості вихованців і з їх урахуванням добирати методи, прийоми, засоби педагогічного впливу. Основне призначення диференційованих завдань – забезпечити для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі навчальної роботи.

З'являються різноманітні методи та форми навчання і виховання дітей (у тому числі обдарованих, із відхиленнями у розвитку і тих, хто погано адаптується до соціальних норм), розробляються програми соціальної та психолого-педагогічної підтримки неординарних дітей (Стадник, 2018).

Шкільна практика доводить, що кількість дітей, які навчалися на «відмінно» та «добре» в молодших класах, зменшується в старших. Це свідчить про невикористані навчальні можливості, а також про неможливість педагогів охопити своїх вихованців продуктивною творчою роботою на уроці. Щоб не допустити відставання школярів, можна намагатися після уроків опрацювати те, що не вдалося на уроці, але це призводить до перевантаження і вчителя, і учнів.

Для здійснення диференційованого навчання вчителю необхідно вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу, зокрема: передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу; застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання; здійснювати перспективний аналіз: з якою метою плануються завдання, чому їх треба використовувати саме на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках (Беляєв, 2002: 20).

Мета диференційованого підходу до навчання – пристосувати умови навчання до особливостей різних груп учнів та забезпечити кожному учневі оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі навчальної роботи на кожному етапі уроку (Сікорський, 2001: 17).

Завдання вчителя – побачити індивідуальність свого учня і зберегти її, допомогти дитині повірити у свої сили, забезпечити її максимальний розвиток.

Учні за їх навчальними можливостями можна умовно поділити на такі групи:

– учні з дуже високими навчальними можливостями – характеризуються здатністю швидко засвоювати матеріал, з інтересом самостійно працювати, потребують завдань підвищеної складності;

– учні з високим рівнем навчальних можливостей не поступаються першій групі у засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не властива висока працездатність, і потребують корекції їхньої роботи, періодичного контролю навчальної діяльності;

– учні із середніми навчальними можливостями характеризуються здатністю нормально вчитися, але потребують оперативної підтримки й допомоги педагога;

– учні з низькими навчальними можливостями мають низький рівень навчальної працездатності, потребують спеціального підходу педагога (Голованюк, 2002: 130).

Усі способи і прийоми диференціації можна звести до таких: диференціація за ступенем самостійності учнів, диференціація за ступенем складності завдань та диференціація за обсягом (Ярошенко, 2008: 211).

Диференціація за ступенем складності завдань – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати так: завдання, які потребують різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи; завдання репродуктивного і творчого характеру.

Диференціація за ступенем самостійності передбачає, що всім дітям пропонується завдання однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів, зокрема кількість інформації про хід рішення можна дозувати від найбільш повної до найменш повної. Інформацію можна варіювати і за характером: конкретизації завдань; розв'язання допоміжних завдань, що приводять до вирішення основного завдання; вказівка на прийом розв'язання; навідні питання; наочне підкріплення.

Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється або його обсяг, або час на його виконання. Формуючи тимчасові групи, слід пам'ятати: учні не повинні здогадуватися про причину поділу їх на групи; до групи може входити 4–6 учнів; група може бути гомогенна (однорідна) – із учнів, що мають однаковий рівень навчальних можливостей, або гетерогенна (змішана); найефективніша група – змішана, але продуктивність її роботи низька.

Диференціація може здійснюватися на різних рівнях. Так, наприклад, голландський учений Рональд де Гроот виділяє три рівні:

– мікрорівень (рівень одного класу), коли до окремих груп дітей одного класу застосовується різний підхід (внутрішня форма), тобто одним учням задаються більш важкі тексти і завдання, ніж іншим;

– мезорівень (рівень школи), коли диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, потоками або відділеннями (зовнішня форма); учням різних класів, різних потоків або відділень дається, наприклад, різна кількість часу на освоєння шкільної програми;

– макрорівень (рівень державних навчальних програм) – диференціація між школами, створення різних типів шкіл відповідно до творчих здібностей дітей (зовнішня форма) (Шпарик, 2015: 4).

Перевага диференційованого навчання у тому, що воно: стимулює й активізує пізнавальну діяльність учнів; сприяє свідомому засвоєнню матеріалу; коригує розумову діяльність учнів; розвиває їхню творчість і здібності; виховує самостійне мислення; допомагає виокремити головне у вивчуваному матеріалі; підвищує ефективність процесу засвоєння знань; сприяє усуненню формалізму в оцінюванні знань учнів; привчає учня самостійно працювати (Волобуєва, 2013: 230).

На кожному уроці, у кожній його частині вчитель може диференціювати навчальну діяльність школярів, використовуючи ті ознаки, які в даному конкретному випадку дають змогу найкраще врахувати індивідуальні особливості учня, зробити його працю цікавою, змістовною і продуктивною, принести радість від навчання.

Використовувати диференційований підхід можна на всіх етапах уроку.

Сильні учні мають високий рівень активності мислення. Вони здатні встановлювати зв'язки між явищами, подіями, фактами тощо, а тому інтелектуальні операції процесу засвоєння навчального матеріалу в них здійснюється на високому рівні абстрагування й узагальнення.

У середніх учнів процес пізнання проходить повільно. Причини цього – відсутність цілеспрямованості, недостатня мотивація, невміння зосереджуватися на головному, нестійка увага, а також брак системи вивчення навчального матеріалу. Імпульсом для стимулювання пізнавальної діяльності у таких дітей є застосування допоміжних дидактичних посібників, які необхідно використовувати, організовуючи самостійну роботу.

Для учнів із початковим рівнем знань, щоб посилити сприймання змісту навчального матеріалу, необхідні опорні слова і речення, консультаційні картки, навідні запитання й інші допоміжні засоби, які забезпечують перехід до творчості.

Диференціація й індивідуалізація навчання максимально забезпечують самостійність учнів у роботі над навчальними, проблемними чи творчими завданнями, у розв'язанні різних за складністю питань. Рівень складності того чи іншого завдання залежить від визначення етапів завдань чи спрямовуючих, коригуючих дій учителя.

Градація складності завдань логічно зумовлює і градацію в оцінюванні. Учні самостійно вибирають посильні завдання, а тому не виникає конфліктних ситуацій, пов'язаних із примусовим розподілом завдань різного рівня складності (а отже, і з оцінюванням). Оскільки кожне із завдань розраховане на певний час, учень, який вибрав завдання з максимальною кількістю балів, але не вклався в термін, одержує, відповідно, знижену оцінку. Такий підхід не травмує психіку дитини, не принижує її людської гідності, а педагога убезпечує від мимовільної необ'єктивності у ставленні до учня.

Домашні завдання, крім завдань із підручника, теж можуть бути диференційовані: дібрати своє завдання до теми, скласти міні-диктант з термінології, підготувати зв'язну розповідь, підготувати запитання до теми, скласти літературознавчий кросворд, написати твір-мініатюру, дослідити історію вивчення літературного явища. Диференційований підхід до домашніх завдань стимулює пізнавальні інтереси дітей, сприяє розширенню та поглибленню їхніх знань.

Із метою ефективного використання диференційованого підходу на уроках зарубіжної літератури варто дотримуватися певних правил:

- для диференціювання використовують вправи підручника, друкований дидактичний матеріал;
- завдання пропонують за кількома варіантами, що полегшують підготовку до занять, перевірку завдань після кожного етапу уроку;
- вправи добирають так, щоб усі учні могли одночасно їх закінчити;

– варіанти не нав'язують. На уроці створюють такі умови, за яких учень має можливість сам дібрати посильне завдання. Так забезпечують гуманне ставлення до кожної дитини;

– оцінюють здебільшого спільне завдання. Це дає можливість не поспішати з добором вправ, оскільки учні знають, що різні види робіт пропонуються для того, щоб усі змогли успішно виконати спільне завдання.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що диференційований підхід до навчання – складна соціально-дидактична система, яка включає різні боки навчального процесу та діяльності учнів і передбачає добір оптимальних засобів, методів та форм навчання відповідно до типових особливостей учнів. Використання диференціації на уроках зарубіжної літератури створює

умови для кожного учня досягти мети своїми зусиллями, дає можливість учителю створити умови для загальної зайнятості дітей на уроках, при цьому дає змогу кожному учневі пройти свій шлях у навчанні. Диференціація та індивідуалізація навчання допомагають залучити до роботи кожного учня, знайти найоптимальніший, найраціональніший підхід до груп школярів різних рівнів, дає можливість учневі й як об'єктові, й як співтворцеві навчального процесу засвоїти максимум інформації, поданої педагогом-фахівцем на уроці.

Тому завданнями учителя зарубіжної літератури, зацікавленого в результатах своєї праці, є постійний творчий пошук, системний експеримент, апробація нових, нетрадиційних форм та прийомів навчання й водночас удосконалення та відшліфування давно відомих і традиційних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляєв О. Д. Диференційований підхід до викладання рідної мови. *Дивослово*. 2002. № 11. С. 19–24.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. С. 149–162.
3. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2007. С. 415–426.
4. Волобуєва І. В. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема вищої школи. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013. № 2(47). С. 228–231.
5. Голованюк Т. Л. Деякі тлумачення індивідуальної форми навчання через її похідні. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 3–4. С. 127–131.
6. Котикова О. Індивідуалізація навчання. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 332.
7. Кравчук Я. Теоретико-методичні засади диференційованого підходу до навчання фізичної культури учнів загальноосвітньої школи. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2010. № 1(9). С. 40–43.
8. Мельничайко В. Диференціація на уроках мови. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 9. С. 15–18.
9. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 39 с.
10. Стадник О. Л. Диференційований підхід до викладання навчальних предметів. *На урок*. 15.03.2018. URL : <https://naurok.com.ua/diferenciyovaniy-pidhid-do-vikladannya-navchalnih-predmetiv-ukra-nska-mova-ta-literatura-5-9-klasi-16296.html> (дата звернення: 12.04.2020).
11. Шпарик О. М. Проблема диференціації навчання у дослідженнях українських учених та науковців ближнього зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. URL : http://lib.iitta.gov.ua/708703/1/%D0%A3%D0%9F%D0%96%20%E2%84%96%2C%202015_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%B4%D0%B8%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BD%D0%B0%25D.pdf (дата звернення: 14.04.2020).
12. Ярошенко О. Диференціація навчання. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 210–211.

REFERENCES

1. Bieliaiev O. D. Dyferentsiiovanyi pidkhhid do vykladannya ridnoi movy [Belyaev O. D. Differentiated approach to teaching the mother tongue]. *Dyvoslovo*. 2002. № 11. pp. 19–24 [in Ukrainian].
2. Vyshnevskyi O. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Vishnevsky O. Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Znannia, 2008. pp. 149–162 [in Ukrainian].
3. Volkova N. P. Pedahohika [Volkova N. P. Pedagogy]. Kyiv: Akademydav, 2007. 616 p. [in Ukrainian].
4. Volobueva I. V. Indyvidualizatsiia navchannia yak psykhologo-pedahohichna problema vyshchoi shkoly [Volobueva I. V. Individualization of teaching as a psychological and pedagogical problem of higher education]. *Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia, pedahohiky ta psykhohohii*. 2013. № 2(47). pp. 228–231 [in Ukrainian].
5. Holovaniuk T. L. Deiaki tлумachennia indyvidualnoi formy navchannia cherez yii pokhidni [Golovanyuk T. L. Some interpretations of the individual form of learning through its derivatives]. *Pedahohika i psykhohohiia*. 2008. № 3–4. pp. 127–131 [in Ukrainian].

6. Kotykova O. Indyvidualizatsiia navchannia [Kotikova O. Individualization of learning]. *Entsyklopediia osvity / holov. red. V. H. Kremen*. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. p. 332 [in Ukrainian].
7. Kravchuk Ya. Teoretyko-metodychni zasady dyferentsiiovanoho pidkходу do navchannia fizychnoi kultury uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Kravchuk Ya. Theoretical and methodological foundations of the differentiated approach to teaching physical culture of students of secondary school]. *Fizychni vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats. Skhidnoievropeiskoho natsionalnogo universytetu im. Lesi Ukrainky*. Lutsk, 2010. № 1 (9). pp. 40–43 [in Ukrainian].
8. Melnychenko V. Dyferentsiatsiia na urokakh movy [Melnychenko V. Differentiation in language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2003. № 9. pp. 15–18 [in Ukrainian].
9. Sikorskyi P. I. Teoriia i metodyka dyferentsiiovanoho navchannia v serednikh zahalnoosvitnikh i profesiinykh navchalnykh zakladakh [Sikorsky P. I. Theory and methodology of differentiated education in secondary and vocational schools]: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04. In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2001. 39 p. [in Ukrainian].
10. Stadnyk O. L. Dyferentsiiovanyi pidkhid do vykladannia navchalnykh predmetiv [Stadnyk O. L. Differentiated approach to teaching subjects]. *Na urok*. 15.03.2018. URL: <https://naurok.com.ua/diferencyovanyi-pidhid-do-vikladannya-navchalnih-predmetiv-ukra-nska-mova-ta-literatura-5-9-klasi-16296.html> [in Ukrainian] (accessed 12 April 2020).
11. Shparik O. M. Problema dyferentsiatsii navchannia u doslidzhenniakh ukrainskykh uchenykh ta naukovtsiv blyzhnogo zarubizhzhia [Shparik O. M. The problem of differentiation of studies in studies of Ukrainian scientists and scientists of the near abroad]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2015. № 4. URL: http://lib.iitta.gov.ua/708703/1/%D0%A3%D0%9F%D0%96%20%E2%84%964%2C%202015_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%B4%D0%B8%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BD%D0%B0%25D.pdf [in Ukrainian] (accessed 14 April 2020).
12. Yaroshenko O. Dyferentsiatsiia navchannia [Yaroshenko O. Differentiation of learning]. *Entsyklopediia osvity / holov. red. V. H. Kremen*. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. pp. 210–211 [in Ukrainian].

УДК 27-788-055.2:37.013 (477.83) «1920/1939»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208811>

Юрій СТЕЦИК,
orcid.org/0000-0003-1795-687X
доктор історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) stetsyk_u_o@ukr.net

Микола ГАЛІВ,
orcid.org/0000-0001-7068-3124
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) halivm@yahoo.com

МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ СЕСТЕР ВАСИЛІЯНОК У ДРОГОБИЧІ (1920–1939 РР.)

Обґрунтовано актуальність дослідження виховної та освітньої діяльності сестер василіянок. Подано загальний огляд праць з історії Чину сестер василіянок та вивчення їхньої педагогічної праці у Дрогобичі. Окреслено джерельну базу дослідження (фінансові звіти настоятелів). Визначено час та фундатора обителі. Окреслено основні джерела прибутків (оплата за навчання, пожертви, ручна праця) та видатків (оплата вчителям, утримання школи та обителі) монастирської скарбниці. Подано огляд листування ігумень монастиря із церковними та державними інституціями з приводу вирішення фінансових питань. Проаналізовано діяльність сиротинця: матеріальне забезпечення, чисельність дітей, напрями опіки. Визначено виховні функції інституту для дівчат. З'ясовано матеріальні можливості інституту щодо забезпечення кількості помешкань для учениць. Встановлено, що впродовж 1920–1939 рр. сестри василіянки в Дрогобичі розгорнули активну виховну та освітню діяльність. Завдяки проведенню реформи жіночої гілки василіянського чернецтва (кінець XIX – початок XX ст.) було сформовано нове покоління черниць, які своєю відданою працею служили для потреб збереження та розвитку української культури та освіти. Українські приватні навчальні заклади сестер василіянок у Дрогобичі охоплювали різні ділянки тогочасної освітньої системи: народна школа та учительська семінарія. Християнське виховання молоді провадилося у сиротинці (захисті) та інституті (конвікті) для дівчат. Завдяки поєднанню навчання та виховання формувалася особистість (інтелектуальна жінка), яка була здатна реагувати на виклики часу: збереження української мови, літератури та історії у приватних народних школах. Завдяки набутим ремісничим навичкам (кравецтва, крою, вишивання) дівчата-сироти у подальшому своєму дорослому житті могли самостійно заробляти на власне утримання.

Ключові слова: сиротинець, інститут, інтернат, конвікт.

Yuriy STETSYK,
orcid.org/0000-0003-1795-687X
Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department History of Ukraine
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) stetsyk_u_o@ukr.net

Mykola HALIV,
orcid.org/0000-0001-7068-3124
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the History of Ukraine Department
of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) halivm@yahoo.com

MATERIAL PROVISION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE BASILIAN SISTERS IN DROHOBYCH (1920–1939)

The relevance of the study of the educational and learning activities of the Basilian sisters is substantiated. A general overview of the works on the history of the Order of the Basilian sisters and the study of their pedagogical work in Drohobych are given. The source base of the study (financial reports of the superiors) is outlined. The time and sponsor

of the monastery have been determined. The main sources of income and expenditure of the monastery treasury are outlined. An overview of correspondence of the superiors of the monastery with church and state institutions concerning the financial issues is given. The activity of the orphanage was analyzed: material provision, number of children, areas of care. The educational functions of the institute for girls have been identified. The material resources of the institute for providing accommodation for students have been clarified. It is established that during 1920–1939 the Basilian sisters in Drohobych started educational and learning activities. Due to the reform of the women's branch of Basilian monasticism (end of XIX–beginning of XX century), a new generation of nuns was formed, who with their dedicated work served to preserve and develop Ukrainian culture and education. The Ukrainian private educational institutions of the Basilian sisters in Drohobych covered different sections of the educational system at that time: the public school and the teacher's seminary. Christian youth education was conducted in an orphanage (protection) and a girls' institute (convection). Through the combination of education and upbringing, an individual (intellectual woman) was formed who was able to respond to the challenges of time: preserving Ukrainian language, literature and history in private public schools. Thanks to the acquired craft skills (tailoring, embroidery), orphan girls could earn their living independently in their later life.

Key words: orphanage, institute, boarding school, convection.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли спостерігаємо процес відродження та розбудови інституцій богопосвяченого життя, постає необхідність у дослідженні їхнього історичного минулого. До 1939 р. сестри василіянки провадили активну освітню та виховну діяльність, піклуючись про сиріт та християнське виховання дівчат. Проте найбільш вагомий внесок було зроблено у підготовку педагогічних кадрів для народних шкіл з українською мовою навчання. Вважаємо, що це був внесок у збереження національної самоідентичності: мови, звичаїв, традицій, віровизнання, історії та культури. Нині помітна тенденція до заснування приватних загальноосвітніх навчальних та виховних закладів при монастирях та храмах. Сестри василіянки не обмежувалися тільки навчальною працею (народна школа, семінарія), вони займалися християнським вихованням дітей (сиротинець, інститут). Для матеріального утримання обителі та виховних закладів при ній сестри провадили господарську працю.

Аналіз досліджень. У сучасній педагогічній літературі віднаходимо регіональні та краєзнавчі дослідження про виховну та освітню діяльність сестер василіянок (Витвицька, 2017; Турків, 2019). У більшості праць увага звернута на вивчення навчального процесу, педагогічних кадрів та динаміки контингенту учнів (Цьорох, 1964; Добрянський, 1995; Wlazejowskyj, 1995). Проте поза увагою дослідників залишилися питання про матеріальне забезпечення виховних інституцій. До наших часів збереглися фінансові звіти настоятелів Дрогобицького монастиря сестер василіянок за 1929–1936 рр., які дають змогу визначити основні джерела фінансування виховних закладів, що діяли при ньому (Archiwum, 6591).

Мета статті – визначення основних джерел прибутків та видатків сестер василіянок Дрогобицької обителі, які спрямовувалися на утримання виховних інституцій.

Виклад основного матеріалу. У 1920 р. товариство «Єпархіальна Поміч», яке належало

духовенству Перемишльської греко-католицької єпархії, запросило до міста Дрогобича сестер василіянок з Яворова для провадження освітньо-виховної діяльності серед дівчат (Цьорох, 1964: 181; Схиматизм, 1924: 90).

На підставі звітів настоятелів обителі до перемишльського владики можемо окреслити основні джерела прибутків та видатків монастирської скарбниці. Серед основних статей прибутків можемо виокремити: оплату дівчат за проживання та виховання в інституті; виплату за навчання та свідоцтва з народної школи; субвенції від світських людей; із квесту; із навчання в учительській семінарії; пожертви на монастир; внесок товариства «Єпархіальна Поміч» на інсталяцію; грошові подяки від світських людей, для яких сестри виконали певну роботу (пошиття одягу, прання, ручну роботу); за направлення церковних риз для храму св. Трійці; субвенцію на утримання дітей-сиріт (захист) від товариства «Єпархіальна Поміч»; субвенції з магістрату м. Дрогобича та повітової ради (Archiwum, 6591: 12).

Однак отриманих прибутків ледь вистачало на покриття досить розлогих видатків, серед яких: оплата світським учителям за педагогічну працю у народній школі та учительській семінарії; видатки на утримання сестер та дітей-сиріт; сплата податків; придбання посуду для їдальні та навчального приладдя для школи і семінарії; оплата за відправлення богослужінь; видатки на прання, прибирання, малювання та ремонт приміщень; придбання вугілля для опалення будинку; видатки на господарські потреби; оплата за поштові послуги; податок за радіо; витрати на подорожі; виплати за господарську роботу; сплата за користування електричним світлом; придбання образів до школи; дорожній податок; придбання книжок для шкільної бібліотеки; зарплата служниці; купівля меблів та матеріалу для виконання ручних робіт; закупівля продуктів харчування (Archiwum, 6591: 13).

Були такі роки, коли коштів не вистачало на покриття всіх необхідних видатків. Для вирі-

шення фінансової ситуації вдавалися до позик у різних інституцій: Народного Дому, Єпархіальної курії у Перемишлі. Також ігумені монастиря зверталися до польської адміністрації про зменшення податків. Так, 18.11.1934 укладено звернення до Міністерства суспільної освіти у Варшаві від згромадження сестер василіянок у Дрогобичі як власника приватної жіночої вчительської семінарії про вирішення заборгованих внесків та виплат до установи забезпечення інтелектуальних працівників у Львові з проханням про утримання від виконавчих кроків. Заборгованість виникла з непередбачуваних та незалежних від керівництва семінарії причин:

1. Господарська криза: місцеве населення, будучи прив'язаним до заробітків у нафтовому промислі, через економічну кризу не може заробити коштів на навчання для своїх дітей, тому учениці сплачують досить малі кошти, а іноді зовсім не платять за навчання.

2. Витрати йшли на облаштування шкільних кабінетів, оскільки цього вимагала шкільна влада, для виконання наукової мети семінарії.

3. Поступова ліквідація учительських семінарій вплинула на погіршення становища семінарії в Дрогобичі: кожного року скорочувалося по одному курсу, а зменшення чисельності учениць призвело до падіння доходів.

4. Заклад не має жодного маєтку, не отримує субвенцій, а утримується тільки із виплат учениць (Archiwum, 6591: 14).

Натомість зростає заборгованість перед закладом забезпечення інтелектуальних працівників: 19.11.1931 – 2 296 зл. 48 гр.; 14.05.1932 – 6 871 зл. 19 гр.; 30.11.1933 – 8 237 зл. 8 гр. (Archiwum, 6591: 15).

15.03.1934 сестри василіянки із Дрогобича зверталися до закладу забезпечення інтелектуальних працівників у Львові: 1. про поділ боргу на частини для виплати впродовж трьох років; 2. про зменшення річного відсотку стягнень до 6%; 3. про скасування відсотків на борг; 4. про зменшення частини боргу відповідно до прохання (Archiwum, 6591: 16).

У відповідь Міністерство суспільного забезпечення погодилося розписати борг монастиря на три роки із щомісячною виплатою по 250 зл. Однак не погодилося зменшити внесків за вчителів, які працюють у семінарії при монастирі. Ця сума становить 565 зл. 40 гр. щомісячно від усієї кількості педагогічних працівників. Відповідно, ця сума не могла бути поділена на частини. Ці внески потрібно було сплачувати до Львова (Archiwum, 6591: 17).

На 23.05.1936 заборгованість зросла до 7 160 зл. 96 гр. Василіянки зверталася до Греко-католицької єпископської курії у Перемишлі про надання коштів у позику для покриття боргу. Однак Курія має обмежені фонди і не може покрити боргу семінарії. За надмірної ощадливості єпархіальна Курія у Перемишлі могла б від сили надати 3 000 зл. в облігаціях народної позики. Курія просила міністерство решту боргу списати, оскільки не має матеріального забезпечення для його повної виплати (Archiwum, 6591: 24).

Відділ суспільного забезпечення у Львові погодився прийняти сплату боргу на суму 3 000 зл. в облігаціях народної позики. Однак відмовився списати залишки боргу сестрам василіянкам із Дрогобича, посилаючись на відсутність правових підстав (Archiwum, 6591: 28).

10 жовтня 1936 р. сестри василіянки звернулися до центрального відділення Міністерства суспільного забезпечення у Варшаві, що відповідало за отримання пенсійних внесків від учителів семінарії, про прийняття часткового покриття боргу сестрами василіянками із Дрогобича у сумі 3 000 зл. через Єпископську курію із Перемишля та списання залишку боргу (Archiwum, 6591: 50).

Настоятелька мати Йосафата Татух 28.03.1936 відправила лист до перемишльського владики з повідомленням, що Міністерство суспільного забезпечення погодилося взяти облігації з народної позики для покриття частини боргу на суму 3 000 зл. учительської семінарії у Дрогобичі за курсом 96 зл. за 100 зл. та прохала збільшити кількість купонів облігацій (Archiwum, 6591: 55).

У 1936 р. відправлено лист до генерального комісара «Народної позики» у Варшаві з повідомленням, що сестри василіянки до 1929 р. вчасно сплачували внески за вчителів семінарії до закладу суспільного забезпечення. Із 1930 р. через загальну господарську кризу, яку зумовила несплата коштів ученицями семінарії, утворилася заборгованість перед закладом суспільного забезпечення, яка станом на 31.05.1935 становила 7 160 зл. 96 гр., а в 1936 р. зросла до 8 500 зл. Перемишльська греко-католицька курія погодилася покрити частину боргу і зверталася до генерального комісара про переведення її облігацій на користь сестер василіянок у Дрогобичі. Приватна жіноча вчительська семінарія проводила навчання відповідно до державних шкільних планів та займалася релігійно-громадянським вихованням молоді (Archiwum, 6591: 59).

Сиротинець. Товариство «Єпархіальна Поміч» як фундатор обителі сестер василіянок у Дрогобичі активно займалося опікою над дітьми-сиро-

тами. Товариство ставило перед монахинями вимогу у провадженні сиротинця при монастирі та допомагало матеріально. Зокрема, у 1929–1930 рр. «Єпархіальна Поміч» надала грошову допомогу в розмірі 200 зл. Водночас цього ж навчального року адміністрація обителі витратила 250 зл. на придбання шкільного приладдя та вбрання для сиріт. Окрім того, сестри василянки витрачали кошти на лікування сиріт, купуючи для них відповідні лікарства. Цього ж року витрачено 270 зл. на дрібні видатки і лікарства. Та й загалом сестри утримували при монастирі свого власного лікаря, який обслуговував не тільки монахинь, а й дітей-сиріт та учениць освітніх закладів обителі. У 1930 р. адміністрація монастиря виплатила 110 зл. доктору Райтеру за лікарські послуги. Окрім цього, ігуменя обителі щорічно робила фінансові внески по 100 зл. до каси хворих, що було тогочасною медичною страховкою для насельниць монастиря (Archiwum, 6591: 19).

Фінансові звіти за 1920–1930 рр. вказують на використання прибутків обителі на потреби дітей-сиріт, які проживали при монастирі. Після досягнення відповідного віку сироти залучалися до народної школи, яка діяла при обителі. Найбільш здібні з них продовжували навчання у приватній жіночій учительській семінарії сестер василянок у Дрогобичі. Інші направлялися до фахових шкіл, де, здобувши робітничу професію, працевлаштовувалися до різних підприємств Дрогобицької округи.

До нашого часу збереглися фрагментарні відомості про чисельність дітей у сиротинці сестер василянок. Зокрема, 1930/1931 н. р. у сиротинці мешкало дев'ять дітей різного віку: Герль Олена (IV клас), Радзивіл Олена (IV клас), Радзивіл Анна (II клас), Осьман Анастазія (III клас), Осипа Панич (VI клас), Бердівська Анна (до кравчині), Присяжна Анна, Филипа Гук, Анна Гук (не означені) (Archiwum, 6591: 13).

Інститут для дівчат. Цей заклад виконував виховну функцію. Із відкриттям шкіл для дівчат із сільської місцевості при монастирях одночасно утворювали інтернати, у яких сестри забезпечу-

вали своїх учениць місцем проживання. Інтернати переростали в закриті жіночі середні навчальні заклади – інститути (Турків, 2019: 354).

Діяльність інституту була спрямована переважно на потреби дівчат, які навчалися у приватній жіночій учительській семінарії сестер василянок. Проте кількість місць для проживання в інституті була обмежена (20 платних і кілька безплатних), оскільки сестри василянки не володіли достатньою кількістю фінансів, щоб забезпечити всіх учениць житлом. Відповідно, частина з них шукала помешкання серед приватних будинків дрогобицького міщанства.

У 1930/1931 н. р. в інституті (інтернаті) сестер василянок проживало тільки десять учениць: Антоняк Богдана, Зятик Оксана (II клас), Іванчук Ольга (II клас), Яворська Павліна (V клас), Лучечко Марія (I клас), Личківська Владислава (I клас), Луцик Ольга (I клас), Левицька Любов (V клас), Лейбич Теодозія, Ісик Надія. Усі вони сплачували щомісячну плату за утримання в інституті, яка коливалася від 60 до 90 зл. (Archiwum, 6591: 13).

Висновки. Упродовж 1920–1939 рр. сестри василянки в Дрогобичі розгорнули активну виховну та освітню діяльність. Завдяки проведенню реформи жіночої гілки василянського чернецтва (кінець XIX – початок XX ст.) було сформовано нове покоління черниць, які своєю відданою працею служили для потреб збереження та розвитку української культури й освіти. Українські приватні навчальні заклади сестер василянок у Дрогобичі охоплювали різні ділянки тогочасної освітньої системи: народну школу та учительську семінарію. Християнське виховання молоді провадилося у сиротинці (захисті) та інституті (конвікті) для дівчат. Завдяки поєднанню навчання та виховання формувалася особистість (інтелектуальна жінка), яка була здатна реагувати на виклики часу: збереження української мови, літератури та історії у приватних народних школах. Завдяки набутим ремісничим навичкам (кравецтва, крою, вишивання) дівчата-сироти у подальшому своєму дорослому житті могли самостійно заробляти на власне утримання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Витвицька М. Історично-правовий аспект реформування василянських жіночих монастирів у Галицькій митрополії на межі XIX–XX століть. *Acta studiosa: Богословський науковий збірник*. 2017. Ч. 9. С. 7–29.
2. Добрянський Б. З історії дрогобицької української жіночої учительської семінарії сестер василянок. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 1995. Вип. I. С. 78–82.
3. Схиматизм всего клира руско-католического Епархій соединених Перемиской, Самборской и Сяноцкой на Рок от Рожд. Хр. 1924. Перемышль, 1924. С. 90–91.
4. Турків С. Освітня і виховна діяльність сестер-василянок у Східній Галичині наприкінці XIX – 30-х роках XX ст. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2019. Вип. XXI. С. 349–358.
5. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь-василянок. Друге видання. Рим, 1964. С. 181–185.

6. Archiwum Państwowy w Przemyślu. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu. Sygn. 6591. S. 1–83.
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremyśl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv : Kamenyar, 1995. S. 620.

REFERENCES

1. Vytvytska M. Istorychno-pravovyi aspekt reformuvannia vasyliianskykh zhinochykh monastyriv u Halytskii mytropolii na mezhi XIX–XX stolit [Historical and Legal Aspects of the Reform of the Basilian Nuns in the Galician Metropolitanate in Late 19-th – Early 20-th centuries]. *Acta studiosa: Bohoslovskyi naukovyi zbirnyk*. 2017. Ch. 9. S. 7–29. [in Ukrainian].
2. Dobrianskyi B. Z istorii drohobytskoi ukrainskoi zhinochoi uchytselskoi seminarii sester vasyliianok [From the history of Drohobych Ukrainian women's teacher's seminary of the Basilian sisters]. *Drohobytskyi kraieznavchyi zbirnyk*. 1995. Vyp. I. pp. 78–82. [in Ukrainian].
3. Skhymatyzm vseho klyra rusko-katolycheskoho Eparkhii soedynenykh Peremyskoi, Samborskoi y Sianotskoi na Rok ot Rozhd. Khr. 1924 [Schematism of the entire clergy of the Russian-Catholic Diocese united by Peremyshl, Sambir and Sianok on the Rock from Birth. Chr. 1924]. Peremyshl, 1924. pp. 90–91. [in Ukrainian].
4. Turkiv S. Osvitnia i vykhovna diialnist sester-vasyliianok u Skhidnii Halychyni naprykintsi XIX – 30-kh rr. XX st. [Educational and activities of the Basilian sisters in Galicia in the late XIX – the 30-s of the XX centuries] *Drohobytskyi kraieznavchyi zbirnyk*. 2019. Vyp. XXI. S. 349–358. [in Ukrainian].
5. Tsorokh S. Pohliad na istoriiu ta vykhovnu diialnist monakhyn vasyliianok [A look at the history and educational activity of Basilian Nuns]. Druhe vydannia. Rym. 1964. pp. 181–185. [in Ukrainian].
6. Archiwum Państwowy w Przemyślu. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu. Sygn. 6591. S. 1–83. [in Polish].
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremyśl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv : Kamenyar, 1995. S. 620. [in English].

УДК 378 (09)+785+781.7
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208813>

Пенфей СУНЬ,
orcid.org/0000-0003-0599-1504
кандидат педагогических наук, преподаватель
Института искусств Университета Янцзы
(Цзиньчжоу, Китай) alex1973@i.ua

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ СИМВОЛИЗМА В КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКЕ ФРАНЦУЗСКИХ КОМПОЗИТОРОВ КАК ОБЪЕКТ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ¹

Изучение камерно-вокального творчества французских композиторов является обязательным элементом современной музыкального образования, который имеет широкие возможности всестороннего развития учащихся – как эстетического, общекультурного, так и музыкального в специальном смысле. При изучении музыки французских композиторов возникает проблема адекватного разъяснения ученикам образного содержания музыкального произведения и музыкальной поэтики камерно-вокального жанра в соответствии с основными установками французского символизма. Поэтому обращение к педагогическим аспектам освоения вокальных произведений французских композиторов в семиотическом контексте актуально для современной музыкальной педагогики, ориентированной на комплексный подход к музыкальному образованию. Тем более это актуально для китайских учащихся, обучение которых направлено сегодня на изучение музыкального наследия европейской культурной традиции и приобщения к ее музыкально-языкового лексикона. В данном случае на первый план выходит проблема семиотической компетентности самого педагога, основной задачей которого является полноценное разъяснение художественного смысла музыкального произведения. Цель статьи – определить основные принципы педагогического подхода к символистской образно-содержательного комплекса камерно-вокальной музыки французских композиторов (на примере произведений Э. Шоссона и Г. Форе). Педагогический процесс освоения вокальных миниатюр французских композиторов должен опираться на художественно-стилевые представления, которые образуют основу эстетического восприятия и способности выявлять образно-смысловое наполнение музыкально-поэтического текста. Адекватность этого восприятия обеспечивает принцип семиотической интерпретации, основанный на комплексном взаимодействии теоретических и практических навыков педагога, обеспечивают адекватное раскрытие художественных значений знаковых форм поэтического и музыкального текста в процессе освоения учащимися музыки французских композиторов.

Ключевые слова: символ, символическое значение, символизм, художественная символика, семиотическая интерпретация, адекватное восприятие.

Пенфей СУНЬ,
orcid.org/0000-0003-0599-1504
кандидат педагогічних наук, викладач
Інституту мистецтв Університету Янцзи
(Цзіньчжоу, Китай) alex1973@i.ua

ХУДОЖНІ ПРИНЦИПИ СИМВОЛІЗМУ В КАМЕРНО-ВОКАЛЬНІЙ МУЗИЦІ ФРАНЦУЗЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ЯК ОБ'ЄКТ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*Вивчення камерно-вокальної творчості французьких композиторів є обов'язковим елементом сучасної музичної освіти, який має широкі можливості всебічного розвитку учнів – як естетичного, загальнокультурного, так і музичного в спеціальному значенні. Під час вивчення музики французьких композиторів виникає проблема адекватного роз'яснення учням образного змісту музичного твору і музичної поетики камерно-вокального жанру відповідно до основних установками французького символізму. Тому звернення до педагогічних аспектів освоєння вокальних творів французьких композиторів у семиотичному контексті є актуальним для сучасної музичної педагогіки, орієнтованої на комплексний підхід до музичної освіти. Тим більше це актуально для китайських учнів, навчання яких направлено сьогодні на вивчення музичної спадщини європейської культурної традиції і прилучення до її музично-мовного лексикону. У даному випадку на перший план виходить проблема семиотичної компетентності самого педагога, основним завданням якого є повноцінне роз'яснення художнього сенсу музичного твору. **Мета статті** – визначити основні принципи педагогічного підходу до символістської образно-змістовного комплексу камерно-вокальної музики французьких композиторів (на прикладі творів Е. Шоссона і Г. Форе). Педагогічний процес освоєння вокальних мініатюр французьких композиторів повинен спиратися на художньо-стильові*

уявления, які утворюють основу естетичного сприйняття і здатності виявляти образно-сміслові наповнення музично-поетичного тексту. Адекватність цього сприйняття забезпечує принцип семіотичної інтерпретації, заснований на комплексній взаємодії теоретичних і практичних навичок педагога, що забезпечують адекватне розкриття художніх значень знакових форм поетичного і музичного тексту в процесі освоєння учнями музики французьких композиторів.

Ключові слова: символ, символічне значення, символізм, художня символіка, семіотична інтерпретація, адекватне сприйняття.

Peng Fei SUN,

orcid.org/0000-0003-0599-1504

*Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher School of art Yangtze University
(Jingzhou, China) alex1973@i.ua*

ARTISTIC PRINCIPLES OF SYMBOLISM IN THE VOCAL MUSIC OF THE FRENCH COMPOSERS AS AN OBJECT OF MUSIC PEDAGOGICAL PRACTICE

*Studying the chamber-vocal work of French composers is a mandatory element of modern music education, which has a lot of opportunities for the full development of students – both aesthetic, general, and musical in a special sense. When studying the music of French composers, there is a problem of adequately explaining to the students the figurative content of the musical work and the musical poetics of the chamber-vocal genre in accordance with the basic settings of French symbolism. Therefore, the appeal to the pedagogical aspects of mastering the vocal works of French composers in a semiotic context is relevant for contemporary music pedagogy, focused on a comprehensive approach to music education. Moreover, it is relevant for Chinese students, whose studies are aimed today at studying the musical heritage of the European cultural tradition and joining its musical and linguistic lexicon. In this case, the problem of the semiotic competence of the teacher, whose main task is to fully explain the artistic meaning of the musical work, comes to the fore. The **purpose of the article** is to determine the basic principles of pedagogical approach to the symbolic figurative and content complex of chamber and vocal music of French composers (based on the works of E. Chosson and G. Fore). Pedagogical process of mastering vocal miniatures of French composers should be based on artistic and stylistic ideas that form the basis of aesthetic perception and the ability to detect the figurative and semantic content of musical and poetic text. The adequacy of this perception is provided by the principle of semiotic interpretation, based on the complex interaction of theoretical and practical skills of the teacher, providing adequate disclosure of the artistic values of the iconic forms of poetic and musical text in the process of mastering the music of French composers.*

Key words: *symbol, symbolic meaning, symbolism, artistic symbolism, semiotic interpretation, adequate perception.*

Постановка проблеми. Изучение вокального творчества французских композиторов является обязательным элементом современного музыкального образования, и он обладает широкими возможностями всестороннего развития учащихся – как эстетического, общекультурного, так и музыкального в специальном значении. Принцип символизации поэтического и музыкального языка, характерный для символизма как направления художественного творчества, нашёл в творчестве французских мастеров XIX в. наивысшее воплощение. В связи с этим возникает проблема адекватного разъяснения учащимся образного содержания музыкального произведения и музыкальной поэтики камерно-вокального жанра в соответствии с основными установками французского символизма. Поэтому обращение к педагогическим аспектам освоения вокальных сочинений французских композиторов в семиотическом контексте является актуальным для современной музыкальной педагогики, ориентированной на комплексный подход к музыкальному образованию. Тем более это актуально для китайских уча-

щихся, обучение которых направлено сегодня на изучение музыкального наследия европейской культурной традиции и приобщение к её музыкально-языковому лексикону. В данном случае на первый план выходит проблема семиотической компетентности самого педагога, основной задачей которого является полноценное разъяснение художественного смысла музыкального произведения посредством «...рефлексии распознанных символов в полноте их форм и значений» (Сунь Пенфей, 2018: 65).

Анализ публикаций и исследований. Символистский комплекс французского музыкального искусства и его выдающихся представителей на рубеже XIX–XX вв. обсуждался во многочисленных искусствоведческих и музыковедческих монографических исследованиях (А. Корто, С. Яроцинский, М. Сабина, С. Сигитов, Г. Шнеерсон, Ж. Тьерсо, Г. Филенко, И. Медведева). Современные музыковедческие разработки художественно-стилевого своеобразия камерно-вокального творчества французских композиторов представлена диссертационными работами

и публикациями А. Асатурян, В. Нечепуренко, Е. Корниенко, И. Вежневца и др. Непосредственно связанные с музыкально-художественной символикой вопросы педагогических методик освоения музыкального материала и принципов музыкально-педагогической практики освещались такими авторами, как О. Ефремова, М. Петухова-Левицкая, Ю. Мельник. Проблема семиотической компетентности учителя музыки явилась объектом диссертационного исследования и ряда публикаций автора данной публикации.

Цель статьи – обозначить основные принципы педагогического подхода к символистскому образно-содержательному комплексу камерно-вокальной музыки французских композиторов (на примере произведений Э. Шоссона и Г. Форе).

Основной материал. Камерное вокальное творчество французских композиторов является одной из самых поэтических страниц европейской музыкальной классики, в которых воплотились самобытные стороны французского художественного мировоззрения и изящного стиля. Романсы и песни, созданные выдающимися представителями французского музыкального искусства на рубеже XIX–XX веков Г. Форе и Э. Шоссона, – это признанные жемчужины вокальной лирики, однако они часто остаются в тени более культовых фигур музыкального символизма, таких как К. Дебюсси, например.

Поэтика французского символизма провозглашала «я» поэта как единственный источник восприятия и познания мира: реальность преломлялась через душу и эмоции субъекта. Отсюда – известная тяга символистов к музыке и живописи как высшим формам искусства, в основе которых лежит интуитивное познание мира. Творческое воображение необходимо уже для того, чтобы осознать основную единицу художественного выражения, пришедшую на смену художественному образу, – символ. В своём знаменитом манифесте символистов Ж. Мореас писал: «Символистская поэзия ищет способа облачить идею в чувственную форму, которая не была бы самодостаточной, но при этом, служа выражению Идеи, сохраняла бы свою индивидуальность. Подобная чувственная форма, в которую облачается Идея, – символ» (Кассу, 1999: 43).

Принципиальное отличие символа от художественного образа – его многозначность. Символ нельзя расшифровать усилиями разума: по своей сути он не доступен окончательному толкованию, и если образ выражает единичное явление, то символ таит в себе целый ряд значений – подчас противоположных, разнонаправленных. Много-

слойность символа, его незамкнутая многозначность опиралась на мифологические, религиозные, философско-эстетические представления о сверхреальности, непостижимой в своем существе. В своей основе символизм смыкался с платонической и христианской концепциями мира, усвоив романтические традиции и новые веяния. Не осознаваясь продолжением какого-то конкретного направления в искусстве, символизм нес в себе генетический код романтизма: корни символизма – в романтической приверженности высшему принципу, идеальному миру. «Картины природы, человеческие деяния, все феномены нашей жизни значимы для искусства символов не сами по себе, а лишь как неосызаемые отражения первоидей, указующие на свое тайное сродство с ними», – писал Ж. Мореас (Кассу, 1999: 40). Отсюда новые задачи искусства, связанные с воплощением невидимой для разума, но постигаемой интуитивно Жизни во всей смысловой её многомерности.

Указанные философско-эстетические установки символизма обусловили специфические особенности поэтического и музыкального проявления этой идеи художественного творчества, которые ставят задачу адекватного восприятия их образцов – адекватного в смысле не буквального понимания поэтического или музыкального текста, но в расширенном толковании значений и смыслов художественной образности. Если перенести эту задачу в музыкально-педагогический контекст, то семиотическая компетенция педагога оказывается решающим фактором в практике освоения произведений музыкального символизма. Именно эта составляющая профессионального мастерства может обеспечить полноту образовательного процесса, поскольку весь комплекс умений учителя будет задействован в процессе *семиотической интерпретации* музыкального текста, которая представляет собой комплексное явление. Основными компонентами семиотической интерпретации являются: эмпирические знания в области художественно-знаковых форм, теоретические знания о знаках и знаковых формах, навык распознавания знаковых форм, семиотическая установка восприятия художественных произведений, навык словесного и художественно-символического выражения воспринятого знакового смысла художественных произведений в процессе речевой коммуникации, практические знания художественной риторики (Сунь Пенфей, 2018: 130-131).

Французские символисты выдвинули новое понимание слов и их значений. Слова и даже

звуки они наделяли особенным таинственным содержанием, эмоциональным смыслом. К тому же для символистов имели значение не столько сами слова и их толкование, сколько связи между ними. Все связи, мотивы и соответствия у символистов сливаются в одну, созвучную человеческим чувствам мелодию, в которой слышны голос вечной Идеи.

Одним из важнейших принципов символистской поэзии является *суггестия* (лат. *suggestio* – намёк, навеивание): французские символисты создавали в своём творчестве такие образы и символы, которые навеивали определенные настроения, ассоциации и аналогии. Поэты не выражали свою мысль непосредственно, но давали возможность читателю самому домыслить и завершить написанное. Они провозгласили своим заданием создание нового языка искусства – метаязыка. Как отмечал С. Малларме, существуют два языка: язык непосредственный (называние предмета, явления) и язык сущностный. И важнейшим из них является второй, который помогает проникнуть в глубины человеческих переживаний и вечных идей (Поезия, 2003: 53). У того же С. Малларме находим следующую мысль, весьма показательную для символистского понимания поэтического творчества: «Назвать предмет – значит уничтожить три четверти наслаждения стихотворением, которое создано для постепенного угадывания, внушить его – вот мечта» (Кассу, 1999: 127).

Поэзия символистов оказалась мощным источником музыкального творчества французских композиторов на рубеже XIX–XX вв., в жанровом разнообразии которого выделяется камерно-вокальная сфера, органически связанная с поэтическим словом и ориентированная на образно-смысловую широту музыкального выражения. «Необходимость выражения расширенной палитры чувственных представлений тонко переживающего и реагирующего человека побудила поэтов и музыкантов обратиться к интермодальным ощущениям... Композиторы стремятся пробудить недифференцированное восприятие, проявляющееся в синтезе слова и музыкального звука, звука и тембра, тембра и его динамической и артикуляционной составляющей. Трепетное чувство жизни проявляется в особой пластичности, которой наполнена французская музыка рубежа веков», – отмечает исследователь камерно-вокального творчества французской музыки Е. Корниенко (Корниенко, 2011: 12). Так, одними из самых востребованных у французских композиторов являются поэтические тексты П. Верлена – выдающегося предста-

вителя французского символизма, в творчестве которого в наиболее чистом виде представлена поэтика данного художественного направления. Одними из наиболее ярких авторов французской вокальной миниатюры являются Э. Шоссон и Г. Форе, в творчестве которых находим индивидуально-композиторское преломления символистской поэзии Оба эти композитора обратились к поэтическому тексту П. Верлена «*La lune blanche*» («Ночную луною», 1870), который лёг в основу их вокальных миниатюр – «*Apaînement*» Э. Шоссона («Умиротворение», 1885) и «*La lune blanche luit dans les bois..*» Г. Форе («Белая луна светит в лесу..», 1887).

В стихотворении П. Верлена запечатлён смутный пейзаж, залитый томительной «белой луной» весны или жуткой «рыжей луной» осени (*La lune blanche ... La lune rouge ...* Мгновенность видения, яркость отдельных, порой мельчайших деталей роднит здесь Верлена с импрессионистским стилем живописи. Приводим два варианта перевода текста стихотворения П. Верлена, которые дают представление о символистском образно-содержательном комплексе, составившем художественную идею поэзии французского автора:

La lune blanche Luit dans les bois ; De chaque branche Part une voix Sous la ramée ...	<i>Подстрочный перевод</i> Белая луна Светит в лесах; От каждой ветви Исходит голос Под сенью деревьев	<i>перевод Ф. Сологуба</i> Белая луна Сеет свет над лесом. Звонкая слышна Под его навесом Песня соловья...
Ô bien-aimée.	О, возлюбленная!	Милая моя!
L'étang reflète, Profond miroir, La silhouette Du saule noir Où le vent pleure ...	Пруд отражает Глубокое зеркало Силуэт Ивы черной, Где ветер плачет...	Ветер тихо плачет В ветках над рекой, А внизу маячит, Отражён водой, Тёмный ствол берёзы...
Rêvons, c'est l'heure.	Помечтаем. Теперь самое время	Вспомним наши грёзы.
Un vaste et tendre Apaînement Semble descendre Du firmament Que l'astre irise ...	Обширное и нежное Успокоение, Кажется, сходит С небесного свода, Которое светило	Сходит к нам покой Нежный, бесконечный С тверди голубой, Где сияет вечный, Тихий звёздный строй...
C'est l'heure exquise.	Это чудесный час.	В этот час ночной.

В поэзии П. Верлена предметный мир и эмоциональные переживания лирического героя оказываются отражением сокрытой от рационального восприятия человека духовной «сверхприроды», а поэтическая интерпретация образов действительности воплощает идею сопричастности явлений природы и чувств лирического героя, привычный устойчивый мир преобразуется и приобретает смысловую подвижность, внешний мир становится поводом для рефлексий человеческого сознания. И персонифицирована эта подвижность и преобразование в образе луны, которая в символистской поэтической концепции является одним из центральных символов. Среди самых известных символических значений небесного светила перечислим следующие: луна как символ женского начала, ночного свидетеля тайных человеческих дел, скрытых страстей, мира мертвых, спутник влюбленных, идеальной, но холодной красоты и т.п.

Но есть и ещё один символический смысл луны, который прочитывается в стихотворении Верлена – луна как символ отражения. Вторичный характер лунного света связан с тем, что луна не черпает свой свет (энергию, сущность) в самой себе, не создает его сама по себе, а лишь отражает и передает свет солнца. В ее свете нет четких линий, только неясные очертания и тени – и это то состояние мира, которое не отвлекает героя от собственных переживаний. То есть, спектр образов, переживаний, эмоций, ассоциаций, связанный с луной очень широк. Это и обуславливает смысловую многомерность музыкального воплощения данного поэтического символа, который является центральным в поэзии Верлена.

При разъяснении содержательной стороны данного поэтического текста педагог в первую очередь должен настроить учащихся на семиотическое восприятие его, обозначить те смысловые векторы его образности, которые образуются посредством понятий-символов. Если же говорить конкретно о центральном символе луны, то эмпирические знания педагога символических значениях небесного светила в европейской культуре должны обеспечить четкую и ясную картину представлений об этих значениях, которые должны быть подкреплены конкретными примерами. В качестве последних могут выступать сведения фольклорного характера и образцы художественного творчества.

Особое значение общекультурная осведомленность учителя приобретает при объяснении данного материала китайским студентам: в данном случае целесообразным видится метод адаптации

вербальной информации к национально-культурному опыту учащихся. При раскрытии символическое значение луны в поэтическом тексте Верлена возникает необходимость обращения к символике луны в китайской культуре и мифологии, а также к неевропейским символическим представлениям об этом объекте физического мира. И в данном случае функция словесного выражения символического значения в процессе речевой коммуникации сводится к принципиальному расширению культурного и эстетического опыта учащихся, но самое главное – расширению возможностей семиотической интерпретации музыкального произведения. Так, в буддизме, например, луна выступает символом спокойствия и красоты, даосизм сравнивает луну с оком духовного знания в темноте невежества, в японской культуре луна отождествлялась с мужским началом, а в китайской традиционной культуре считалась символом большой семьи.

Восточные народы связывают с Луной также животный мир, например зайца или кролика, которые являются популярными символами плодородия. В китайской мифологии присутствует сюжет о лунном зайце, смешивающем эликсир бессмертия под Древом Жизни (поэтому на некоторых изображениях Луна представлена в виде кубка, в который налит этот эликсир). Именно с этими символическими значениями сопряжена и фигура Чаньэ (Чань Э) – богини Луны в китайской мифологии, которая, будучи женой императора, в результате своих безмерных желаний попала на небесное светило без возможности возвращения к своей предыдущей земной жизни. Единственным спутником её был лунный заяц, а единственным занятием царственной особы в лунном дворце были размышления об истине (Рошаль, 2008). Социально-культурные проекции этих мифологических образов указывают на существенные отличия восприятия лунной символики в европейской и китайской традициях, и обусловлены эти различия принципиальной *позитивной, жизнеутверждающей* установкой и образно-содержательной конкретностью, идущей от архаического сознания и календарно-циклического понимания хода человеческой жизни. Так, в разных регионах Китая сохранились обычаи, связанные с праздником Чжунцюцзе («Середина осени»), который известен с давних времён и связан с древними обрядами жертвоприношения Луне в связи со сбором урожая. В современном же Китае «...в дни праздника люди выполняют самые различные обряды – в этот день принято любоваться луной и кушать лунные пряники «юебин». Вечером в

праздник Середины осени родственники и друзья собираются на открытом воздухе, накрывают столы, общаются, наслаждаются прелестью лунной ночи» (Троицкий, 2013).

Понятно, что обозначенные отличия существенно влияют на восприятие лунной символики поэтического текста Верлена и его музыкальных интерпретаций. Мягкие и изящные импрессионистско-романтические тона музыки Э. Шоссона и Г. Форе органично вытекают из символистской идеи стихотворения французского поэта, который переводит предметные качества луны в плоскость размытых образных абстракций рефлексированного сознания. Изложенная выше специфика китайских представлений о символе луны лишь отчасти соотносима с эстетикой французского символизма, и поэтому вызывает определённые трудности для адекватного понимания китайскими студентами образцов его музыкальной версии. Восприятие музыкально-поэтического содержания вокальных миниатюр французских композиторов в данном случае будет существенно коррелироваться смысловым полем культурной традиции и ментальной матрицы, которые весьма точно характеризуются М. Альбедилем в контексте нашей проблематики: «Восток не стремился к далёким новым горизонтам, мерцающим, как мираж, в неведомом светлом будущем, а был ориентирован на выверенную многовековым опытом традицию» (Альбедиль, 2003: 32).

Отмеченная художественная идея стихотворения Верлена обеспечивает соответствующее смысловое наполнение музыки Э. Шоссона и Г. Форе и средства музыкальной выразительности.

Вокальные миниатюры представляют собой две различные интерпретации поэтического текста П. Верлена. Сравнивая вокальные миниатюры Э. Шоссона и Г. Форе, можно выявить совершенно разное индивидуально-авторское видение образов поэзии П. Верлена. Это выражается, прежде всего, в акцентуации тех или иных слов, которые являются для каждого композитора символами различных психологических состояний и эмоций. В связи с этим мы отмечаем, что даже если композиторы выделяют одни и те же слова-символы, то музыкально-выразительные средства, которые они выбирают для их акцентуации, настолько различны, что в каждом конкретном случае образуется свой смысловой оттенок.

Так, например, слова «О, возлюбленная!» Г. Форе выделяет при помощи динамики, фактуры и тесситуры так, что они становятся призывом, фактической кульминацией. У Э. Шоссона – про-

тивоположными эффектами достигается эффект напряженного шепота. Во фразе «Помечтаем, теперь самое время» Г. Форе выделяет слово «помечтаем», Шоссон – «самое время». Каждый композитор придает особое значение словам «... нежное успокоение», но, если у Г. Форе на эти слова приходится квинтэссенция лирического характера музыкальной выразительности всего романса (смена темпа и фактуры), то у Э. Шоссона – на этих словах возвращается печально-ностальгический характер первого раздела. А вот музыкальное озвучивание последней фразы стихотворения «...этот чудесный час» решено обоими композиторами духе тихой кульминации. Но если у Г. Форе – это своего рода высшая степень просветления (с выделением слов «этот час»), то у Э. Шоссона представлен эффект замирания (с интонацией сдавленного выкрика на слове «чудесный»).

Отметим, что каждый композитор выделяет в стихотворении именно те слова, которые наиболее соответствуют характеру каждого произведения. Например, Э. Шоссон, воплощая задумчиво-печальное настроение в своем романсе, выделяет слова: «лес», «голос», «пруд», «черный». Г. Форе – слова: «под сенью деревьев», «отражает» и «небосвод», что соответствует светлому характеру романса.

Умение распознавания знаковых форм как необходимый компонент семиотической интерпретации художественного текста обеспечивает полноценное раскрытие музыкального содержания произведений Г. Форе и Э. Шоссона, вы идею выразительную идею которых образует «перевод» образно-смыслового содержания конкретных слов-символов текста Верлена в сферу музыкальной знаковости, фиксирующей звуковую выразительность. С этой позицией соотносимо и знание художественной риторики, музыкальные приёмы которой представлены в обеих версиях композиторской интерпретации поэзии Верлена (принцип интонационной «изобразительности» в озвучивании конкретных слов поэтического текста). И здесь обязательным является детальный анализ тех элементов музыкального языка, которые составляют выразительный комплекс вокальной миниатюры и направлены на символизацию звукового выражения (мелодическая выразительность, особенности ритма и фактурной организации музыкального материала, динамика и авторские ремарки).

Выводы. Вокальные миниатюры французских композиторов как репрезентанты символистского искусства обладают специфическими стилевыми

характеристиками, которые обусловлены эстетическими принципами символизма как творческого метода. Соответственно, педагогический процесс их освоения должен опираться на художественно-стилевые представления, которые образуют основу эстетического восприятия и способности обнаруживать образно-смысловое наполнение музыкально-поэтического текста. Адекватность

этого восприятия обеспечивает принцип семиотической интерпретации, основанный на комплексном взаимодействии теоретических и практических навыков педагога, обеспечивающих адекватное раскрытие художественных значений знаковых форм поэтического и музыкального текста в процессе освоения учащимися музыки французских композиторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альбедиль М. Зеркало традиций. Человек в духовных традициях Востока. Санкт-Петербург : Азбука-классика, Петербургское востоковедение, 2003. 284 с.
2. Корниенко Е. Национальная картина мира в камерно-вокальной музыке французских композиторов рубежа XIX–XX веков : автореф. дисс. ... канд. искусствовед. : спец. 17.00.02 – музыкальное искусство. Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова. Саратов, 2011. 22 с.
3. Поезія французького символізму. Шарль Бодлер, Поль Верлен, Артюр Рембо : посібник для вчителя. Харків : Веста: Видавництво Ранок, 2003. 144 с.
4. Рошаль В. Энциклопедия символов. Москва, Санкт-Петербург : АСТ, Сова, Харвест, 2008. 203 с.
5. Сунь Пенфей. Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 245 с.
6. Троицкий Д. Хоу-И и Чан-Э. Краткое содержание мифа. URL : <http://mifologia.osipova-pr.com/soderjanie/drevnij-kitaj/houi>.
7. Энциклопедия символизма: Живопись, графика и скульптура. Литература. Музыка / Ж. Кассу, П. Брюнель, Ф. Клодон и др. Москва : Республика, 1999. 429 с.

REFERENCES

1. Albedil M. Zerkalo tradicij. Chelovek v duchovnih tradicijah Vostoka [Mirror of traditions. Man in the spiritual traditions of the East]. S.-Pb.: The ABC classic, Petersburg Oriental Studies, 2003. 284 p. [in Russian]/
2. Kornienko E. Nacziionalnaya kartina mira v kamerno-vokalnoy muzike francuzskih kompozitorov rubeza XIX-XX vekov [National picture of the world in chamber-vocal music of French composers of the turn of the XIX-XX centuries]: Ph.D. abstract: special 17.00.02 – musical art. Saratov State Conservatory L.V. Sobinov. Saratov, 2011. 22 p. [in Russian].
3. Poeziya francuzskogo simvolizma [Poetry of French symbolism. Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Arthur Rambo: Teacher's Guide]. Kharkiv: Vesta. Publishing House Ranok, 2003. 144 p. [in Ukrainian].
4. Roshal V. Encziklopediya simvolov [Encyclopedia of symbols]. M., St. Petersburg: AST, Owl, Harvest, 2008. 203 p. [in Russian].
5. Sun Peng Fei. Formuvannya vminya semiotichnoi interpretacii tvoriv mistecztva v proczesi fahovoi pidgotovki maybutnich uchiteliv muziki [The Form of the Semiotic Interpretation of Creativity in the Process of Mastering the Preparation of May Music Teachers]: PhD diss.: special. 13.00.02 – Theory and Methods of Musical Adventure. National pedagogical university M. P. Drahomanov. Kyiv, 2018. 245 p. [in Ukrainian].
6. Troiczky D. Hou-I I Chen-E. Kratkoe sodержanie mifa [Hou-I and Chang-E. Summary of the myth]. URL: <http://mifologia.osipova-pr.com/soderjanie/drevnij-kitaj/houi> [in Russian].
7. Encziklopediya simvolizma: Zhivopis, Grafika i skulptura. Literatura. Muzika. [Encyclopedia of Symbolism: Painting, Graphics and Sculpture. Literature. Music] / J. Cassou, P. Brunel, F. Claudeon and others. Moscow: Republic, 1999. 429 p.

Галина ТАРАНЕНКО,
orcid.org/0000-0002-4334-3981
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук
Таврійського державного агротехнологічного
університету імені Дмитра Моторного
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) taranenkoggg@ukr.net

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА НАБУТТЯ ЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Здійснено теоретико-методологічний аналіз умов формування критичного мислення як важливого складника логічної компетентності, завдяки якому уможлиблюється формування логічної культури особистості. Відстоюється думка про те, що логічна культура особистості потребує цілеспрямованого формування логічної компетентності, що базується на критичному мисленні. Доведено, що вказаний процес уможлиблюється організованою пізнавальною діяльністю в межах спеціалізованих соціальних інститутів, передусім, інституту освіти. Зазначено, що сучасний освітній простір потребує комплексного підходу до процесу формування критичного мислення та перегляду освітньої траєкторії здобувача освіти. Наголошується на тому, що в сучасному освітньому процесі недостатньо активного використання інноваційних методів та технологій розвитку критичного мислення особистості. Важливим стає «повернення» навчальних дисциплін, в основі яких міститься інтерпретація класичної формальної логіки, активне впровадження синтетичної сфери знання, початок формування якої започатковує історико-філософська думка та продовжує сучасний міждисциплінарний простір логіки, методології науки та теорії масових комунікацій. Відстоюється думка про те, що завдяки системності та комплексному підходу повною мірою може реалізуватися логічна, інформаційна та психологічна складові частини критичного мислення, що складають підґрунтя логічної компетентності, яка, у свою чергу, уможлиблює формування логічної культури особистості на індивідуальному, соціальному, пізнавальному та науковому рівнях. Зазначено, що критичне мислення може розглядатися як освітня технологія для цілеспрямованого формування логічної компетентності, а логічна культура – виступати кінцевим результатом навчально-виховного процесу, що здійснюється в межах сучасного культурно-освітнього простору особистості.

Ключові слова: культурно-освітній простір, логічна культура, логічна компетентність, критичне мислення, рівні логічної культури, складові частини критичного мислення.

Galyna TARANENKO,
orcid.org/0000-0002-4334-3981
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Social Sciences and Humanities
Dmytro Motornyi Tavria State
Agrotechnological University
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) taranenkoggg@ukr.net

CRITICAL THINKING AS A CONDITION OF LOGICAL COMPETENCE ACQUISITION AND LOGICAL CULTURE FORMATION OF PERSONALITY IN MODERN CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE

Theoretical and methodological analysis of the conditions of critical thinking formation as an important component of logical competence, through which the formation of individual logical culture becomes possible, was carried out. It is argued that the logical culture of personality requires a purposeful formation of logical competence that is based on critical thinking. It is proved that this process becomes possible due to organized cognitive activity within the specialized social institutes, first of all, within the educational institution. It is stated that the modern educational space requires a comprehensive approach to the process of critical thinking formation and revising the educational trajectory of the undergraduate students. It is emphasized that the modern educational process lacks active use of innovative methods and technologies for the development of the individual critical thinking. The “returning” of disciplines, which is based on the interpretation of classical formal logic, the active introduction of the synthetic sphere of knowledge, the formation of which was begun by the historical and philosophical thought and continued by the modern interdisciplinary space of logic, methodology of science and mass communication studies, becomes important. It is argued that through a systematic

and integrated approach, the logical, informational and psychological components of critical thinking, which, in its turn, makes it possible to form an individual logical culture on personal, social, cognitive and scientific levels, can be fully realized. It is stated that critical thinking can be considered as an educational technology for purposeful formation of logical competence, while logical culture is considered to be the final result of educational process which is carried out within the modern cultural and educational individual space.

Key words: *cultural and educational space, logical culture, logical competence, critical thinking, levels of logical culture, components of critical thinking.*

Постановка проблеми. У сучасному світі людина опинилася у ситуації повного занурення у простір інформації, яка її завжди і всюди оточує, яку, за необхідності, можна дуже швидко отримати та яка застаріває так само швидко, як і з'являється. Такі реалії сьогодення змушують світове співтовариство активно реагувати, що підтверджується всесвітньою доповіддю міжнародної організації ЮНЕСКО, у якій зафіксована необхідність переходу від інформаційного суспільства (що характеризується поширенням інформаційного продукту, заснованому на досягненнях технологій) до суспільства знань, що вважається більш досконалою стадією, яка мінімізує небезпеки інформаційного суспільства. «У суспільстві знання кожна людина повинна буде вміти вільно орієнтуватися в потоці інформації... розвивати когнітивні здібності і критичний розум, щоб відрізнити «корисну» інформацію від непотрібної» (ЮНЕСКО, 2005: 21).

Зазначене актуалізує потребу особистості в умінні швидко і правильно аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність (або хоча б ймовірність достовірності), обирати одну та ігнорувати іншу, тобто проявляти те, що називається навичками критичного мислення. Зважаючи на той факт, що саме критичне осмислення інформації уможливує її переміщення у статус знання, завдання щодо формування критичного мислення все частіше стає одним із пріоритетних в освітньому просторі. Сьогодні важливо не стільки надати особистості, що навчається, конкретні прикладні знання, скільки навчити її вчитися, самостійно критично і ефективно отримувати, обробляти, систематизувати і використовувати інформацію, а також навички роботи в команді, толерантність, вміння не тільки відстоювати свою позицію, але й неупереджено і доброзичливо оцінювати іншу.

За умов, коли інформація стала основною цінністю, від особистості вимагається висока «культура мислення», що включає навички логічного мислення, правильного висновування, аргументації, ідентифікації протиріччя, систематизації і класифікації наявного знання, виокремлення істинного знання тощо. Таке мислення, на думку Н. Калашнікової, «...передбачає здійснення прак-

тичної і пізнавальної діяльності на основі логічних правил і законів, свідомого використання понятійного апарату сучасної науки, дотримання норм і принципів соціального пізнання, зокрема активно-критичного ставлення до дійсності» (Калашнікова, 2016:183).

Отже, актуальність питання щодо формування критичного мислення не викликає сумнівів, оскільки є важливою умовою набуття логічної компетентності та формування логічної культури особистості.

Аналіз досліджень. Вивчення досліджуваної проблеми не є новим. Так, зокрема, проблема розвитку критичного мислення в контексті оновлення змісту освіти і впровадження новітніх освітніх технологій розглядається К. Бабановим, І. Зязюном, М. Красовицьким, В. Кременем, М. Ліпіним, В.Олійник, О. Пехотою, Л. Пироженком, О. Пометуном та ін. У дослідженнях Дж. Дьюї, К. Мерідіта, Ж. Піаже, Д. Стіла та Ч. Темпла набуття навичок критичного мислення пов'язується із системою вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів. У доробках О. Овчарука, І. Родигіної та А. Хуторського пропонується класифікація компетентностей, які формуються завдяки розвитку критичного мислення. У розвідках Є. Архипової, Б. Бурштейна, М. Демидовича, В. Монахова, Л. Обухової, Н. Ходікової, Л. Червочкиної та ін. аналізується проблема формування критичного мислення, культури логічного мислення та розвиток його складових.

Загалом аналіз філософської та психологопедагогічної літератури засвідчує велику зацікавленість наукового співтовариства проблемою формування культури логічного мислення. Проте, зазначимо, що дослідження критичного мислення як умови набуття логічної компетентності та розвитку логічної культури особистості є недостатньо систематизованим у напрямку його імплементації в культурно-освітній простір особистості.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз основних умов та напрямів формування критичного мислення як важливого складника логічної компетентності, завдяки якому уможливується формування логічної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Неодноразово наголошувалося на тому, що логічна культура особистості потребує цілеспрямованого формування, яке забезпечується організованою пізнавальною діяльністю в межах спеціалізованих соціальних інститутів, перш за все, інституту освіти (Тараненко, 2019). Незаперечним видається і той факт, що сучасна система освіти, відповідаючи на нові соціальні виклики, повинна бути націленою на розвиток в особистості логічної компетентності, яка базується на критичному мисленні і є важливою умовою логічної культури. У цьому сенсі нам імпонує думка Н. Калашнікової про те, що «саме критичне мислення, спираючись на вже сформовані навички логічного мислення, доповнює і розвиває їх, підвищуючи логічну культуру особистості в цілому» (Калашнікова, 2016:183).

Варто зазначити, що сьогодні відбувається активне впровадження технологій розвитку критичного мислення в освітній простір і спостерігається підвищена увага до пояснення значення й ролі критичного та логічно структурованого мислення у процесі формування професійних компетенцій і ділових здібностей майбутніх фахівців. Зазначене спричинене прискореними темпами розвитку сучасного суспільства, високим рівнем соціальної невизначеності, створенням глобального інформаційного простору та переходом до нової системи комунікативних взаємодій. Проте не варто забувати, що сучасна людина перебуває в умовах, де інформація є основною цінністю, а тому вкрай важливим стає вміння правильно працювати з нею, аналізувати і оцінювати її, робити обґрунтовані висновки і приймати самостійні рішення, що, на думку В. Галушко, вимагає від особистості відповідної культури мислення, яка передбачає здійснення практичної і пізнавальної діяльності на основі логічних правил і законів, свідомого використання понятійного апарату сучасної науки, дотримання норм і принципів соціального пізнання, зокрема активно-критичного ставлення до дійсності (Галушко, 2015).

Отже, культура мислення залежить, передусім, від логічної культури особистості, проявами якої є вміння логічно правильно міркувати, спираючись на знання законів, методів і видів формальної і діалектичної логіки, визначати поняття і оперувати ними, висновувати, аргументувати, віднаходити протиріччя, систематизувати і класифікувати набуті знання, розрізняти істину та неправду тощо.

Логічну культуру особистості В. Свинцов називає «індивідуальною логікою», тобто «здатністю людини здійснювати і контролювати різні

інтелектуальні операції (висновувати, доводити, висувати і розвивати гіпотези, класифікувати, будувати визначення тощо); здатність, яка оцінюється за ступенем коректності цих операцій» (Свинцов, 1993: 114).

Досліджуючи генезу логічної культури, Н. Блажевич виокремлює декілька важливих аспектів: індивідуальний, який базується на факті про те, що джерелом мислення є окрема людина; соціальний, що обумовлений переважанням мовної форми людського спілкування; пізнавальний, який ґрунтується на тому, що логічна культура є інструментом пізнання, необхідним для відкриття істини; науковий, який виходить з того, що логічна культура є основою культури наукового мислення (Блажевич, 2012: 148).

При цьому, на нашу думку, саме індивідуальний аспект є визначальним для усіх інших, адже здатність людини правильно мислити не надається їй від народження, а розвивається у процесі навчання і виховання, що уможливує реалізацію інших аспектів (соціального, пізнавального та наукового). Означена думка підтверджується переконанням В. Свинцова в тому, що рівень логічної культури особистості визначається багатьма факторами, де визначальним, поряд із вродженими здібностями, вчений вважає соціальне середовище, яке називає «логосферою». Остання, на думку дослідника, є не завжди явною, проте типовою для певного соціального середовища сукупністю стереотипів мислення, що виявляється у способах аргументації, в умінні оцінювати умовиводи, розробляти гіпотези, у здатності систематизувати об'єкти тощо (Свинцов, 1993: 116).

Дійсно, специфіку соціального середовища, окрім історичних умов, цінностей і норм, визначають логічні традиції, що склалися в культурі та дозволяють людині мислити в узагальнених термінах. Вказана специфіка формується століттями і є укоріненою у свідомості народу через виховання і навчання. Особистість, яка формується в певному соціальному середовищі, несвідомо долучається до реальності, у якій відбувається «розрив» між тим «як має бути» та тим, «як є насправді». У такій ситуації критична функція мислення знижується, адже для того, щоб співвідносити свої дії з моральними інтенціями, особистість не потребує високого рівня критичності. Проте в умовах зростання складності і невизначеності сучасного світу орієнтація на типові установки і стереотипні оцінні реакції стає неефективною стратегією, що вимагає подолання звички бачити в усталених нормах поведінки прототипи дій. Отже, саме в такій ситуації й актуалізується

потреба у розвитку критичної функції мислення, що орієнтує особистість на прагматичний, «технологічний» підхід, аналіз фактичного стану речей і реальних відносин.

За сучасних реалій традиційна інформаційна освітня стратегія, в основі якої лежить трансляція наявного готового знання, вже не здатна відповісти на виклики цивілізаційного розвитку, а сучасна модель освіти залишається дещо обмеженою у своїх можливостях, оскільки орієнтована на об'єктивність та універсальність наукового знання, та й навчальний процес спрямований переважно на пізнавальну діяльність, що носить репродуктивний характер (Суханова, 2019). І це в той час, коли сучасна людина потребує навичок прийняття нестандартних рішень у кризових ситуаціях, творчо мислити, орієнтуватися у мультикультурному світі, постійно підвищувати свій професійний рівень та мислити критично. Зауважимо, що зазначені навички не формуються автоматично, а тому потребують вироблення стратегії розвитку, зокрема через різні інноваційні освітні проекти, де першочергового значення набуває розвиток навичок і умінь, що сприятимуть якісному зростанню здатності особистості до критично мислення.

Тут варто нагадати меседж Е. Тоффлера, який наголошує на тому, що стратегія освіти є «стратегією виживання», тобто орієнтацією на «передбачення того, що підкине майбутнє» (Тоффлер, 2002). У зв'язку із цим сучасна система освіти потребує стратегічного націлення на формування особистості, здатної самостійно і критично мислити, аналізувати свої дії та дії інших.

Незважаючи на те, що критичне мислення сьогодні визнається однією з найважливіших якостей особистості, автори різних розвідок розходяться в питанні щодо визначення цього феномену.

На думку науковців (І. Баранова, Н. Вукіна, Н. Дементієвська, О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко), критичне мислення є особливим видом розумової діяльності, що «дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» (Вукіна, 2007: 15), є здатністю людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій (Пометун, 2010; Пометун, 2017) та має характерні риси, зокрема, усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізованість, а також схильність до сумнівів, самостійність і гнучкість

(пошук нової інформації і прийомів пізнання та діяльності), пошук доказів, перевірку обґрунтованості здобутих знань (Терно, 2012).

Загалом, серед усього розмаїття досліджень поняття «критичне мислення» можна виокремити декілька його ключових характеристик, зокрема: ясність, достовірність, взаємоузгодженість, релевантність, точність, неупередженість, широту, глибину, аргументованість та доказовість. Критичність мислення пов'язується з оволодінням таких навичок, як збір інформації, аналіз її якості, розгляд завдання в цілому, побудова логічних висновків, виявлення проблеми, її чітке визначення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вироблення власної позиції з досліджуваної проблеми, вміння віднайти альтернативи, змінити свою думку залежно від додаткової інформації.

Аналізуючи історію і сучасність логіки і критичного мислення, Н. Ходікова виокремлює три складові частини останнього: логічну, що передбачає вміння самостійно будувати правильні умовиводи та оцінювати правильність чужих; інформаційну, що вимагає вміння оцінювати достовірність і релевантність інформації; психологічну, засновану на рефлексії, вмінні залишатися неупередженим, визнавати цінність чужої думки (Ходікова, 2019). На нашу думку, саме ці складові частини, спираючись на набуті навички логічного мислення, доповнюють і розвивають його, формуючи логічну компетентність, яка уможливує формування логічної культури особистості на індивідуальному, соціальному, пізнавальному та науковому рівнях, виокремлених Н. Блажевич (Блажевич, 2012).

Зазначимо, що логічна компетентність є важливою умовою освоєння нових сфер знання і набуття необхідних навичок для комунікації (вміння визначати предмет думки або розмови, правильно систематизувати об'єкти, розрізняти істинні та хибні судження, коректно формулювати запитання і відповідати на них, володіти мистецтвом правильного умовиводу, аргументовано захищати свою точку зору), для роботи з інформацією (вміння відокремлювати факти від інтерпретації, першочергові смислові блоки від другорядних, їх взаємозв'язок, визначати достовірність джерел інформації, порівнювати інформацію з різних джерел) та для організації мислення (вміння здійснювати цілепокладання, обирати стратегію і тактику досягнення поставлених цілей) (Турчевська, 2015).

Сьогодні пропонується чимало інноваційних освітніх проектів («критичне мислення», «проблемне навчання», «дослідна освіта», «сократичний

метод навчання», «інтерактивне навчання», «рефлексивна освіта», «медіаграмотність» тощо), кожен із яких має свою специфіку. Усі вони постають гарною альтернативою традиційній інформаційній освітній парадигмі, для якої характерні «суб'єкт-суб'єктні» відносини. Для інноваційної педагогіки той, хто навчається, є суб'єктом пізнавальної діяльності, що зміщує акцент із засвоєння кількості знання на їх якість та набуття навичок самостійного мислення. У зв'язку із цим досить популярним стало використання в освітньому процесі проблемних питань та ситуацій, що стимулюють розвиток критичного, творчого мислення, створення інтелектуальних труднощів і проблем, що сприяє формуванню критичного, дослідницького мислення. Деякі вчені (Суханова, 2018) стали пропонувати нові кампусні курси, метою яких є формування навичок раціонального, ефективного мислення та орієнтація на універсальні компетенції.

Така спрямованість інноваційних проектів на розвиток критичного мислення є вкрай важливою та пов'язана з необхідністю сформувати вміння особистості вибудовувати коректну аргументацію, вести аргументовану суперечку, послідовно аналізувати свої та чужі міркування, адже саме завдяки критичному мисленню уможливує здатність орієнтуватися в інформаційних потоках.

Проте, на нашу думку, використання одних лише інновацій замало. Вкрай важливим стає також запобігання «уникненню» навчальної дисципліни, в основі якої має міститися інтерпретація класичної формальної логіки та активне сприяння впровадженню синтетичної сфери знання, початок формування якої започатковується історико-філософською думкою та продовжується сучасним міждисциплінарним простором логіки, методології науки та теорії масових комунікацій. Ми переконані, що саме завдяки усім цим векторам уможливується комплексний підхід до систематичного формування критичного мислення як умови набуття логічної компетентності та формування логічної культури особистості в сучасному культурно-освітньому просторі.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можемо констатувати, що трансформації сучасного світу та виклики, перед якими опинилася сучасна людина, актуалізували зміну «практичних схем»

і уявлень, змусивши особистість орієнтуватися в соціальній дійсності, організувати й оцінювати не лише власні дії, а й дії оточення, коригувати спосіб мислення. Кожна людина сьогодні потребує вміння вільно орієнтуватися в потоці інформації, розвивати когнітивні здібності і критичний розум, щоб, щонайменше, мати змогу відрізнити «корисну» інформацію від непотрібної, істинну – від хибної.

У зв'язку із цим логічна культура особистості як ніколи потребує цілеспрямованого формування логічної компетентності, що базується на критичному мисленні. Вказаний процес уможливується організованою пізнавальною діяльністю в межах спеціалізованих соціальних інститутів, перш за все, інституту освіти. І хоча сучасний освітній простір пропонує велику кількість можливостей щодо формування критичного мислення, можна простежити певну непослідовність і відсутність системності. У такому важливому питанні на кожному освітньому рівні бракує наразі комплексного підходу, який, на нашу думку, уможливується переглядом освітньої траєкторії здобувача освіти.

Реальний освітній процес має не лише активно використовувати інноваційні методи та технології розвитку в особистості критичного мислення, а й сприяти «поверненню» навчальних дисципліни, в основі яких міститься інтерпретація класичної формальної логіки, активному впровадженню синтетичної сфери знання, що започатковується історико-філософською думкою та сучасним міждисциплінарним простором логіки, методології науки та теорії масових комунікацій.

Завдяки такому комплексному підходу повною мірою можуть реалізуватися логічна, інформаційна та психологічна складові частини критичного мислення, що складають підґрунтя логічної компетентності, яка, у свою чергу, уможливує формування логічної культури особистості на індивідуальному, соціальному, пізнавальному та науковому рівнях. В означеному сенсі критичне мислення може розглядатися як освітня технологія для цілеспрямованого формування логічної компетентності, а логічна культура – виступати кінцевим результатом навчально-виховного процесу, що здійснюється в межах сучасного культурно-освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блажевич Н. В. Генезис логической культуры. *Академический вестник*. 2012. № 2(20). С. 148–154.
2. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посібник. Харків, 2007. 190 с.
3. Галушко В. Г. Формально-логические правила и формирование культуры мышления будущего специалиста. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2015. Т. 24, № 2 (24). С. 147–153.

4. К обществам знаний: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Москва : ЮНЕСКО, 2005. 239 с.
5. Калашникова Н. Критическое мышление, логическая культура личности и модели возможного мира. *Вестн. Волгogr. гос. ун-та. Сер. 7. Филос.* 2016. № 4(34). С. 183–187.
6. Пометун О. І., Пилипчатина Л. М., Сущенко І. М., Баранова І. О. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2010. 216 с.
7. Пометун О. І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ, 2017. 96 с.
8. Свинцов В. А. Логическая культура личности. *Общественные науки и современность.* 1993. № 4. С. 114–124.
9. Суханова Н. П. Современный образовательный процесс: интерактивность, саморазвитие, целостность. *Человек: границы бытия.* Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 323–326.
10. Тараненко Г. Г. Логіко-формуючий потенціал соціального середовища у формуванні логічної культури здобувачів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 62. Т. 2. С. 212–215.
11. Тараненко Г. Г. Логічна компетентність як важливий складник комунікативної компетентності здобувача вищої освіти агротехнологічного закладу вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* № 68. 2019. С. 204–208.
12. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посіб. для вчителя. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-тет, 2012. 70 с.
13. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : АСТ, 2002. 557 с.
14. Турчевская Б. К., Брылина И. В. Логическая компетентность и критическое мышление. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 2-2.
15. Ходикова Н. А. Логика и критическое мышление: история и современность. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки.* 2019. № 3. С. 22–25.

REFERENCES

1. Blazhevich N. V. Genesis logicheskoy kul'tury' [The genesis of logical culture]. *Akademicheskij vestnik.* 2012. № 2 (20). S. 148–154. [in Russian]
2. Vukina N. V., Dementiivska N. P., Sushchenko I. M. Krytychne myslennia: yak tsumu navchaty [Critical thinking: how to teach it]: nauk.-metod. posibnyk. Kharkiv, 2007. 190 s. [in Ukrainian]
3. Galushko V. G. Formal'no-logicheskie pravila i formirovanie kul'tury' my'shleniya budushhego speczialista [Formal-logical rules and the formation of a thinking culture of a future specialist]. *Ucheny'e zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noj raboty*. 2015. T.24, № 2 (24). S. 147–153. [in Russian]
4. К обществам знаний: Всемирный доклад ЮНЕСКО [To knowledge societies: UNESCO World Report]. М. : ЮНЕСКО, 2005. 239 s. [in Russian]
5. Kalashnikova N. Kriticheskoe my'shlenie, logicheskaya kul'tura lichnosti i modeli vozmozhnogo mira [Critical thinking, logical personality culture and possible world models]. *Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 7. Filos.* 2016. № 4 (34). S.183-187. [in Russian]
6. Pometun O. I., Pylypchatina L. M., Sushchenko I. M., Baranova I. O. Osnovy krytychnoho myslennia : navchalnyi posibnyk dlia uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnoi shkoly [Critical Thinking Basics: A Textbook for Senior High School Students]. Ternopil : Navchalna knyha. Bohdan, 2010. 216 s. [in Ukrainian]
7. Pometun O. I., Sushchenko I. M. Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly [Guide to the development of critical thinking in elementary school students]. Kyiv, 2017. 96 s. [in Ukrainian]
8. Svincov V. A. Logicheskaya kul'tura lichnosti [Logical personality culture]. *Obshhestvenny'e nauki i sovremennost'*. 1993. № 4. S. 114–124. [in Russian]
9. Sukhanova N. P. Sovremenny'j obrazovatel'ny'j prozess: interaktivnost', sa morazvitie, czelostnost' [Modern educational process: interactivity, self-development, integrity]. *Chelovek: graniczny' by'tiya.* Barnaul: AltGPU, 2018. S. 323–326. [in Russian]
10. Taranenko H. H. Lohiko-formuiuchyі potentsial sotsialnogo seredovyshcha u formuvanni lohichnoi kultury zdobuvachiv vyshchoi osvity [Logic-forming potential of social environment in the development of higher education students' logical culture]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* 2019. № 62. Т. 2. S. 212-215. [in Ukrainian]
11. Taranenko H.H. Lohichna kompetentnist yak vazhlyvyi skladnyk komunikativnoi kompetentnosti zdobuvacha vyshchoi osvity ahrotekhnolohichnogo zakladu vyshchoi osvity [Logical competence as an important feature of the communicative competence of agrotechnological university students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* № 68. 2019. S.204-208. [in Ukrainian]
12. Terno S.O. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkoliariv u protsesi navchannia istorii [Methods of development of critical thinking of schoolchildren in the process of history teaching]: [posib. dlia vchytelia] Zaporizhzhia : Zaporizkyi nats. un-tet, 2012. 70 s. [in Ukrainian]
13. Toffler E'. Shok budushhego [The shock of the future]. М.: АСТ, 2002. 557 s. [in Russian]
14. Turchevskaya B. K., Bry'lina I. V. Logicheskaya kompetentnost' i kriticheskoe my'shlenie [Logical competence and critical thinking]. *Sovremenny'e problemy' nauki i obrazovaniya.* 2015. № 2-2. [in Russian]
15. Khodikova N.A. Logika i kriticheskoe my'shlenie: istoriya i sovremennost'. *Izvestiya vuzov [Logic and critical thinking: history and modernity]. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvenny'e nauki.* 2019. №3. S.22-25. [in Russian]

Юлія ТАРАНЕНКО,

orcid.org/0000-0002-1861-9720

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін

Бердянського державного педагогічного університету

(Бердянськ, Запорізька область, Україна) *aspirant14ulianetta@gmail.com*

ДОМІНАНТНІСТЬ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПАРАМЕТРАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розкрито суть професійної підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на основі активізації їх рефлексивної діяльності. Зроблено експрес-аналіз джерельної бази з досліджуваної теми, який дозволяє стверджувати, що рефлексія власної діяльності виступає джерелом новацій та розвитку, основою для перебудови самої людини, її індивідуальної свідомості.

Розглянуто професійну рефлексію майбутнього вчителя хореографії як самопізнання, оцінку й аналіз свого професійного «Я», пошук особистісного сенсу мистецько-педагогічної діяльності – від змісту окремих дій і вчинків до її суті, що забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і відповідно високий рівень професіоналізму.

Принагідно зазначимо, активізація рефлексивної діяльності майбутнього вчителя хореографії містить у собі готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагненням до реалізації інновацій у мистецько-педагогічній діяльності, постійну спрямованість на пошук нестандартних засобів розв'язання професійних задач, уміння переосмислювати свій професійний і особистісний досвід.

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювалися педагогічні ситуації, які розв'язувалися за допомогою системи хореографічно-творчих завдань під час педагогічної практики, самостійної та науково-дослідної роботи, самоосвіти.

Виконання майбутніми вчителями хореографії розроблених хореографічно-творчих завдань сприяло активізації рефлексивної діяльності в параметрах їх професійної підготовки.

Узагальнено, що під час експериментального навчання особливого значення надавалось формуванню вмінь моделювати й проводити заняття хореографії з молодшими школярами з метою розвитку їх художньо-творчих здібностей, а також здатності здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів хореографії, художньо-творчі здібності молодших школярів, рефлексивна діяльність, хореографічно-творчі завдання.

Juliya TARANENKO,

orcid.org/0000-0002-1861-9720

Candidate of Pedagogic Sciences,

Senior Lecturer at the Department of the Theory and Methodology of Teaching the Art Disciplines

Berdyansk State Pedagogical University

(Berdyansk, Zaporizhia region, Ukraine) *aspirant14ulianetta@gmail.com*

DOMINANCE OF REFLEXIVE ACTIVITY IN PARAMETERS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

In article it is opened an essence of vocational training of future teachers of choreography to development of artly creative abilities of younger school students on the basis of activation of their reflexive activity. It is made the express analysis of source database on investigated subjects which allows to claim that the reflection of own activity acts as a source of innovations and development, a basis for reorganization of the person, his or her individual consciousness.

The professional reflection of the future choreography teacher as self-knowledge, evaluation and analysis of his / her professional self is considered, the search for personal meaning of artistic and pedagogical activity - from the content of individual actions and actions to its essence, which provide motivation for professional self-improvement and a correspondingly high level of professionalism.

It should be noted that the activation of the reflexive activity of the future choreography teacher involves a willingness to act in situations with a high degree of uncertainty, flexibility in decision-making, the pursuit of innovation in the arts and pedagogical activities, constant focus on finding non-standard, professional and personal experience.

In the process of experimental training, we specifically modeled pedagogical situations, which were solved with the help of a system of choreographic and creative tasks during pedagogical practice, independent and research work, and self-education.

Performance by future teachers of choreography of the creative tasks developed choreographic promoted activation of reflexive activity in parameters of their vocational training.

Generally what during experimental training of special value was provided to formation of abilities to model and give choreography classes with younger school students for the purpose of development of their artly creative abilities and also ability to carry out a reflection of pedagogical activity.

Key words: training of future teachers of choreography, artly creative abilities of younger school students, reflexive activity, choreographic creative tasks.

Постановка проблеми. У зв'язку з оновленням вітчизняної вищої мистецько-педагогічної освіти набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів хореографії, здатних працювати з учнями початкової ланки як у шкільних, так і позашкільних закладах освіти. Хореографічна діяльність є синтезом фізичного та естетичного розвитку молодших школярів і позитивно впливає на збереження їхнього здоров'я, задоволення художньо-творчих потреб, сприяє вихованню національної свідомості тощо.

У контексті зазначеного важливого значення набуває осучаснення підготовки майбутніх учителів до організації хореографічної діяльності молодших школярів з урахуванням їх психологічних та індивідуально-вікових особливостей, а також усвідомлення того факту, що цей процес буде ефективним за умови всебічного розвитку кожної особистості як унікальної, наділеної неповторними рисами. Формування позитивного ставлення до рефлексивної діяльності, уміння аналізувати та прогнозувати результати її впливу на учнів значно підвищують професійну компетентність студентів, додають впевненості в собі, дозволяють самостійно переборювати труднощі, сприяють створенню довгострокових програм життєдіяльності й професійного самовдосконалення.

Аналіз досліджень. Вивчення джерельної бази з досліджуваної проблеми дозволяє констатувати багатоаспектність її вивчення, де чільне місце посідає аналіз рефлексивної діяльності особистості з позицій філософської, психологічної та педагогічної науки. Поняття «рефлексія» активно розглядалося вітчизняними психологами й педагогами (А. Бізяєва, А. Бодальов, В. Давидов, А. Зак, Ю. Кулюткін, А. Маркова, М. Марусинець, Л. Мітіна, Г. Сухобська, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін), які зазначали, що рефлексія власної діяльності виступає джерелом новацій та розвитку, основою для перебудови самої людини, її індивідуальної свідомості. Особистість, яка вміє рефлексувати, звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність і саморозвиток. Рефлексія – це шлях до самого себе (Краєвський, 2006: 184).

Професійна рефлексія майбутнього вчителя хореографії є самопізнанням, оцінкою й аналізом свого професійного «Я», пошуком особистісного сенсу мистецько-педагогічної діяльності – від змісту окремих дій і вчинків до її суті, що забезпечують мотивацію до самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму.

Активізація рефлексивної діяльності майбутнього вчителя хореографії передбачає «реф-

лексивний вихід» за межі основної діяльності, готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації інновацій у мистецько-педагогічній діяльності, постійну спрямованість на пошук нестандартних способів розв'язання професійних задач, уміння переосмислювати особистісний досвід, що й зумовлює актуальність обраної нами теми.

Мета статті – розкрити суть професійної підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на основі активізації їхньої рефлексивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Активізація рефлексивної діяльності студентів-хореографів у процесі хореографічної діяльності передбачає формування в них здатності здійснювати само-рефлексію, прагнення до самовдосконалення та самоаналізу в процесі мистецько-педагогічної діяльності в системі шкільної та позашкільної освіти.

Організація педагогічної практики дозволяє здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка спеціально створювалась викладачем під час навчання у ЗВО за допомогою моделювання педагогічних ситуацій, до безпосереднього розв'язання майбутніми вчителями професійних завдань у реальному освітньому процесі, що були спрямовані на оволодіння професійно-творчими вміннями. Механізмом реалізації таких умінь виступає здатність майбутніх вчителів моделювати й проводити уроки на основі застосування інноваційних технологій у хореографічній освіті, а також рефлексія власної педагогічної діяльності.

Наше експериментальне навчання було спрямоване на розвиток здатності майбутніх учителів хореографії здійснювати рефлексивну діяльність та здійснювалося на базі Бердянського державного педагогічного університету.

Відтак експериментальне дослідження передбачало розвиток умінь майбутніх педагогів обмірковувати план уроку хореографії спочатку під час його моделювання, а потім вже аналізувати за результатами проведення, що допомагало виробляти власний стиль педагогічної діяльності, виявляти перспективи професійного вдосконалення, сприяв становленню творчої індивідуальності студентів-хореографів.

Важливою формою позааудиторної роботи з майбутніми вчителями хореографії, яка сприяє підвищенню рівня професійної діяльності, розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, про-

фесійних якостей педагога є педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти та поза-шкільних освітніх закладах.

Проходження педагогічної практики допомагає студентам глибше усвідомити специфіку професійної діяльності. Вона покликана навчити студентів поєднувати теоретичні та методичні знання з уміннями й навичками, набутими під час навчання в педагогічному ЗВО, визначити їх готовність до самостійної педагогічної праці.

Особливим є те, що педагогічна практика майбутніх учителів хореографії здебільшого відрізняється своїм змістом, який носить творчий характер, порівняно з іншими напрямками підготовки. Оскільки кожен етап практики вимагає активної творчості, яка виражається у застосуванні інноваційних методів навчання у процесі вивчення танцювального мистецтва, підготовці хореографічно-виховних заходів, в участі в хореографічних фестивалях тощо.

Отже, педагогічна практика відіграє системоутворюючу роль з-поміж інших форм навчальної роботи в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії, оскільки дозволяє здійснити перехід від моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до безпосереднього розв'язання професійних завдань у реальному навчальному процесі.

Ми повністю поділяємо думку О. Мартиненко, яка стверджує необхідність неперервної педагогічної практики, оскільки коротка терміновість уже не виправдовує свого призначення в організації освітнього процесу ЗВО (Мартиненко, 2015: 176). Щоб сформувати мотиваційну, наголошує І. Соколова, готовність до професійної діяльності, прищепити студентіві інтерес до самопізнання та творчого пошуку, треба створити навколо нього постійне освітнє середовище (Соколова, 2003: 218).

Ми розглядаємо педагогічну практику як незамінний засіб активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя хореографії, що передбачає його подальше самовдосконалення на основі вмілої організації художньо-творчого процесу навчання хореографії молодших школярів. Так, у процесі експериментальної роботи нами складено та апробовано хореографічно-творчі завдання для студентів на різні види практики, наведемо приклади:

Навчальна практика в дитячих хореографічних колективах (II курс) – хореографічно-творчі завдання:

1. Проаналізувати хореографічне заняття для молодших школярів та роботу педагога з розвитку їхніх художньо-творчих здібностей.

2. Розробити серію завдань для розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на хореографічних заняттях. Провести їх як фрагмент хореографічного заняття.

3. Здійснити самооцінку власної діяльності з розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на заняттях із хореографії.

4. Підготувати та провести творчий конкурс хореографічної майстерності «Я в хореографічному образі» для дітей молодшого шкільного віку.

Виробнича практика в оздоровчих таборах (III курс) – хореографічно-творчі завдання:

1. Підготувати та провести навчально-розважальний захід із використанням засобів естетотерапії.

2. Розробити та провести з дітьми молодшого шкільного віку творчо-хореографічні ігри.

3. Проаналізувати власну художньо-творчу хореографічну діяльність. Визначити недоліки.

Виробнича практика в дитячих хореографічних колективах (IV курс) – хореографічно-творчі завдання:

1. Визначити рівень розвитку художньо-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

2. Розробити хореографічне заняття з метою розвитку художньо-творчих здібностей дітей, використовуючи сучасні інноваційні технології (з урахуванням структури художньо-творчих здібностей, особливостей організації художньо-творчої хореографічної діяльності дітей та рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей).

3. Провести інноваційне заняття з хореографії для дітей молодшого шкільного віку (додаючи засоби естетотерапії мистецтвом).

4. Проаналізувати проведене хореографічне заняття. Вказати на недоліки (якщо вони є). Описати шляхи їх подолання. Що б Ви змінили, якщо б ще раз проводили це заняття?

Наведемо приклад виконання хореографічно-творчих завдань майбутніми вчителями хореографії у процесі педагогічної практики.

Під час навчальної педагогічної практики в дитячому хореографічному колективі (зразковий ансамбль сучасного танцю «Modern dance styli», м. Запоріжжя) на II курсі студентки Катерина С. й Анастасія Т. виконували таке професійно-творче завдання «Уяви собі, що ти...» з молодшими школярами, де у вступній частині під час розігріву по колу намагалися передати суть образу, розвивати творчу уяву, фантазію та інтерес. Завдання «Ігровий сніданок» проводилося практикантами хореографії в основній частині з метою розвитку творчого вираження своїх почуттів та емоцій у танці. У заключній частині студенти запропону-

вали молодшим школярам завдання «Коло імпровізації», яке передбачало демонстрацію своїх художньо-творчих здібностей у процесі виконання сольної імпровізації. Під час самооцінки студентки були задоволені своїми досягненнями, вони раділи, що творчі завдання виконували всі молодші школярі, їм вдалося під час сольної імпровізації дітей спрямовувати та допомагати вчасно включитися в творчий процес, сором'язливим майбутні вчителі хореографії допомагали власним прикладом або стаючи з ними у пару.

На IV курсі педагогічна практика в дитячих хореографічних колективах включала розробку та проведення хореографічних занять для молодших школярів з метою розвитку їх художньо-творчих здібностей. Так, студенти-практиканти, самостійно обираючи тематику, розробляли та проводили сюжетні хореографічні заняття та уроки. Важливо відзначити заняття Дмитра Є., Марії К., Дарії П. та ін. тим, що обрано вдалі сюжети та творчі завдання. Так, хореографічне заняття для молодших школярів «На морському дні», проведене під час практики в Народному ансамблі естрадного танцю «МарЛен» м. Бердянськ (керівник – заслужений працівник культури, доцент О. Мартиненко), передбачало розширення уявлення дітей про мешканців моря, виконання імітаційних рухів, підтримку самостійності й творчої ініціативи, розвиток уяви під час виконання вправ імпровізаційного характеру. Під час методичної практики в загальноосвітній школі Маргарита Т. та Марія Ш. розробили та провели інтегровані уроки в початковій школі на тему «Країна казок», які включали види естетотерапії мистецтвом (ігротерапію, фототерапію, синтез математики та хореографії).

Таким чином, виконання студентами запропонованих хореографічно-творчих завдань на різних видах практики сприяло закріпленню та поглибленню їх знань про індивідуально-вікові особливості розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності, а також формуванню умінь моделювати й проводити заняття з хореографії в шкільних і позашкільних закладах освіти, здійснювати рефлексію власної діяльності.

Особливої уваги під час експериментального навчання надавалося організації самостійної роботи студентів, оскільки однією з найбільш характерних рис кредитно-трансферної системи є перенесення центру навчання під час підготовки майбутнього вчителя хореографії з аудиторних форм на позааудиторні (самостійні), що в свою чергу сприяє формуванню уміння вчитися,

оскільки об'єктивно піднімає статус студента як суб'єкта освітньої діяльності, підвищує його відповідальність за результати навчання, самоорганізацію власної освіти.

Самостійна діяльність, наближена до наукового осмислення, повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, пізнавальної активності. Організація самостійної роботи майбутніх учителів хореографії, як зазначає Т. Благова, має носити творчий і пошуковий характер, спрямовуватися на постійну самоосвіту та самовдосконалення. Дослідниця наголошує, що для реалізації визначених навчальною програмою завдань потрібна систематична робота студентів-хореографів над поглибленням власного рівня знань та вмінь, яка включає: аналіз навчально-методичних посібників, підручників; складання танцювальних комбінацій; повторення та відпрацювання тренувальних вправ і танцювальних рухів з метою глибшого їх засвоєння; удосконалення технічної та виконавської майстерності; відвідування різних мистецьких заходів, концертів хореографічних колективів; використання комп'ютерних інформаційних ресурсів, перегляд навчальних відеофільмів (Благова, 2010: 73).

У процесі нашого дослідження самостійна робота використовувалася як організаційна форма навчання, яка передбачала поглиблене вивчення майбутніми вчителями хореографії теоретичного та практичного матеріалу, вдосконалення професійних умінь та навичок, сформованих під час аудиторних занять, виконання хореографічно-творчих завдань, балетмейстерську роботу, тобто як різновид позааудиторної навчальної роботи, що сприяє формуванню професійного інтересу та базується на прагненні до організації хореографічного навчання молодших школярів із метою розвитку їхніх художньо-творчих здібностей.

Розкриємо більш детально технологію організації самостійної роботи майбутніх учителів хореографії з використанням хореографічно-творчих завдань.

Як приклад наведемо зразки хореографічно-творчих завдань, які безпосередньо реалізовувалися в ході опрацювання дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» (III курс, V семестр):

1. Підготуйте відеопрезентацію на тему «Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів засобами сучасного танцю».
2. Створіть сольний танцювальний етюд з використанням елементів імпровізації.
3. Змодельуйте постановку танцювальної композиції для дітей молодшого шкільного віку, яка

мас ігровий початок і включає елементи імпровізації.

4. Запропонуйте серію завдань для розвитку творчої імпровізації молодших школярів.

5. Підготуйте імпровізаційні творчі завдання для молодших школярів з метою діагностики рівня розвитку їх художньо-творчих здібностей.

6. Розробіть та презентуйте фрагмент уроку з джаз-модерн танцю для дітей молодшого шкільного віку з використанням засобів естетотерапії.

7. Змоделуйте урок джаз-модерн танцю на основі сюжету та групової імпровізації для дітей молодшого шкільного віку.

Ефективність самостійної роботи залежала від активності студентів-хореографів, сформованості професійної спрямованості, рівня розвитку пізнавального інтересу, а також умінь самостійно працювати з літературою, електронними інформаційними ресурсами, налаштовувати себе на творчий процес.

Поточний контроль за виконанням самостійних завдань здійснювався під час практичних занять у процесі демонстрації студентами техніки виконання та методики викладання танцювальних рухів, імпровізації, практичному відкритому показі, презентації, відеоматеріалів самостійно створених танцювальних композицій, уроків, постановок, а також у відведений викладачем час шляхом перевірки практичних завдань, конспектів, усних відповідей студентів.

Наведемо приклади виконання запропонованих завдань самостійної роботи студентами-хореографами.

Так, до завдання із самостійної роботи з дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» майбутні вчителі хореографії підійшли дуже творчо. Студенти розробили різноманітні імпровізаційні творчі завдання для дітей молодшого шкільного віку з метою діагностики рівня розвитку їх художньо-творчих здібностей. Так, Ярослава К. (III курс) запропонувала наступні завдання: «Рухи із зав'язаними очима», «Гарний настрій», «Групове дзеркало». Діана Б. (III курс) розробила завдання такі, як «Танок стихій», «Повільний рух», «Слідкуй за мною», «Книга». Анастасія П. (III курс) всі завдання об'єднала в один сюжет та назвала серію вправ «Картина моєї фантазії».

Виконуючи завдання із самостійної роботи з дисципліни «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом» стосовно розробки репертуарного плану для учнів початкових класів з включенням імпровізаційних моментів, студенти-хореографи враховували індивідуально-вікові особливості дітей та їх інтереси. Дуже ціка-

вими пропозиціями танцювальних постановок для молодших школярів стали наступні: «Шалений водій», «Бешкетний хор», «Лічилочка», «Сюїта дитячих ігор», «Ми маленькі діти», «Лінь-тяєво» та інші.

Отже, виконання майбутніми вчителями хореографії розроблених завдань для самостійної роботи сприяло активізації їх рефлексивної діяльності в параметрах професійної підготовки.

Особливого значення в процесі експериментального навчання набула організація науководослідної роботи студентів, яка передбачала написання курсових робіт з теорії та методики роботи з дитячим хореографічним колективом, опублікування тез і статей, студентських наукових робіт, участь у наукових гуртках тощо. Цей аспект професійної підготовки суттєво поглибив знання студентів про суть художньо-творчих здібностей та особливості їх розвитку в процесі навчання хореографії, навчив самостійно працювати, сприяв розвитку наукового світогляду, формуванню власної методологічної культури, самостійності наукового пошуку в галузі хореографічної освіти.

Так, під час написання курсових робіт викладачі здійснювали консультування студентів, звертаючи особливу увагу на вимоги до аналізу літератури, опис практичного матеріалу, який необхідно використати залежно від теми дослідження; до методики проведення педагогічного експерименту; його оформлення. Студенти постійно залучалися до роботи в мережі Інтернет-ресурсів, що значно розширювало джерельну базу як вітчизняної дидактичної і методичної літератури, так і зарубіжної.

У процесі експериментального навчання проводилися засідання наукового гуртка: «Традиційні та інноваційні методики розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності», мета якого полягала в оволодінні та вдосконаленні знань та вмінь із розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, вивченні традиційних та інноваційних методик роботи з дітьми молодшого шкільного віку та розвитку їх художньо-творчих здібностей, розробці студентами творчих завдань на імпровізацію та конспектів уроків, апробації їх на заняттях гуртка.

Під час роботи гуртка кожен майбутній вчитель хореографії – член гуртка працював над своєю проблемною темою, після закінчення ним було опубліковано наукові тези у збірнику студентських праць. Виконання таких досліджень розширювало світогляд студентів-хореографів, формувало їхні переконання, навички інформа-

ційного пошуку, сприяло розвитку самостійного мислення, тренувало пам'ять, здатність до аналізу та узагальнення.

Під час професійної підготовки майбутніх учителів хореографії особливе значення надавалося організації майстер-класів – сучасній формі проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня і обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору й залучення до новітніх галузей знання. Безперервний контакт, індивідуальний підхід до кожного слухача – ось те, що відрізняє майстер-класи від всіх інших форм і методів навчання. До участі в майстер-класах запрошуються кращі фахівці в області, що вивчається, з метою передачі студентам творчого педагогічного досвіду та його технічної майстерності. У процесі таких занять майбутні педагоги мають можливість ознайомитися з різними формами подачі матеріалу, сформулювати уявлення про поліваріативність методик проведення занять, здійснити їх порівняльний аналіз, узагальнення, визначити шляхи формування власної методики викладання хореографії з урахуванням передового педагогічного й хореографічного досвіду (Кремень, 2008: 505).

Успішне засвоєння теми майстер-класу відбувається на основі продуктивної діяльності всіх учасників освітнього процесу. Так, наприклад, із метою активного залучення майбутніх учителів хореографії до рефлексивної діяльності в параметрах їх професійної підготовки нами було проведено майстер-клас «Джаз-модерн танець як засіб художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку» для студентів-хореографів, педагогів та вчителів хореографії, на якому передавався десятирічний педагогічний досвід роботи з молодшими школярами у Народному ансамблі естрадного танцю «Мар'єн» (м. Бердянськ, Центр дитячо-юнацької творчості). Учасники майстер-класу вивчали урок з джаз-модерн танцю, спрямований на творчість молодших школярів, а саме розвиток їх художньо-творчих здібностей.

Викладач-майстер розкрив студентам та молодим учителям авторську систему навчально-виховної хореографічної роботи з молодшими школярами з метою розвитку їх художньо-творчих здібностей. Майстер-клас відображав уміння майстра проектувати успішну діяльність, сприяв зростанню їх педагогічної майстерності за умов рефлексії власного педагогічного досвіду.

Самоосвіта – найбільш продуктивна та дієва форма підвищення рівня професійної майстерності, яка полягає в самостійному пошуку пізнавальної інформації з різних джерел. З метою самоосвітньої діяльності майбутніх учителів хореографії з проблеми розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів нами створено персональний блог (особисту сторінку) у мережі Інтернет з власного 14-річного досвіду роботи з дітьми молодшого шкільного віку з метою їх художньо-творчого розвитку. У блог включено опис теоретичного обґрунтування досвіду, практичне описання, презентація досвіду роботи, відео фрагменту уроку (Тараненко, 2016). Завдяки даному виду роботи майбутні вчителі хореографії могли користуватися запропонованими конспектами уроків, вивчати комбінації, спрямовані на розвиток художньо-творчих здібностей тощо.

Висновки. Становлення рефлексивної діяльності в параметрах професійної підготовки майбутніх учителів хореографії здійснювалось у процесі педагогічної практики, організації самостійної роботи, науково-дослідної діяльності та участі в майстер-класах майбутніх учителів хореографії. Специфіка такої підготовки полягала в тому, що студенти вчилися самостійно виокремлювати професійні задачі й аналізувати проблемні ситуації, а також знаходити шляхи розв'язання. Відтак усе це сприяло розвитку професійно-творчих умінь, механізмом реалізації яких виступала здатність майбутніх фахівців моделювати та проводити уроки хореографії для молодших школярів із метою розвитку їхніх художньо-творчих здібностей та здійснювати рефлексію мистецько-педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : ЖДУ, 2010. Вип. 50. С. 72–76.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Краевский В. В., Бережнова В. В. Методология педагогики: новый этап. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
4. Мартиненко О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Ч. 2. Вип. 12. С. 165–174.
5. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. 2016. № 10. С. 82–87.

6. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

7. Тараненко Ю. П. Блог «Розвиток художньо-творчих здібностей у процесі хореографічної діяльності». URL : <http://juliamarlenbrcom.blogspot.com/>.

REFERENCES

1. Blahova T. O. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-khoreohrafov u systemi pedahohichnoi osvity. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. [Features of professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University]. Zhytomyr : ZhDU, 2010. Vyp. 50. S. 72–76. [in Ukrainian].

2. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. [Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; Goal. ed. V. G. Kremin]. K. : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].

3. Kraevskiy V. V., Berezhnova V. V. Metodolohiya pedahohyky: novyi etap. [Pedagogy methodology: a new stage]. M. : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2006. 400 s. [in Russian].

4. Martynenko O. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv khoreohrafii v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* : zb. nauk. prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / red. kol. : Bezliudnyi O. I. ta in. [Formation of professional competence of future choreography teachers in higher education. *Problems of modern teacher preparation* : coll. of sciences. of Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University / Ed. qty. : Bezliudnyi O. I. and others]. Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2015. Ch. 2. Vyp. 12. S. 165–174. [in Ukrainian].

5. Marusynets M. M. (2016) Refleksyvna paradyhma v koordynatakh modernizatsii pidhotovky psykholohiv. *Nauka i osvita* : naukovo-praktychnyi zhurnal. [Reflective paradigm in the coordinates of the modernization of training psychologists. *Science and education* : a scientific and practical journal]. № 10. S. 82–87. [in Ukrainian].

6. Sokolova I. V. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy : monohrafiia / red. S. O. Sysoievoi. [Professional training of the future philology teacher in two specialties : monograph / ed. S. O. Sysoeva]. Mariupol : ART-PRES, 2008. 400 s. [in Ukrainian].

7. Taranenko Yu. P. Bloh «Rozvytok khudozhno-tvorchykh zdibnostei u protsesi khoreohrafichnoi diialnosti». [Blog «Development of artistic and creative abilities in the process of choreographic activity». URL: <http://juliamarlenbrcom.blogspot.com/> [in Ukrainian].

УДК 373.21

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208821>**Світлана ТЕСЛЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3780-6641*

викладач кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

(Миколаїв, Україна) *SvetlanaTeslenko@i.ua*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування моральної готовності дитини старшого дошкільника до навчання в школі засобами художньої літератури. Закцентовано на художній літературі як важливому засобі формування особистості дитини, розвитку мовлення, пам'яті, засобі естетичного та морального виховання дітей. Художня література впливає на формування моральних почуттів та оцінок, норм поведінки, на виховання естетичного сприймання та естетичних почуттів. Художня література сприяє виникненню в дітей саме емоційного ставлення до описаних подій, природи, героїв, персонажів літературних творів, до довоколишніх їх людей, до дійсності.

Охарактеризовано компоненти психологічної готовності дітей до школи, зацентовано на моральній готовності – здатності керуватися в реальному житті стійкими бажаннями і прагненнями, пов'язаними із соціальними нормами.

У висвітленні означеної проблеми розглянуто алгоритм організації роботи з текстом, за допомогою якого можна оцінити певну моральну ситуацію.

В умовах повсякденного поводження і спілкування його з дорослими, а також у практиці рольової гри в дитини-дошкільника формується суспільне знання багатьох соціальних норм, але це значення ще до кінця не усвідомлене дитиною і безпосередньо злине з її позитивними і негативними емоційними переживаннями.

Перші етичні інстанції являють собою поки ще відносно прості системні утворення, що є зародками моральних почуттів, на основі яких надалі формуються вже цілком зрілі моральні почуття і переконання.

Готовність дитини до навчання у школі є найважливішим підсумком виховання і навчання дошкільника в закладі дошкільної освіти і в родині. Її зміст визначається системою шкільних вимог до дитини. Ці вимоги полягають у необхідності відповідального ставлення до школи та навчання, довірного управління своєю поведінкою, виконання розумової роботи, що забезпечує свідоме засвоєння знань, встановлення з дорослими і з однолітками взаємин, що визначаються спільною діяльністю.

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, моральна готовність, навчання в школі, старші дошкільники, художня література.*

Svitlana TESLENKO,*orcid.org/0000-0003-3780-6641*

Lecturer of the Department of Preschool Education

V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv

(Mykolaiv, Ukraine) *SvetlanaTeslenko@i.ua*

FORMATION OF MORAL READINESS OF THE SENIOR PRESCHOOL TO STUDY AT SCHOOL BY MEANS OF FICTION

The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of forming the moral readiness of an older preschool child to study at school by means of fiction. It is put on fiction as an important means of forming a child's personality, developing speech, memory, and a means of aesthetic and moral education of children. Fiction influences the formation of moral feelings and assessments, norms of behavior, and the formation of aesthetic perception and aesthetic feelings. Fiction contributes to the emergence of children's emotional attitude to the described events, nature, heroes, characters of literary works, to the people around them, to reality.

The article describes the components of children's psychological readiness for school, and focuses on moral readiness – the ability to be guided in real life by stable desires and aspirations related to social norms.

In the light of this problem, we consider an algorithm for organizing work with the text, which can be used to assess a certain moral situation.

In the context of everyday behavior and communication with adults, as well as in the practice of role-playing, a preschool child forms a public knowledge of many social norms, but this value is not yet fully realized by the child and is directly merged with her positive and negative emotional experiences.

The first ethical instances are still relatively simple system formations that are the germs of moral feelings, on the basis of which later Mature moral feelings and beliefs are formed.

The readiness of a child to learn at school is the most important result of the upbringing and training of a preschool child in a pre-school education institution and in the family. Its content is determined by the system of school requirements for the child. These requirements consist in the need for a responsible attitude to school and study, arbitrary management of their behavior; performing mental work that ensures the conscious acquisition of knowledge, establishing relationships with adults and peers determined by joint activities.

Key words: *preschool education institutions, moral readiness, school education, senior preschool children, fiction.*

Постановка проблеми. Розвиток і оновлення системи освіти, дошкільної зокрема, потребують нового соціального замовлення майбутнього першокласника, спроможного слухати, розуміти, читати, усвідомлювати, діяти. В умовах сьогодення одним із провідних завдань дошкільної освіти є формування основ моральності особистості дошкільника. Це визначається положеннями Законів України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2017), «Про охорону дитинства» (2017), «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2015), Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2012). Провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вирішення проблеми формування моральної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури в складних і неоднозначних умовах соціуму. Адже розвиток цивілізаційних процесів ХХІ століття зумовлює тенденції до інтенсивної інформатизації суспільства, комп'ютеризації дозвілля підростаючого покоління та розвитку розважального телебачення. За таких умов спостерігається зниження інтересу до книги в дитячому середовищі. Це ускладнює залучення дітей до світу літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей як моральних, так і культурних.

Аналіз досліджень. Проблема готовності дитини дошкільного віку до школи не є новою. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в педагогічному аспекті досліджували Л. Артемова, З. Борисова, Р. Буре, І. Дьоміна, Р. Жуковська, Т. Тарунтаєва, О. Усова, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Н. Кирста, О. Лещенко, Є. Лукіна, О. Монке, В. Пабат, Ю. Руденко, О. Трифонова, Л. Фесенко та ін. Проблема сприйняття творів художньої літератури дітьми дошкільного віку вивчалася багатьма вченими. Відомі численні дослідження, в яких аналізувалися особливості осмислення дошкільниками моральних цінностей художнього твору (В. Вертугіна, О. Кисельова, С. Лазаревич, Є. Лукіна,

С. Славіна); сприймання художніх творів як складного інтелектуально-емоційного процесу (А. Богуш, Л. Бочкарьова, В. Гербова, Д. Дубовіс-Арановська, Н. Карпинська, І. Кіндрат, Д. Кузьміна, І. Мавріна, Л. Славіна, С. Чемортан), залежність ставлення дошкільників до художніх творів від долі та поведінки літературних персонажів у них (Н. Богданець-Білокаленко, Л. Гурович, Я. Циванюк), емоційне ставлення дітей до героїв художнього твору (Є. Алексєєнкова, В. Андрєєва, А. Неверова).

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація ефективних шляхів формування моральної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми моральної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури зумовило насамперед визначення сутності понять «готовність до школи», «моральна готовність».

У психологічному словнику поняття «готовність до шкільного навчання» розглядається як сукупність морфологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання (Психологічний словник, 1982: 78).

Готовність до шкільного навчання – це бажання і усвідомлення необхідності вчитися, що виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи в неї внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до навчальної діяльності (Словник української мови, 1970-1980: 236).

Найповніше поняття «готовність до школи» визначив Л. Венгер. Він вважав, що готовність до школи – це певний набір знань і вмінь, в якому повинні існувати всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний (Павелків, 2015: 98).

Як зазначав ще Л. Виготський, складність перехідного періоду від дошкільного до шкільного дитинства полягає в тому, що в дитини вже є основні передумови вчення – довільність, способи пізнавальної діяльності, мотивація, комунікативні вміння. Водночас вона, по суті, «ще дошкільник,

який, переступаючи поріг школи, несе із собою уявлення про яскравий, цікавий світ» (Выготский, 1991: 125).

Відомий психолог Д. Ельконін зазначав, що діти дошкільного віку та молодші школярі мало чим різняться між собою. Найцікавіше полягає в тому, що учні початкових класів ще не можуть остаточно відійти від ігрової діяльності: вони оволодівають навчальною діяльністю як основною тільки до десяти років, тобто до кінця початкового навчання. Тому вважають, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку належать до своєрідного єдиного періоду – дитинства (Выготский, 1991: 345).

Водночас особливістю мінливої соціальної ситуації розвитку дитини під час переходу від дошкільного до шкільного дитинства є, згідно з дослідженнями Л. Божович, усвідомлене ставлення дошкільника до того місця, яке він займає і хоче пізнати (Павелків, 2015: 134).

У структурі загальної психологічної готовності вчені виокремили такі компоненти, як:

- 1) мотиваційна готовність;
- 2) моральна готовність;
- 3) вольова готовність;
- 4) інтелектуальна готовність;
- 5) комунікативна готовність (Виноградова Н. А., 2015: 254–258).

У цій статті звернуто увагу саме на моральну готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури. Процес становлення особистості та її моральної сфери розвивається впродовж усього життя. Але базис, без якого людина не може існувати в суспільстві, закладається в дошкільному віці.

Моральна готовність старшого дошкільника тісно пов'язана зі зміною характеру, її взаємин із дорослими і народженням на цій основі моральних уявлень і почуттів. Для формування моральної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури важливим є засвоєння дитиною моральних цінностей. Провідна функція моральних цінностей полягає в тому, що вони містять зразок поведінки, а особливий виховний вплив використання художньої літератури полягає в тому, що значення моральних норм у них пояснюється не абстрактно, а на конкретних ситуаціях. Вона використовується як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку. Зокрема, О. Хролець зазначає, що дитяча художня література забезпечує перехід гуманістично-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості (Хролець О. І.,

2011: 19–23). Моральний урок, який діти винесять із творів художньої літератури, допоможе їм отримати чіткі орієнтири в системі цінностей, закласти підвалини міцних моральних переконань, сформувати власну модель поведінки в суспільстві

Оскільки однією з головних цінностей дошкільного віку є висока емоційна чуйність у сприйнятті художнього слова, здатність яскраво переживати описані події, неодноразово із хвилюванням стежити за розвитком сюжету, тому використання художньої літератури є одним із провідних засобів формування морального досвіду дитини дошкільника (Поніманська Т. І., 2002: 3–7).

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дитини дошкільника. І це не випадково, адже вона є джерелом осягнення дійсності, скарбницею багатств людського духу, засобом ознайомлення з невідомим і прекрасним. Сприйняття художньої літератури є активним вольовим процесом, який передбачає не пасивне засвоєння змісту, а діяльність, що супроводжується співпереживаннями героям, уявним перенесенням себе на їхнє місце, в результаті чого у свідомості дитини виникає ефект особистої присутності та участі у розв'язанні проблемних ситуацій. Світ художніх творів, за своєю суттю, є своєрідним супроводом процесу самопізнання дошкільника, адже він, як слушно зазначали Б. В. Кондаков і Т. Д. Попкова, є багаторівневою системою цінностей (ідеологічних, естетичних, моральних та ін.), які із загальнозначущих переходять у категорію індивідуально-особистісних і навпаки (Кондаков Б. В., 2013: 139–148). Художня література має велику перевагу серед мистецтв як засобів виховання гуманних почуттів та формування духовних цінностей, що є основою морального виховання дитини дошкільного віку. Ця перевага виявляється і в можливості активно впливати на почуття і розум дитини, розвивати її емпатійність, емоційність. Недостатній розвиток цих якостей призводить до штучного обмеження можливостей дитини, вихованню людини, яка не відчуває, не розуміє, не співпереживає.

Вплив художньої літератури збільшується завдяки специфіці сприймання художніх творів дітьми дошкільного віку, що визначається їхніми віковими і психологічними особливостями, такими як: підвищена чутливість до зовнішніх впливів, безпосередність сприйняття довколишнього світу, високий рівень наслідування та емоційного «зараження».

Виховання художнім словом призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, що сприяє появі живого відгуку на різні життєві події, змінює його відношення до речей, перебудовує її суб'єктивний світогляд. Під час читання творів дитина уявляє перед собою певну картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події, і чим сильніше його переживання, тим багатше її почуття і уявлення про дійсність. Дитина ніби входить всередину подій художнього твору, ніби стає їх учасником.

Сформовані моральні цінності допоможуть дитині встояти перед тиском негативних зовнішніх впливів і протидій у випадку зміни соціальної ситуації. У зв'язку із цим особливу увагу вихователю варто звертати на добір творів, спрямованих на формування моральних цінностей, почуттів та етичних уявлень у дошкільнят, перенесення цих уявлень у їхню практичну діяльність. Для художніх текстів властива «згущена інформативність» (Ю. Лотман), вони містять стільки відомостей про світ, скільки не може дати обмежений часом і простором досвід окремої людини. До критеріїв добору художньої літератури для дошкільнят, як зазначали Л. Гурович, Н. Карпинська, О. Соловйова, належать: ідейне спрямування, висока художня майстерність та літературна цінність. Ці твори мають характеризуватися єдністю змісту і форми, відповідністю віковим та психологічним особливостям дітей, динамічним сюжетом, чіткістю композиції, простотою викладу. Крім того, літературні твори педагогу потрібно добирати, зважаючи на конкретну соціальну ситуацію та виховні завдання.

Організацією сучасного освітнього процесу передбачено зменшення кількості загальногрупових занять на користь збільшення малих форм організації освітньо-розвивальної роботи. Звична практика спеціальної організації заняття з ознайомлення з художньою літературою за таких умов має змінитися на більш мобільні, різноманітні способи презентування, осмислення й проживання дітьми літературних творів. Отже, виникає нагальна потреба в розробленні технологій планування і проведення занять інтегрованого типу на основі чи із застосуванням літературних творів, адже кожен із цих підходів має свою специфіку (Гавриш Н., 2015: 45).

Нами було дібрано за тематичним принципом репертуар художніх літературних творів, які використовувались під час роботи з дітьми старшого дошкільного віку як на заняттях, так і в повсякденному житті. Ми погоджуємось з думкою вчених А. Богуш, Н. Гавриш, що правильно

визначена для реалізації соціально-психологічного підходу тема допоможе дітям усвідомити певні моральні цінності, соціальні закони, сутність яких відбито в літературному тексті.

У роботі з дітьми старшої дошкільної групи ЗДО № 93 м. Миколаєва ми використовували алгоритм організації роботи з текстом, який представлено в авторській методиці роботи з літературними творами на занятті Н. Гавриш, а саме: термінологічний аналіз ключового поняття; читання художнього твору з попереднім націленням та наступним обговоренням; організація проживання дітьми осмисленого соціального правила; узагальнювальна розмова допомагає наблизити сутність складних понять особисто до кожної дитини.

Вважаємо, що ефективною формою роботи зі старшими дошкільниками з формування моральної готовності виступили інтегровані заняття, полілоги за змістом прочитаних творів, створення проблемно-пошукової ситуації вибору, квести, етичні бесіди, літературні проекти (За Н. Гавриш). Наведемо приклад такої роботи.

Інтегроване заняття з пріоритетом комунікативно-мовленнєвих завдань: «Скоро до школи»

Програмовий зміст: розширювати етичні уявлення дітей про працюватість, сумлінність, спонукати дітей висловлюватись у діалозі з дорослими та однолітками на тему оповідання, вчити будувати складнопідрядні речення із прийменником тому що, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку, розвивати мислення, уяву, емоційну чутливість, закладати основи моральності. Розвивати вміння відображати події життя в закладі дошкільної освіти у власному малюнку та коментувати зображене. Виховувати позитивне ставлення та інтерес до навчання в школі.

Словник: знання, навчання, працюватість, старанність, «Пташка красна своїми пір'ям, а людина – своїми знаннями».

Попередня робота: бесіда «Хто такі школярі»; «Книга вчить, як у світі жити»; розглядання ілюстрацій, Д/ігри «Оціни вчинок», «Спочатку – потім».

Матеріал: Вереда, ілюстрації до казок, олівці, оповідання В. Сухомлинського «Як Федько уроки робив», прислів'я «Знання – сила»

Хід заняття:

Вихователь: «Діти, сьогодні незвичайний день – 1 вересня. У цей день усі діти нашої Батьківщини ідуть до школи. Перше вересня ще називають Днем знань. Як ви думаєте, чому?»

(відповіді дітей) Вихователь: «Так, діти, правильно. В школі діти отримують знання, які їм необхідні для дорослого життя. Ми з вами також готуємось до школи». (З'являється Вереда). Вереда: «Чому це так усі радіють? До школи йдуть? Ото ще диво! А мені і не кортить. Ви туди без мене йдіть. Не хочу я читати, не хочу я писати, не хочу прокидатись рано я. Мені б лише поспати та трохи пострибати. Найкраща Вередуша у світі я». Вихователь: «Кожна дитина обов'язково повинна вчитися. Коли ми навчаємось – ми отримуємо знання, які допоможуть нам вивчати світ, досягати своїх цілей. У народі кажуть «Знання – це сила». І наші діти тобі зараз це доведуть». Полілог «Знання – це сила». Діти:

– Я вважаю, що знання – це сила, тому без знань неможливо навчитися читати.

– А я думаю, що без знань можна потрапити в біду. Якщо ти не знаєш, як поводитись із сірниками, то може статися пожежа. А якщо не знати, як поводитись на дорозі, то можна потрапити під машину.

– А я думаю, що без знань неможливо гратися. Вчора на прогулянці ми вивчили нову гру і сьогодні грали всі разом. А раніше ми так не вміли.

Вихователь: «Так, діти, правильно, ми з вами навчаємось, щоб отримати знання, які нам необхідні для вирішення різних завдань, а в майбутньому завдяки нашим знаннями ми зможемо обрати собі професію. Вереда, ким ти хочеш стати?» (лікарем). Вихователь: «Дуже гарна професія. Діти, як ви думаєте, які знання необхідні лікарю? Діти: «Читати, рахувати, читати про здоров'я, як побудовано серце, про лікарські рослини, про ліки, вміти писати, буди добрим, багато знати». Вихователь: «А ти, Вереда, знаєш про лікарські рослини? А чи вмієш ти читати? А наші діти вміють. Як же ти будеш лікувати дітей, якщо не хочеш вчитися і нічого не знаєш?» Вереда: «А де ж брати ці знання? Діти: в книгах, на заняттях ми навчаємось, батьки розповідають, у мультфільмах, іграх». Вихователь: «Так, діти, правильно. Ми навчаємось під час занять, спілкування, гри. А як ви думаєте, легко навчатися та отримувати знання? На це питання нам відповідь герой оповідання В. Сухомлинського «Як Федько робив уроки». Федько – школяр». Читання оповідання В. Сухомлинського

«Що робив Федько після школи? Чи багато часу він приділяв виконанню завдань? Чому мама попросила Федька переписати вправу? За що похвалила мама сина? Давайте, поміркуємо, чому почервонів Федько. Які б поради ви би дали Федьку?» Діти: «Робити все вчасно, бути старанним, спочатку зро-

бити справу, а потім відпочивати, не поспішати, бути охайним». Вихователь: «Так, діти дякую. Навчатися – важка праця. Тільки завдяки сумлінній праці можна досягти успіху. У народі кажуть: «Пташка красна своїми пір'ям, а людина – своїми знаннями». Кожного дня в садочку ми з вами навчаємось та готуємось до школи. Давайте намалюємо для Вереди «Чого вас навчають у дитячому садочку». (Діти малюють і після коментують зображене на малюнку). Вихователь: «Молодці, діти. Завдяки вашій праці, старанності ви вже так багато знаєте та вмієте. Ці знання допоможуть вам у школі досягти успіхів. Діти, а давайте пригадаємо казки, в яких знання, праця допомагала нашим героям, а лінь та небажання вчитись псувала життя. Діти: «Лисичка-сестричка і вовк-панібрат» (вовк був глупий, і його весь час обманювала лисиця); «Котик і Півник» (півник не знав, як правильно поводитись, і потрапив у біду); «Івасик-Телесик» (переміг зло, тому що багато знав); «Золотий ключик» (Буратіно не хотів навчатися, нічого не знав, і тому його весь час обманювали)». Вихователь: «Які ви в мене розумники. Давайте ще раз пригадаємо, що треба робити, щоб мати знання та гарно навчатися, а щоб Вереда пам'ятала наші поради, створимо книгу порад». (Діти за допомогою піктограм-малюнків створюють книгу порад: «Будь старанним, Багато читай, Будь працьовитим; Будь охайним; Будь слухняним; Виконуй завдання; Грай; Спілкуйся; Досліджуй; Уважно слухай пояснення»). «Які ви у мене молодці, діти! Я впевнена, що ви станете успішними, тому що ви працьовиті, старанні, любите навчатися, а значить, у вас будуть міцні знання!».

Висновки. Отже, художня література активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її емпатійність, емоційність. Забезпечує розуміння і прийняття моральних норм як єдиних правильних варіантів поведінки. Художнє слово призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, сприяє появі живого відгуку, змінює відношення до речей, перебудовує суб'єктивний світогляд що, безумовно, сприяє формуванню моральної готовності старших дошкільників до навчання у школі. Оскільки вагому роль у формуванні цінностей у дошкільників відіграє дорослий, який є не тільки прикладом для наслідування, у якого дитина копіює шаблони поведінки, а й організатором виховного процесу, то перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні тематики, форм, змісту роботи щодо взаємодії ЗДО та батьків у формуванні моральної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. І. Морально-ціннісний потенціал мовної картини світу в освітньому аспекті. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ. 2010. Випуск 21. Педагогіка. С. 76–86.
2. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Микляева Ю. В. *Дошкільна педагогіка: учебник для академического бакалавриата*. Москва : «Юрайт», 2015. С. 254–258.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 420 с.
4. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення: методичний посібник для вихователів. Донецьк : Лебідь, 1999. 170 с.
5. Гавриш Н., Брежнева О., Кіндрат І., Рейпольська О. Розумне виховання сучасних дошкільнят. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 176 с.
6. Дудник Н. Розвиток пізнавальної активності дошкільників. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. 2001. Вип. 23. Педагогіка. С. 228–242.
7. Кондаков Б. В., Попкова Т. Д. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. *Вестник Пермского университета*. 2013. Вып. 2(22). С. 139–148.
8. Павелків Р. В. Вікова психологія. вид. 2-е, стер. Київ : «Кондор», 2015. 469 с.
9. Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Ладивір С. О. Прийняття дитиною цінностей. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.
10. Поніманська Т. І. Гуманістичне виховання як ціннісна взаємодія вихователя і дитини. *Оновлення змісту, форми та методів навчання і виховання в дошкільних закладах освіти*. 2002. № 21. С. 3–7.
11. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища шк., 1982. 214 с.
12. Савченко М. О. До проблеми визначення структурних складових життєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*. 2009. № 2. С. 113–118.
13. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. С. 128.
14. Хролець О. І. Використання потенціалу дитячої літератури у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Оновлення змісту, форми та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2011. № 2(45). С. 19–23.

REFERENCES

1. Ashytok N. I. Moral'no-tsinnisnyy potentsial movnoyi kartyny svitu v osvith'omu aspekti. [The moral and value potential of the linguistic picture of the world in the educational aspect]. Human studies: a collection of scientific works of Drohobych I. Franko State Pedagogical University. - Drohobych: EDPU Editorial and Publishing Department, 2010, Issue 21. Pedagogy, pp. 76–86 [in Ukrainian].
2. Vynogradova N. A., Myklyayeva N. V., Myklyayeva Yu. V. Doshkol'naya pedahohyka: uchebnyk dlya akademicheskoho bakalavryata. [Preschool education: a textbook for academic undergraduate study]. M. : Yuryt, 2015, pp. 254-258 [in Ukrainian].
3. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / pod red. V. V. Davydova. [Educational psychology / ed. VV Davydov]. M. : Pedagogy, 1991, 420 p. [in Russian].
4. Havrysh N. V. Khudozhnye slovo i dytyache movlennya: metodychnny posibnyk dlya vykhovateliv. [The artistic word and children's speech: a guide for educators]. Donetsk: Swan, 1999, 170 p. [in Ukrainian].
5. Havrysh N., Bryezhnyeva O., Kindrat I., Reypol's'ka O. Rozumne vykhovannya suchasnykh doshkil'nyat. [Smart upbringing of modern preschool children]. K. : Slovo Publishing House, 2015, 176 p. [in Ukrainian].
6. Dudnyk N. Rozvytok piznaval'noyi aktyvnosti doshkil'nykiv. [Development of cognitive activity of preschool children]. Human studies: a collection of scientific works of Drohobych I. Franko State Pedagogical University, 2001, Iss. 23. Pedagogy, P. 228–242 [in Ukrainian].
7. Kondakov B. V., Popkova T. D. Hudozhestvennyj mir literatury i fenomen detskogo mirosoznaniya. [The artistic world of literature and the phenomenon of children's world consciousness]. Gazette of Perm University, 2013, Issue. 2 (22), P. 139–148 [in Russian].
8. Pavelkin R. V. Vikova psykhohohiya. [Age psychology. Kind. 2nd, erased]. K. : Condor, 2015, 469 p. [in Ukrainian].
9. Pirozhenko T. O., Karabayeva I. I., Ladyvir S. O. Pryynyattya dytynoy tsinnostey. [Adoption of values by the child]. K.: Word Publishing House, 2018, 240 p. [in Ukrainian].
10. Ponimans'ka T. I. Humanistychnye vykhovannya yak tsinnisna vzaemodiya vykhovatelya i dytyny. [Humanistic education as a value interaction between the caregiver and the child]. Updating the content, forms and methods of teaching and upbringing in preschool educational institutions, 2002, № 21, P. 3-7 [in Ukrainian].
11. Psykholohichnyy slovnyk / za red. V. I. Voytka. [Psychological Dictionary / ed. VI Voitko]. Kyiv: Higher School, 1982, 214 p. [in Ukrainian].
12. Savchenko M. O. Do problemy vyznachennya strukturnykh skladovykh zhytlyevoyi kompetentnosti ditey doshkil'noho viku. [The problem of determining the structural components of the vital competence of preschool children]. Bulletin of the Institute for Child Development. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology: Collection of scientific works, 2009, No. 2, P. 113-118 [in Ukrainian].
13. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols]. USSR Academy of Sciences. Institute of Linguistics; in a row. IK Bilodid. K. : Scientific Thought, 1970-1980, P. 128 [in Ukrainian].
14. Khrolets' O. I. Vykorystannya potentsialu dytyachoyi literatury u formuvanni humanistychno-tsinnisnykh oriyentatsiy ditey doshkil'noho i molodshoho shkil'noho viku. [Use of the potential of children's literature in the formation of humanistic and value orientations of children of preschool and primary school age]. Updating the content, forms and methods of education and training in educational institutions, 2011, №2 (45), Pp. 19-23 [in Ukrainian].

УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208823>**Наталія ТИМОЩУК,***orcid.org/0000-0001-5638-5825*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та іноземних мов

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) *redish_fox15@ukr.net*

ГЕЙМІФІКОВАНІ ЕЛЕМЕНТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті проаналізовано особливості використання гейміфікованих елементів на заняттях з іноземної мови професійного спрямування. Здійснено порівняльний аналіз якості та успішності студентів до та після використання ігрових форм на заняттях із дисципліни. Зазначено, що опанування іноземною фаховою лексикою – ключова складова частина у вивченні іноземної мови професійного спрямування, яка дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, сприяє формуванню компетентного фахівця, конкурентоспроможного у сучасних умовах. Ефективне викладання іноземних мов студентам завжди посідало чільне місце серед проблем сучасної лінгводидактики.

Гейміфікація є одним з актуальних напрямів розвитку освітніх технологій. Упровадження ігрових елементів у процес навчання сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, формуванню інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи. Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання та виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу. Спектр застосування гейміфікації в освіті досить широкий, що дозволяє говорити про перспективи цієї технології та її елементів. Дослідження потенціалу лексичних ігор як одного з інтерактивних методів навчання та засобу підвищення мотивації студентів до вивчення вокабулярю на заняттях іноземної мови довело, що студенти можуть досить швидко та ефективно засвоювати новий лексичний матеріал із подальшим його використанням у професійному спілкуванні. Проведений аналіз доводить існування різноманітних можливостей впровадження технології гейміфікації в навчальний процес. Доведено, що аналізована форма організації засвоєння фахової лексики значно покращила здатність студентів ефективно запам'ятовувати нові англійські фахові терміни, підвищила їхню мотивацію до вивчення нової термінологічної лексики англійської мови.

Ключові слова: іноземна мова, мотивація, гейміфікація, лексика, студенти, заняття.

Nataliia TYMOSHCHUK,*orcid.org/0000-0001-5638-5825*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department

of Ukrainian and Foreign Languages

of Vinnytsia National Agrarian University

(Vinnytsia, Ukraine) *redish_fox15@ukr.net*

GAME ELEMENTS AT PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article analyzes the peculiarities of game elements application at foreign language lessons. The comparative analysis of the quality and success of students before and after the game forms application has been done. It is noted that mastering a foreign vocabulary is a key component in learning a foreign professional language, it allows to increase the efficiency of the educational process, contributes to the formation of a competent specialist, competitive in modern conditions. The effective teaching of foreign languages to students has always been at the forefront of the problems of modern linguistics.

Gamification is one of the current trends in the educational technologies development. The introduction of game elements in the learning process contributes to the increase of cognitive activity of students, the formation of interest in knowledge, the development of educational motivation and initiative. Gamification in education is a process of spreading the game to different spheres of education. We consider the game as a method of learning and education, as a form of educational work, and as a means of organizing a holistic educational process. The range of application of gamification in education is wide enough to speak about the prospects of this technology. The study of the potential of lexical games as one of the interactive teaching methods and a means of enhancing students motivation to study foreign vocabulary has shown that students can quickly and effectively acquire new lexical material with its further use in professional communication. The conducted analysis proves the existence of various possibilities of gaming technology introduction in the educational process. It is proved that the analyzed form of organization of mastering vocabulary has significantly improved students' ability to memorize new English vocabulary terms effectively, and increased their motivation to learn new terminological vocabulary.

Key words: foreign language, motivation, gamification, vocabulary, students, employment.

Постановка проблеми. У контексті сучасних освітніх реформ значна увага приділяється не лише професійній підготовці майбутнього фахівця, а й формуванню особистості, здатної адаптуватися до сучасних умов розвитку українського суспільства, яке зараз почало усвідомлювати превалюючу роль мовної освіти. «Досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов» є одним із основних завдань реформування освіти, окреслених Державною національною програмою «Освіта». Принагідно зазначимо, рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування переважною більшістю випускників немовних закладів вищої освіти залишається невисоким. Причин формування вищезазначеної тенденції чимало, але головним фактором, на нашу думку, є мотивація, що впливає на вивчення іноземних мов, оскільки вона опосередковує ставлення до цільової мови та результатів у процесі її вивчення. Таким чином, виникає гостра необхідність в удосконаленні методів, засобів і технологій навчання іноземної мови професійного спрямування з метою підвищення мотивації студентів немовних закладів вищої освіти до її вивчення.

Водночас науковці зазначають, що значна кількість наукових публікацій, присвячених проблемі використання інформаційних і комунікаційних технологій у процесі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти підтверджує факт інформатизації лінгводидактики, а стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє їх інноваційному використанню у вищій освіті (Горбатюк, Кравченко, Алексеєва, Розумна, 2019: 151). Їх упровадження нерозривно пов'язане із застосуванням інформаційно-пошукових, інформаційно-довідкових систем Інтернету та локальних освітніх мереж, електронних бібліотек, мультимедійних засобів та електронних підручників. Сучасні педагогічні парадигми та тенденції в освіті, посилені використанням ІКТ, створюють передумови для використання нових підходів і методик для реалізації активного навчання. Гейміфікація в навчанні є однією з таких тенденцій. Електронні ігри стрімко зайняли свою нішу серед дидактичних матеріалів, які привертають увагу студентів, тим самим впливаючи на їх мотивацію та підвищуючи здібності до іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує наявність у науково-педагогічній літературі досліджень проблеми застосування новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. І. Булах, І. Дичківська, І. Городянський, Е. Полат досліджували

використання комп'ютерних технологій навчання; О. Кашина, О. Помету аналізували сучасні навчальні комп'ютерні програми; інноваційні технології навчання стали об'єктом наукових розвідок А. Нісімчука, О. Пехоти, О. Пługатарьової, І. Серповської; О. Андрущенко, І. Башмакова, О. Плотнікова, О. Черемська вивчали інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування.

Питання використання ігор на заняттях з іноземної мови професійного спрямування неодноразово досліджували Р. Кравець, І. Лобачук, Л. Довгань, О. Пасічник, О. Пометун, С. Цимбал, Е. Манжос, В. Молоченко; науковці акцентують увагу на значному потенціалі інтерактивних методів у вивченні іноземних мов, зокрема вони наголошують на їх ефективності для засвоєння масивів термінологічної лексики іноземною мовою. Кевін Вербах та Ден Хантер наголошують, що «розвага – надзвичайно цінний інструмент для вирішення серйозних бізнес-завдань, пов'язаних з маркетингом, підвищенням ефективності, інноваціями, залученням клієнтів, роботою з персоналом та стабільним розвитком» (Вербах, Хантер, 2015: 45). Мотиваційна складова гейміфікації стала предметом досліджень Yu-kai Chou (Yu-kai Chou). Shapiro J. досліджував особливості використання відеоігор у навчальному процесі, науковець є прихильником використання ігрових методів навчання, але наголошує, що «необхідно пояснювати учням, як і чому гра узгоджується із загальним контекстом навчання» (Shapiro, 2014).

Мета статті. Цією публікацією ми маємо на меті дослідити особливості використання гейміфікованих елементів на заняттях з іноземної мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці наголошують на необхідності варіативного використання різних методів навчання задля підвищення ефективності викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: «акваріум», «два – чотири – усі разом», «мозковий штурм», «навчаючись – учусь», «незакінчені речення», «дерево рішень», «коло ідей», «мікрофон», «ротаційні трійки», «мозаїка», «судове слухання», «громадські слухання», «займи позицію», «зміни позицію», «шкала думок», імітаційні ігри, рольова гра, дискусія, дебати тощо. На нашу думку, вивчення нової лексики незвичним ігровим способом може сприяти засвоєнню значного масиву іншомовних (англійських) термінів. Принагідно зазначимо, що обираючи аналізовану форму навчання, викладачеві також потрібно враховувати вік і сферу інтересів студентів.

Загальновідомо, що впровадження ігрових елементів у навчальний процес сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів і учнів, формуванню інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи. Гейміфікація – це «процес використання ігрового мислення та механіки для залучення аудиторій та вирішення проблем» (Зикерманн, Линдер, 2014: 122-137). На нашу думку, це інтеграція елементів гри та ігрового мислення в діяльність, відмінній від гри. Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання та виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу.

Ігрові елементи завжди використовувалися в навчанні, а зростаючий інтерес молодого покоління до комп'ютерних ігор змусив говорити сучасних педагогів про гейміфікацію як один із ключових трендів освіти. З метою забезпечення позитивної мотивації студентів до навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної (англійської мови) професійного спрямування автором було введено низку ігрових вправ на кшталт Hangman, Horse Race, Pairing game, Crossword, Group Puzzle, Multiple Choice Quiz, Matching Tasks, Simple Order, Free Text Input, Cloze Test, Audio / Video with Notices тощо на заняттях з іноземної мови професійного спрямування. Такі компоненти слугували зростанню зацікавленості студентів до вивчення дисципліни, підвищили рівень мотивації до навчання та їх результативність.

Matching Tasks (рис. 1). Такі завдання номінують вправами на відповідність, адже вони дають змогу співставити два об'єкти, які відповідають одне одному – це може бути поєднання текстів, зображень, аудіо- та відеороликів; можна також додати зайві елементи. Утворені пари автоматично зникають. Приклади завдань до даної вправи: Match terms with their definitions; Match the synonyms; Match the antonyms; Match the video and its description тощо.

Free Text Input (рис. 2). Текстова відповідь пишеться до зображення, аудіо, відео або текстового фрагменту. Наприклад: Listen to the words or word combinations and write them; Read the definitions and write the terms; Listen to the questions and answer them; Read the sentence / statement / texts and complete them; Name the picture / sign.

Group Puzzle (рис. 3). Такий формат дозволяє на тлі вправи розмістити зображення або відео, яке слід відкрити, виконавши завдання; інтерфейс підтримує до шести груп термінів. Викладач номінує кожну групу або обирає відповідне

зображення. Згодом групи мимовільним шляхом утворюють головоломку. Кожна група має нескінченну кількість елементів; ігрові картки, які відображають ці складники є різного розміру. Зворотній зв'язок з'являється, коли правильне рішення буде знайдене.

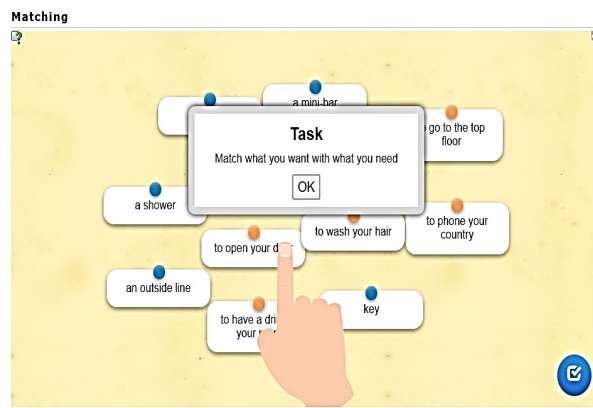


Рис. 1. Приклад інтерактивної вправи «Matching»

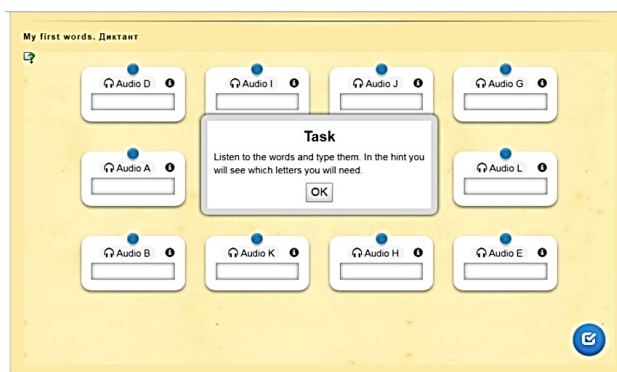


Рис. 2. Приклад інтерактивної вправи «Free Text Input»

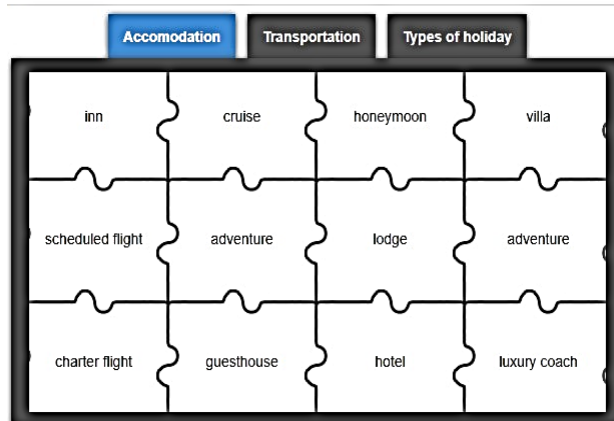


Рис. 3. Приклад інтерактивної вправи «Group Puzzle»

Cloze test (рис. 4). Аналізований тип завдання дає змогу студентові або обирати слова зі списку, або вписувати їх. Наприклад: choose the appropriate words; choose the appropriate word combinations;

complete the text with sentences; read the text and answer the following questions; check whether the statement is true or false; label the pictures; complete the chart; choose the appropriate title.

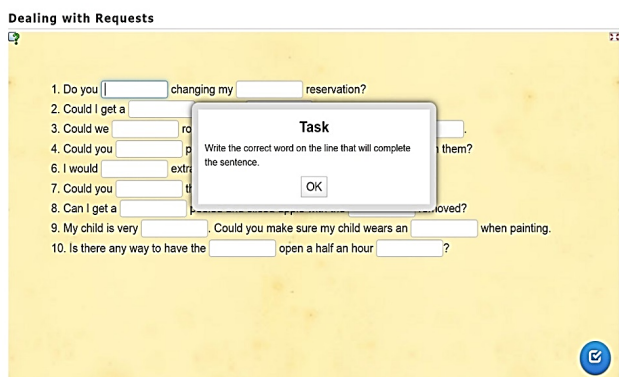


Рис. 4. Приклад інтерактивної вправи «Close test»

кожного елементу підказку (текстову, графічну, аудіо або відео), викладач також може залишити текстове повідомлення для зворотнього зв'язку.

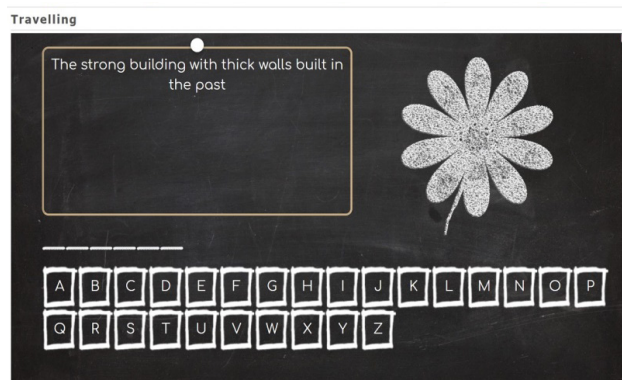


Рис. 5. Приклад інтерактивної вправи «Hangman»

Hangman (рис. 5). Запропоноване завдання є інтерактивним різновидом популярної гри Hangman, яку часто використовують педагоги на своїх заняттях з іноземної мови. Інтерфейс програми доповнено зображенням квітки. Якщо студент обирає неправильну літеру, то у квітку відпадає пелюсток. Для створення цієї вправи викладачеві потрібно зазначити пошукові слова та підказки до них, які можуть бути текстового, графічного, аудіо або відео формату. Наприклад: write the word according to its definition; write the synonym of the word; write the antonym of the word; complete the text with correct word or word combination; choose the odd word; guess the missing letters in the following sentence; guess the missing letters in the following words.

Word grid (рис. 6) – це ігрова вправа, яка передбачає знаходження слів, вони обов'язково будуть розміщені по горизонталі та вертикалі. Для полегшення завдання студентам можна додати до

Accomodation

A	S	V	T	M	G	U	E	S	T	H	O	U	S	E
C	A	R	A	V	A	N	A	G	S	F	E	X	C	E
E	E	C	X	H	R	A	N	B	Z	Z	P	N	E	P
F	C	A	H	O	D	Z	F	X	F	F	Y	C	X	P
P	G	M	O	T	E	L	J	T	J	V	V	M	X	B
E	I	P	S	E	N	B	K	S	O	P	V	D	Y	Q
M	X	S	T	L	D	Y	A	S	N	R	C	Z	F	A
P	Z	I	E	X	N	S	N	W	I	W	G	C	R	T
Y	R	T	L	N	O	N	T	Q	B	M	Z	Y	L	I
C	L	E	N	O	H	Q	J	W	V	Q	O	S	G	Z

Рис. 6. Приклад інтерактивної вправи «Word grid»

Діаграма (рис. 7) демонструє навчальні показники студентів до та після використання ігрової форми. Слід зазначити, що до їх застосування якість навчання студентів була 40%, а успішність – 90% (2 студентів (4%) мали відмінні оцінки – “А” за шкалою ECTS; 20 студентів (40%) отримали оцінку “добре”: “В” – 6 студентів (12%), “С” – 14 студентів (28%) за шкалою ECTS; 23 студентів

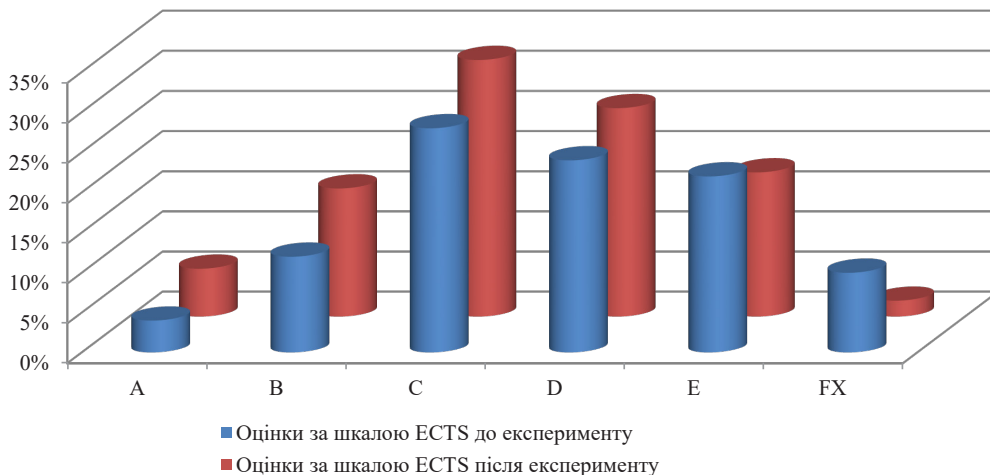


Рис. 7. Порівняльний аналіз успішності студентів

(46%) мали задовільні оцінки: “D” – 12 студентів (24 %), “E” – 11 студентів (22%) за шкалою ECTS; 5 студентів (10%) отримали незадовільні оцінки – “FX” за шкалою ECTS).

Дані дослідження засвідчили ефективність використання ігрових методів під час засвоєння нового іншомовного лексичного матеріалу. Таким чином, якість навчання студентів зросла на 16%, а успішність – на 8%, становлячи відповідно 56% та 98%. З’ясовано, що 3 студентів (6%) отримали відмінні оцінки; 24 студенти (48%) – оцінку “добре”: “B” – 8 студентів (16%), “C” – 16 студентів (32%) за шкалою ECTS; 22 студенти (44%) – задовільні оцінки: “D” – 13 студентів (26 %), “C” – 9 студентів (18%) за шкалою ECTS; незадовільну оцінку (“FX”) мав лише один студент.

Висновки. Ефективне викладання іноземних мов студентам завжди посідало чільне місце серед проблем сучасної лінгводидактики. Одним з актуальних напрямів розвитку освітніх технологій є гейміфікація. Впровадження ігрових елементів в процес навчання сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, формуванню інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи.

Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу. Спектр застосування гейміфікації в освіті досить широкий, що дозволяє говорити про перспективи цієї технології та її елементів.

Проведений аналіз доводить існування різноманітних можливостей впровадження технології гейміфікації в навчальний процес. Використання ігрових форм для вивчення вокабулярію на заняттях з іноземної мови професійного спрямування значно покращує здатність студентів ефективно запам’ятовувати нові англійські фахові терміни. Аналізована стратегія підвищила мотивацію студентів до вивчення нової термінологічної лексики ділової англійської мови, їх якість та успішність із дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Наша публікація не вичерпує багатогранності досліджуваної проблеми, тому подальші наукові пошуки вважаємо перспективними, маючи на меті ґрунтовно проаналізувати особливості використання ігрових елементів у навчанні студентів нефілологічних закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбатиук Л. В., Кравченко Н. В., Алексеева Г. М., Розумна Т. С. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 6. С. 150–164.
2. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: Игровое мышление на службе бизнеса. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 100 с.
3. Yu-kai Chou: Gamification & Behavioral Design. URL : <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework>.
4. Shapiro J. Making Games: The Ultimate Project-Based Learning. KQED, 2014. URL : <https://ww2.kqed.org/mindshift/series/guide-to-games-and-learning>.
5. Зикерманн Г., Линдер Дж. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.

REFERENCES

1. Horbatiuk L. V., Kravchenko N. V., Aliksieieva H. M., Rozumna T.S. Mobilni dodatky yak zasoby formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Mobile applications as a means of forming foreign-language lexical competence of students of non-philological specialties]. *Information technology and training tools*. 2019, No. 6, pp. 150-164 [in Ukrainian].
2. Verbah K., Hanter D. Vovlekay i vlastvuy: Igrovoe myshleniye na sluzhbe biznesa [Game thinking at the service of business]. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 100 p. [in Russian].
3. Yu-kai Chou: Gamification & Behavioral Design. URL: <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework> [in English].
4. Shapiro J. Making Games: The Ultimate Project-Based Learning. KQED, 2014. URL: <https://ww2.kqed.org/mindshift/series/guide-to-games-and-learning> [in English].
5. Zikermann G., Linder Dzh. Geymifikatsiya v biznese: kak probitsya skvoz shum i zavladet vnimaniem sotrudnikov i klientov [Gamification in business: how to break through the noise and capture the attention of employees and customers]. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 272 p. [in Russian].

Лілія ТКАЧ,

orcid.org/0000-0002-4070-3662

викладач

Кам'янець-Подільського коледжу харчової промисловості

Національного університету харчових технологій

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) lilyatkach78@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ВИРОБНИЦТВО ХЛІБА, КОНДИТЕРСЬКИХ, МАКАРОННИХ ВИРОБІВ І ХАРЧОВИХ КОНЦЕНТРАТІВ»

У статті обґрунтовано результати педагогічного експерименту щодо практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості. З'ясовано, що під час цілеспрямованій реалізації системи педагогічних умов їх практичної підготовки щодо майбутньої професійної діяльності існують суттєві потенційні можливості формування найважливішої – практичної – складової частини їхньої професійної компетентності – головної методологічної вимоги результатів їхньої практичної підготовленості до і після формувального експерименту до майбутньої професійної діяльності здійснено з урахуванням структури та змісту професійної компетентності техніків-технологів, враховано насамперед практичний аспект їх підготовленості, набуття комплексу ціннісно-мотиваційних, когнітивних, управлінських, технологічних, психологічних і суб'єктивних здатностей до майбутньої діяльності, формування основних практичних навичок і вмій щодо виробництва хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів, які дають можливість об'єктивно оцінювати їхню практичну здатність до майбутньої професійної діяльності.

Доведено, що така система педагогічних умов практичної підготовки майбутніх техніків-технологів дає можливість суттєво її покращити, а отримані результати в експериментальній групі в основному мають статистично значущу відмінність у порівнянні з результатами констатувального експерименту, а в контрольній групі – ні.

Таким чином, діагностування результатів практичної підготовленості техніків-технологів до і після формувального експерименту до майбутньої професійної діяльності здійснено згідно зі структурою та змістом професійної компетентності техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів»

Отже, основна мета практичної підготовки полягає в задоволенні практичних потреб у набутті професійної освіти суб'єктів навчальної діяльності, в задоволенні фахових потреб майбутніх суб'єктів виробництва хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів.

Ключові слова: критерії, показники, компоненти, результати формування, оцінювання, технік-технолог, практична підготовка, рівні сформованості.

Liliia TKACH,

orcid.org/0000-0002-4070-3662

Lecturer

Kamyanets-Podilsky College Food Industry

of the National University of Food Technology

(Kamianets-Podilskiy, Khmelnytsky region, Ukraine) lilyatkach78@gmail.com

THE EXPERIMENT RESULTS AS FOR PRACTICAL PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY IN THE SPECIALTY “PRODUCTION OF BREAD, CONFECTIONERY, PASTA AND NUTRITIONAL CONCENTRATES”

The article substantiates the results of a pedagogical experiment on the practical training of future technologists and technologists in the specialty “Production of bread, confectionery, pasta and nutritional concentrates” in the food industry colleges. It was found that with the targeted implementation of the pedagogical conditions system for their practical preparation for future professional activity, there are significant potential possibilities for the formation of the most important – practical – component of their professional competence – the main methodological requirement of their practical preparedness results before and after the formative experiment for future professional activity is carried out taking into account the structure and professional competence content of technicians First of all, the practical and spectrum of their preparedness was taken into account, the acquisition of a set of value-motivational, cognitive,

managerial, technological, psychological and subjective abilities for future activities, the basic practical skills formation in bread production, confectionery, pasta and food concentrates, which provide an opportunity to objectively assess their practical ability for future professional activities.

It is proved that such pedagogical conditions system for the practical training of future technicians, technologists can significantly improve it, and the results obtained in the experimental group mainly have a statistically significant difference compared with the ascertaining experiment results, but not in the control group.

Thus, the diagnosis of the practical readiness results of technicians, technologists before and after the formative experiment for future professional activities was carried out according to the structure and content of the professional competence of technologists-technologists in the specialty "Production of bread, confectionery, pasta and nutritional concentrates".

So, the main point of practical training is both to satisfy the practical needs for the acquisition of professional education of subjects of educational activity, and the professional needs of both future subjects of the production of bread, confectionery, pasta and nutritional concentrates.

Key words: *criteria, indicators, components, results of formwork, evaluation, technology technologist, practical training, level formation.*

Постановка проблеми. Практична підготовка майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» (далі – техніків-технологів) у коледжах харчової промисловості має надзвичайно важливе значення як персонально для кожного студента, так і для суспільства в цілому, її успішний результат характеризує інтегральний міжпредметний зміст їх професійної підготовленості – формування практичних навичок і вмій професійної діяльності. У зв'язку із цим основний зміст їх практичної підготовки полягає як у задоволенні практичних потреб у набутті професійної освіти як суб'єктів навчальної діяльності, так і фахових потреб як майбутніх суб'єктів виробництва хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів. Цей аспект пов'язаний із таким фактом, що нині в країнах Європейського Союзу, наприклад, у Німеччині, не можна навіть уявити отримання диплому про отримання професійної освіти без якісної практичної підготовленості (Гайдук, 2013: 10). Водночас практичні здатності складають, на думку науковців (Ягупов, 2011: 23), підвалини професійної компетентності фахівців.

Практична підготовка техніків-технологів має різновекторний характер, оскільки харчовому виробництву потрібні метапрофесіонали, які водночас є управлінцями, технологами та безпосередньо виконавцями. У зв'язку із цим педагогічні умови практичної підготовки мають впливати на всі компоненти їхньої професійної компетентності: мотиваційний, теоретичний, управлінський, технологічний, психологічний і суб'єктний.

Аналіз результатів останніх досліджень. Практичну підготовку майбутніх фахівців обґрунтовували В. І. Байденко, С. Я. Батишев, А. П. Беляєва, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, З. А. Решетова та інші науковці, а фахівців аграрної галузі досліджують (Дуганець, 2013:356), (Іщенко, 2000: 277), (Кузнецов, 1998: 192), (Хоменко, 2005: 252), (Свистун, 2007: 327) та ін. Організаційно-методичні основи

виробничого навчання, формування практичної складової частини професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери в умовах виробничої практики досліджують (Блозва, 2001: 20), (Усеїнова, 2015:230) та ін.

Особливий інтерес становлять результати досліджень щодо формування професійної компетентності фахівців харчової галузі науковців Л. М. Крайнюк, Т. А. Лазаревої, М. С. Лобури, О. Ф. Мельник, В. О. Потапової, Н. С. Сичевської, О. О. Туриці, Л. М. Янчева та ін.

У цілому науковці слушно наголошують, що «педагогічними основами розробки наскрізної програми організації практичної підготовки фахівців в аграрних вищих закладах освіти... є концепція формування фахівців...» (Свистун, 2007: 327).

Отже, аналіз наукових джерел показує, що нині немає достатньо розроблених наукових основ і навчально-методичних напрацювань щодо практичної підготовки техніків-технологів у коледжах, у т.ч. й експериментального характеру.

Мета статті – обґрунтувати результати експерименту щодо практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості.

Виклад основного матеріалу. Основний зміст педагогічного експерименту щодо практичної підготовки майбутніх техніків-технологів полягає в експериментальній перевірці обґрунтованих нами відповідних педагогічних умов, з'ясування їх впливу на динаміку змін їх практичної підготовленості.

На першому етапі був проведений констатувальний експеримент, завдання якого полягало в діагностуванні практичної підготовленості студентів для формування контрольних (КГ) і експериментальних (ЕГ) груп і проведення формувального експерименту.

Дослідження проводилося у Кам'янець-Подільському коледжі харчової промисловості Національного університету харчових технологій

(75 студентів), Свалявському технічному коледжі НУХТ (70 студентів), Сумському коледжі харчової промисловості Національного університету харчових технологій (65 студентів), Смілянському коледжі харчових технологій Національного університету харчових технологій (72 студентів).

Усього в ньому взяли участь **730** студентів.

Початковий етап констатувального експерименту був безпосередньо пов'язаний із пошуком таких провідних аспектів практичної підготовленості техніків-технологів, зміни яких під впливом обґрунтованих нами педагогічних умов адекватно відображали б загальну позитивну динаміку практичної підготовленості, яка має статистично значущу відмінність у порівнянні результатів констатувального та формульовального етапів експерименту. Для вимірювання результатів експерименту використано ціннісно-мотиваційний, когнітивний, управлінський, технологічний, психологічний і суб'єктний критерії, які безпосередньо дають можливість досить повно вимірювати їх практичну здатність до майбутньої професійної діяльності як менеджера виробництва та безпосереднього виконавця.

Зміст ціннісно-мотиваційного компонента їх практичної підготовленості дає можливість визначати ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, а також справжню мотивацію набуття професійної освіти. Цей компонент найважливіший у порівнянні зі суб'єктивним, оскільки вони в підсумку визначають, чи студент стане дійсно суб'єктом професійного буття, чи цей вибір професії

був випадковим. Відповідно, зміст цього компонента суттєво корелює зі змістом всіх інших компонентів і «вимальовують» справжню їх цінність для студента як майбутнього техника-технолога. Він діагностується за допомогою методик «Мотиви навчальної діяльності студентів» А. О. Реана, В. А. Якуніна, «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. І. Ільїна, а також анкетного опитування до і після проведення формульовального експерименту. Згідно з результатами діагностування в них була зафіксована позитивна динаміка відповідних потреб, інтересів, мотивів і цінностей, а цінності були повторно перевірені та підтверджені у психологічному компоненті.

Зокрема, формульовальний експеримент мав позитивний вплив на мотиви навчальної діяльності студентів, що з'ясовано за допомогою методики «Мотиви навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. А. Якунін) (табл. 1).

Протилежні тенденції в КГ і ЕГ можна спостерігати щодо динаміки мотиву *стати висококваліфікованим фахівцем*: у КГ його значимість зменшується на 17,6% (з 65,0% до 47,4%), а в ЕГ – збільшується на 23,2% (з 61,3% до 84,5%). В обох випадках зміни статистично значимі: $t_{\text{контр}} = 7,97$; $t_{\text{експ}} = 6,55$ при $P = 95$, $t_{\text{кр}} = 2,31$ і $2,23$, відповідно.

Зміни в оцінці студентами обох груп ступеня важливості мотиву – *отримання диплому* – також протилежно спрямовані: у КГ зростає на 15,5% і сягає 78,6% ($t = 5,95$ при $P = 95$, $t_{\text{кр}} = 2,31$), а в ЕГ – знижується на 10,5% і становить на виході 52,3% ($t = 4,51$ при $P = 95$, $t_{\text{кр}} = 2,23$).

Таблиця 1

Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів до і після формульовального експерименту

Перелік мотивів навчальної діяльності студентів	Ступінь прояву мотивів, у (%)			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Стати висококваліфікованим фахівцем	65,0	61,3	47,4	84,5
Отримати диплом	63,1	62,8	78,6	52,3
Успішно продовжити навчання на наступних курсах	28,6	26,6	0,0	0,0
Отримати глибокі та міцні знання	48,3	49,0	47,1	52,4
Успішно вчитися, складати іспити на «добре» та «відмінно»	20,2	19,0	13,2	39,2
Постійно отримувати стипендію	32,4	31,8	33,3	33,5
Бути постійно готовим до чергових занять	10,3	10,0	6,1	10,4
Не запускати вивчення предметів навчального циклу	30,5	31,4	24,6	35,3
Не відставати від однокурсників	17,2	16,3	23,7	14,6
Забезпечувати успішність майбутньої професійної діяльності	64,2	64,3	69,8	72,4
Виконувати педагогічні вимоги	9,9	10,1	9,6	8,9
Домогтися схвалення батьків і оточення	40,2	39,8	41,8	29,6
Уникнути засудження і покарання за погану навчальну діяльність	25,7	27,3	38,5	2,3
Отримати інтелектуальне задоволення	21,1	22,8	22,6	37,8
Домогтися поваги НПП	21,4	23,3	20,5	21,3
Бути прикладом для однокурсників	10,3	10,2	3,3	11,7

Мотив *успішного продовження навчання на наступних курсах* в обох групах цілком втрачає свою актуальність, що зумовлено багатьма обставинами, найголовнішим серед яких є адаптованість студентів до умов навчальної діяльності в коледжі.

Суттєвих змін зазнає в студентів прагнення *успішно вчитися, скласти іспити на «добре» та «відмінно»*: у КГ значимість цього мотиву зменшується на 7% ($t = 4,99$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), а в ЕГ – збільшується на 20,2% ($t = 10,99$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), що зумовлене, на нашу думку, з одного боку, усвідомленням студентами безпосереднього зв'язку між успішністю їх навчальної діяльності та ефективністю подальшої діяльності у професійній сфері, а з іншого – позитивним впливом практичного навчання на їх ціннісно-мотиваційну сферу.

Мотив *отримання стипендії* в обох групах збільшується несуттєво: у КГ зростання складає 0,9% ($t = 0,57$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), а в ЕГ – 1,7% ($t = 0,52$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$).

По-різному змінюється в обох групах значимість мотиву *отримання глибоких і міцних знань*: у КГ зменшується на 1,2% ($t = 0,65$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), а в ЕГ – зростає на 3,4% ($t = 2,3$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$ – зміни значимі).

Значимість мотиву *бути готовим до занять* у КГ зменшується на 4,2% ($t = 3,38$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), а в ЕГ – несуттєво збільшується на 0,4% ($t = 0,27$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), що свідчить про певне сприйняття його студентами, який стимулює навчальну діяльність; але як стимул другорядний, такий, що само собою розуміється (якщо цей мотив інтринсивний) або малозначимий (якщо він екстринсивний). Аналогічно змінюється й мотив *не запускати вивчення предметів навчального циклу*; тільки в цьому випадку зростання в ЕГ є значимим – 3,9% ($t = 2,96$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), що було нами очікуваним, оскільки цей мотив є внутрішнім.

На відміну від двох попередніх, *не відставати від однокурсників* (екстринсивний мотив) зростає в обох групах; проте збільшення його значимості в ЕГ не є значимим – 1,7% ($t = 0,75$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), на відміну від КГ – 6,5% ($t = 3,45$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$).

Значимість мотиву *забезпечувати успішність майбутньої професійної діяльності* зростає в обох групах: у КГ різниця між показниками становить 5,6% ($t = 2,59$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), а в ЕГ – 8,1% ($t = 4,98$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$).

Мотиви *виконувати педагогічні вимоги та домогтися поваги педагогів*, як в першому, так

і в другому випадках, не мають суттєвих статистичних змін.

Бажання *бути прикладом для однокурсників* несуттєво зростає в ЕГ, зменшується в КГ на 7% ($t = 4,5$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), які в сукупності демонструють усвідомлення студентами ЕГ порівняно з КГ своєї активної ролі в практичному навчанні. Як додаткове підтвердження цьому наступний мотив – *домогтися схвалення батьків і оточення*, який у КГ залишається майже без змін, а в ЕГ зменшується на 11,2% ($t = 5,12$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$). Отже, студенти ЕГ переважно вже не потребують оцінки «значимого іншого» в якості стимулювання своєї навчальної діяльності.

Статистично значимою є динаміка мотиву *уникнення засудження і покарання за погану успішність у навчальній діяльності*. Але, якщо в КГ його значення підвищується на 12,8 ($t = 5,68$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,31$), то в ЕГ – різко падає на 25% ($t = 16,72$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), що підтверджує зменшення важливості екстринсивних мотивів студентів, а, отже, й свідчить про суттєве підвищення рівня їх усвідомлення себе як суб'єктів навчальної діяльності.

Значимість мотиву *отримати інтелектуальне задоволення* в КГ залишилася наприкінці дослідження практично такою ж, якою була на його початку, а в ЕГ вона збільшилася на 15% ($t = 11,8$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$), що можна інтерпретувати як вихід на вищий рівень в ієрархії інтелектуальних потреб у студентів.

Ці зміни в оцінці студентами окремих мотивів їхньої навчальної діяльності адекватно корелюють зі змінами динаміки загальної мотивації цієї діяльності, які були виявлені в ході анкетного опитування (табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка мотивації
навчальної діяльності студентів**

Перелік мотивацій навчальної діяльності	Ступінь прояву (%)			
	конст. експеримент		форм. експеримент	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Отримання диплому	34,2	36,4	37,0	17,4
Оволодіння цінним фахом	25,5	25,0	29,0	34,8
Особистісний розвиток	18,6	21,9	17,0	27,4
Отримання знань	18,6	15,3	17,0	20,4
Інше	0,0	1,4	0,0	0,0

Ці результати підтверджуються даними, які отримані за допомогою методики «Динаміка мотивації навчання у ВНЗ» (Т.І. Ільїна) (табл. 3).

Таблиця 3

**Динаміка мотивації
навчальної діяльності студентів**

Тип мотивації	Бали			
	констатувальний експеримент		формульальний експеримент	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Отримання знань	6,7	6,2	5,5	8,4
Оволодіння цінним фахом	5,1	5,2	3,8	8,9
Отримання диплому	7,1	7,1	7,7	5,2

Таким чином, практичне навчання сприяє зростанню внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів і в результаті дозволяє суттєво підвищити успішність їх практичної підготовки.

Зміст когнітивного компонента практичної підготовки є важливим у техніків-технологів, оскільки він характеризує їхні практичні знання та потенційну когнітивну готовність до практичного навчання. Тут у процесі практичного навчання найголовніше не тільки те, наскільки вони володіють практичними знаннями, а як їх вони можуть використовувати для формування практичних навичок і вмінь як суб'єктів фахової діяльності.

Ця система міжпредметних фахових практичних знань водночас є різновекторною. Зокрема, включати такі практичні знання: управлінські як майбутніх керівників первинної ланки управління в харчовій промисловості; організаційні – майбутніх техніків-технологів – менеджера виробництва; технологічні – майбутніх безпосередніх виконавців функцій кваліфікованого працівника. За результатами дидактичного тестування практичних управлінських, організаційних і технологічних знань студентів отримано середній бал в ЕГ 4,4 бала, а в КГ – 3,9. Таким чином, середній бал в ЕГ суттєво вище ніж у КГ.

3. **Управлінський компонент** є інтегральним, оскільки діагностує практичні управлінські навички та вміння, які необхідні техніку-технологу для реалізації організаційно-управлінської компетенції за посадовим призначенням. Оцінюванню підлягають управлінські навички та вміння як техника-технолога, який потенційно може обіймати управлінську посаду. Відповідно, йому необхідні

мотивувальні, організаційні, забезпечувальні, контрольні навички та вміння.

За результатами практичного навчання за цим компонентом отримані такі результати:

– дидактичне тестування практичних управлінських та організаційних знань і вмінь студентів показало, що середній бал в ЕГ складає 4,4 бала, а в КГ – 3,9;

– оцінювання виконаних індивідуальних практичних робіт в ЕГ – 4,5 бала, а в КГ – 4,0.

Таким чином, середній бал за організаційно-управлінські навички та вміння в ЕГ вище, ніж у КГ.

4. **Технологічний компонент** є важливим в їхній професійній діяльності, зміст якого складають технологічні навички та вміння студентів, які необхідні їм для реалізації в майбутньому своїх посадових компетенцій як кваліфікованих працівників. Діагностуються такі технологічні навички та вміння:

– щодо технологічних процесів виробництва;
– щодо роботи з технологічним обладнанням;
– щодо дотримання технологічних параметрів у виробництві.

За результатами практичного навчання отримані такі результати:

– за результатами дидактичного тестування практичних технологічних навичок і вмінь студенти середній бал в ЕГ складає 4,5 бала, а в КГ – 3,8;

– за результатами виконаних практичних технологічних робіт середній бал студентів в ЕГ складає 4,4 бала, а в КГ – 3,9.

Таким чином, середній бал за практичні технологічні навички та вміння в ЕГ вище, ніж у КГ.

5. **Психологічний компонент** зумовлений тим фактом, що технік-технолог водночас працює в різних системах: «людина-машина», «людина-знак» і «людина-людина», відповідно, він має володіти багатьма і водночас протилежними професійно важливими якостями. Ціннісно-орієнтаційна сфера студентів у результаті застосування контекстних, діяльнісних і проблемних методик і технологій навчання протягом проведення формульального експерименту також зазнала певних змін. Їх динаміку досліджували за допомогою методики «Життєві цінності» (М. Рокич). Нами застосоване пряме ранжування списку цінностей. Це – два класи цінностей:

– термінальні – переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування полягає в тому, щоб до неї намагатися;

– інструментальні – переконання в тому, що певний образ дій чи властивість особистості є більш очікуваним у будь-якій ситуації (табл. 4 і 5).

За отриманими даними в КГ у списку «А» (термінальні цінності) залишилися на попередніх позиціях вісім цінностей. Три перші серед них – це здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, дві – краса природи і мистецтва, творчість – посідають останні місця і три (суспільне визнання і пізнання) займають 17-ту та 18-ту позиції.

Сім цінностей змінили своє положення в загальній ієрархії на 1 пункт. Серед них зросло значення *життєвої мудрості, продуктивного життя і розваг*, а зменшилося – наявності хороших і вірних друзів, цікавої роботи, впевненості у собі та щастя інших. На два пункти зросло значення цінності *активного діяльного життя* і настільки ж зменшилося – свободи та розвитку. І найбільше змінилася оцінка значення цінності *матеріально забезпеченого життя*: вона зростає на три пункти.

Отже, можна зробити висновок про те, що динаміка наведених вище даних щодо КГ у цілому тотожна динаміці даних, яка була виявлена у процесі констатувального експерименту. В ЕГ ми спостерігаємо достатньо суттєві позитивні зміни, зокрема, на шістнадцять пунктів змінили своє

положення *творчість*, на дванадцять – *щастя інших*, на сім – *свобода*, на шість – *продуктивне життя, пізнання*, на чотири – *цікава робота*, та три – *розвиток*; а зменшилися – *матеріально забезпечене життя, активне діяльне життя, здоров'я, любов*.

Таким чином, динаміка позитивних термінальних цінностей в ЕГ дозволяє зробити висновок про зростання під експериментальним впливом для студентів значимості тих із них, які властиві творчій особистості та фахівцю, має достатньо розвинуті суб'єктні якості.

Зміни в ієрархії *інструментальних цінностей* (група «Б») також проявилися по-різному в ЕГ і КГ. Так, у КГ не змінилося ставлення до таких цінностей, як *незалежність* (6-а позиція), *широта поглядів* (15-а позиція). На 4 пункти зросло значення цінностей *раціоналізму та ефективності у справах*, на 1 – *вихованості, життєрадісності, освіченості, сміливістю у відстоюванні власної думки, своїх поглядів, терпимості*. Інші якості втратили свої попередні позиції. Особливо показовими є зменшення значимості для студентів таких цінностей, як *чесність* (на 5 пунктів). Крім

Таблиця 4

**Зміна життєвих цінностей студентів до і після формувального експерименту.
Список А: цінності-цілі**

Список А: цінності-цілі	Ранг			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Активне діяльне життя</i> (повнота й емоційна насиченість життя)	11	9	9	13
<i>Життєва мудрість</i> (зрілість суджень і здоровий глузд, які досягаються життєвим досвідом)	9	10	8	14
<i>Здоров'я</i> (фізичне та психічне)	2	2	2	10
<i>Цікава робота</i>	5	6	6	2
<i>Краса природи й мистецтва</i> (переживання прекрасного у природі та в мистецтві)	17	17	17	16
<i>Любов</i> (духовна та фізична близькість з коханою людиною)	1	1	1	4
<i>Матеріально забезпечене життя</i> (відсутність матеріальних складнощів)	7	7	4	9
<i>Наявність хороших і вірних друзів</i>	4	4	5	11
<i>Суспільне визнання</i> (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі)	13	14	13	17
<i>Пізнання</i> (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	14	13	14	7
<i>Продуктивне життя</i> (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	12	12	11	6
<i>Розвиток</i> (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення)	10	11	12	8
<i>Розваги</i> (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	16	15	15	18
<i>Свобода</i> (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	8	8	10	1
<i>Щасливе сімейне життя</i>	3	3	3	5
<i>Щастя інших</i> (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)	15	16	16	4
<i>Творчість</i> (можливість творчої діяльності)	18	18	18	2
<i>Впевненість у собі</i> (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	6	5	7	3

цього, на дві позиції вниз перемістилися *акуратність*, чуйність, одну позицію вниз – *високі запити*, *виконавчість*, *непримиримість до власних недоліків і недоліків інших*, *відповідальність*.

Отже, динаміка змін в оцінці студентами КГ інструментальних життєвих цінностей, у цілому характерна динаміці цих показників, які виявлені під час проведення констатувального дослідження.

6. *Суб'єктний компонент* є інтегральним, оскільки визначає суб'єкту та професійну здатність майбутнього техника-технолога до практичної реалізації посадових компетенцій на виробництві. Важливий аспект у цьому компоненті – це *динаміка змін у показниках самоактуалізації студентів як результат проведення формувального експерименту*.

Результати дослідження динаміки змін у показниках самоактуалізації студентів, які отримані за допомогою методики САМОАЛ (А. В. Лазукин в адаптації Н. Ф. Калиної), наведені у табл. 6.

За результатами формувального експерименту насамперед слід зазначити, що якості відповідних шкал тестової методики САМОАЛ змінилися не так істотно, як наведені вище результати оцінювання життєвих цінностей особистості.

Але їх динаміка в ЕГ є більш суттєвою в порівнянні з результатами КГ. Радикальних змін прояви самоактуалізації студентів у КГ не спостерігається: знизилася якість за такими шкалами, як *орієнтація у часі* (на 0,2 бали), *цінності* (на 0,8 балів), *контактність* (на 0,5 бали). Певним чином зросли якості за шкалами *потреби в пізнанні* (на 0,6 бали), *креативності*, *автономності* та *аутосимпатії* (на 0,4 бали), *спонтанності* (на 0,1 бали), *саморозуміння* (на 0,2 бали) та *гнучкості в спілкуванні* (на 0,7 бали). Проте жодна з цих змін не є статистично значимою.

Характерним для ЕГ є той факт, що всі якості, за виключенням першої, змінилися в бік збільшення, хоча, як і в КГ, не всі зміни тут є статистично значимими. Наприклад, якість *орієнтація у часі* залишилася незмінною на рівні 8,5 балів. Водночас ступінь значимості якості *цінності* суттєво збільшилася з 6,9 до 8,4 балів ($t = 2,24$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$); *погляд на природу людини* в ЕГ отримує більш високу оцінку і сягає з 6,3 до 7,6 ($t = 2,24$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$); якість *потреба у пізнанні* також збільшується з 8,2 до 10,0 балів ($t = 2,35$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$); шкали *саморозуміння*, *аутосимпатія*, *контактність* і *гнучкість*

Таблиця 5

Зміни в життєвих цінностях студентів до і після формувального експерименту.
Список Б: цінності-засоби

Список Б: цінності-засоби	Ранг			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Акуратність</i> (охайність, уміння утримувати у ладі речі, порядок у справах)	8	7	10	11
<i>Вихованість</i> (хороші манери)	4	5	3	16
<i>Високі запити</i> (високі вимоги до життя і високі домагання)	16	15	17	18
<i>Життєрадісність</i> (почуття гумору)	10	10	9	13
<i>Виконавчість</i> (дисциплінованість)	13	13	14	10
<i>Незалежність</i> (здатність діяти самостійно, рішуче)	6	6	6	1
<i>Непримиримість до власних недоліків і недоліків інших</i>	17	17	18	17
<i>Освіченість</i> (<i>широта знань, висока загальна культура</i>)	2	1	2	3
<i>Відповідальність</i> (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	1	2	1	2
<i>Раціоналізм</i> (уміння добре та логічно мислити, приймати обмірковані раціональні рішення)	9	9	5	14
<i>Самоконтроль</i> (стриманість, самодисципліна)	5	4	8	5
<i>Сміливість</i> у відстоюванні власної думки, своїх поглядів	12	11	12	7
<i>Тверда воля</i> (уміння настояти на своєму, не відступити перед труднощами)	3	4	3	4
<i>Терпимість</i> (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки та омани)	14	14	13	8
<i>Широта поглядів</i> (уміння зрозуміти іншу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	15	16	16	16
<i>Чесність</i> (правдивість, щирість)	7	8	12	6
<i>Ефективність у справах</i> (працелюбність, продуктивність у роботі)	11	11	7	9
<i>Чуйність</i> (дбайливість)	18	16	18	12

Таблиця 6
Якості самоактуалізації студентів до і після
формульованого експерименту

Шкали (категорії) самоактуалізації	Бали			
	до		після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Орієнтація у часі	8,5	8,5	8,3	8,5
Цінності	7,0	6,9	6,2	7,3
Погляд на природу людини	6,8	6,3	5,5	7,6
Потреба у пізнанні	8,2	8,2	8,8	10,0
Креативність	6,9	7,1	7,3	7,9
Автономність	7,6	7,8	8,0	8,3
Спонтанність	6,3	6,9	6,4	7,1
Саморозуміння	8,4	8,5	8,6	9,9
Аутосимпатія	8,1	8,4	8,5	9,1
Контактність	8,4	8,5	7,9	10,1
Гнучкість у спілкуванні	7,0	7,2	7,7	8,9

у спілкуванні суттєво збільшуються ($t_8 = 2,98$; $t_9 = 2,88$; $t_{10} = 3,17$; $t_{11} = 2,33$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$). Усі зміни статистично значимі. Три шкали – *креативність*, *автономність* і *спонтанність* – незначно збільшуються (на 0,8; 0,5 і 0,2 бали, відповідно), що в цілому співпадає з аналогічними даними КГ, тобто ці зміни статистично не значимі.

Висновки. Таким чином, упровадження відповідних педагогічних умов до практики дозволило

розвивати якості самоактуалізації студентів ЕГ, при цьому ці зміни в більшості шкал є статистично значимими. Слід також наголошувати на тому факті, що в КГ жодна якість не досягла навіть найменшого з вищенаведених результатів, а деякі з них мали негативну динаміку. Відповідно, можна констатувати, що впроваджені педагогічні умови суттєво позитивно впливають на практичну підготовку студентів як техніків-технологів.

Таким чином, цілеспрямоване впровадження системи педагогічних умов практичної підготовки майбутніх техніків-технологів сприяє формуванню найважливішої – практичної – складової частини їхньої професійної компетентності. Діагностування результатів їхньої практичної підготовленості до і після формульованого експерименту до майбутньої професійної діяльності здійснено згідно зі структурою та змістом професійної компетентності техніків-технологів. В ЕГ після формульованого експерименту виявились більш високими результати практичної підготовки студентів, ніж у КГ. Більшість статистичних даних щодо динаміки основних компонентів практичної підготовки ЕГ у результаті проведення формульованого експерименту свідчать про наявність тут статистично значимих позитивних змін, а в КГ таких змін практично немає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдук О. В. Особливості професійної підготовки вчителів фізичного виховання в Німеччині (на прикладі фахових ВНЗ землі Баварія). 2013. № 2. С. 10–16.
2. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання : науково-методичний збірник*. 2011. № 69. С. 23–29.
3. Дуганець В. І. Виробниче навчання фахівців аграрно-інженерного профілю : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Сисин О.В., 2013. 356 с.
4. Іщенко Т. Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти агропромислового комплексу : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 277 с.
5. Кузнецов В. Ф. Методика производственного обучения в сельском профессиональном лицее : дис....канд. пед. наук. Тольятти. 1998. 192 с.
6. Хоменко М. П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Національний аграрний ун-т, 2005. 252 с.
7. Свистун В. І. Проблеми практичної підготовки фахівців-аграрників до управлінської діяльності. Київ. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 2007. № 109. С. 327–332.
8. Блозва І. Й. Формування у студентів коледжу професійних вмінь і навичок в процесі вивчення предмета «Сільськогосподарські машини» : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. аграр. ун-т. 2001. 20 с.
9. Усеїнова Л. Ю. Оценивание результатов и качества практической подготовки студентов в условиях производственной практики. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.* – Сб. статей. Ялта : РИО ГПА. № 47. Ч. 5. 2015. С. 230–238.

REFERENCES

1. Haiduk O.V. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoho vykhovannia v Nimechchini (na prykladi fakhovykh VNZ zemli Bavariia). [Features of vocational training of teachers of physical education in Germany (on the example of professional universities of Bavaria)], 2013, Nr 2, pp. 10-16 [in Ukrainian].
2. Yahupov V.V. Metodolohichni osnovy rozuminnia ta obgruntuvannia poniat "kompetentnist" i "kompetentsiia" shchodo profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv. Novi tekhnolohii navchannia: naukovy-metodychnyi zbirnyk. [Methodological

bases for understanding and justifying the concepts of “competence” and “competence” for the professional training of future specialists. New teaching technologies: a scientific and methodological collection], 2011, Nr 69, pp. 23-29 [in Ukrainian].

3. Duhanets V.I. Vyrobynye navchannia fakhivtsiv ahrarno-inzhenernoho profilu.[Industrial training of agrarian and engineering profile]. study. tool. Kamianets-Podilskyi: Sysin O.V., 2013, p. 356 [in Ukrainian].

4. Ishchenko T.D. Pedagogichni umovy orhanizatsii fakhovoho navchannia v systemi bezperervnoi osvity ahropromyslovoho kompleksu. [Pedagogical conditions of professional training organization in the system of continuous education agroindustrial complex].: diss. ... Cand. ped. Sciences.T.D. Ishchenko. Kyiv, 2000, p.277 [in Ukrainian].

5. Kuznetsov V.F. Metodyka proyzvodstvennoho obuchenya v selskom professyonalnom lytsee. [Technique of industrial training in a rural vocational school]. dis Cand. ped Sciences: Togliatti,1998, p. 192. [in Russian].

6. Khomenko M.P. Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia praktychnoi pidhotovky studentiv tekhniko-tekhnologichnykh spetsialnostei u vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh.[Organizational and methodological support of students' practical training of technical and technological specialties in higher agrarian educational institutions] dis ... Ph.D. ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv: National Agrarian University, 2005, pp. 252-258. [in Ukrainian].

7. Svystun V.I. Problemy praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv-ahrarynykiv do upravlinskoj diialnosti. [Problems of practical preparation of agricultural specialists for management activities]. Kyiv. Scientific Bulletin of the National Agrarian University, 2007, Nr 109, pp. 327-332 [in Ukrainian].

8. Blozva I.J. Formuvannia u studentiv koledzhu profesiinykh vmin i navychok v protsesi vyvchennia predmeta «Silskohospodarski mashyny». [Formation of college students' professional skills in the process of studying the subject "Agricultural Machines"]. Abstract. dissertation ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. I.J. Blozva. Nat. agrarian. Univ.,2001, p. 20 [in Ukrainian].

9. Useinova L.Yu. Otsenyvanye rezultatov y kachestva praktycheskoj podhotovky studentov v usloviakh proyzvodstvennoi praktyky. Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya.[Assessment of the results and quality of practical training of students in the field of industrial practice. Problems of modern teacher education]. Ser .: Pedagogy and psychology. - Sat articles. Yalta: RIO GPA. Nr. 47. Part 5, 2015, pp.230-238. [in Russian].

УДК 371.15

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208828>

Світлана ТКАЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5453-277X,

кандидат педагогічних наук,
 старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
 Одеського національного політехнічного університету
 (Одеса, Україна) svt1503@yahoo.com

КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті описано організацію, проведення та аналіз результатів констатувального етапу експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, розглянуто проблеми дослідження стану сформованості даної компетентності на первинному етапі.

Розкрито актуальність підготовки вчителів, які не тільки володіють ґрунтовними знаннями в предметній галузі і практичними педагогічними вміннями, але й демонструють професійно важливі, зокрема морально-етичні якості, спроможні адекватно відображати реальність, формувати і виявляти власне ставлення до явищ дійсності. Наведено, що неабиякий потенціал щодо формування етичної компетентності мають суспільно-гуманітарні дисципліни, які пов'язані з людиною, її світоглядними цінностями, життєвими та суспільними потребами й інтересами.

Проведено науковий аналіз суті поняття «етична компетентність», з'ясовано її складові частини. Визначено компоненти сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін: потребісно-ціннісний, змістовий, діяльнісний. Уточнено критерії, показники та рівні сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін. Для перевірки сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін за визначеними критеріями охарактеризовано методи дослідження. Етична компетентність майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін виявляється як невід'ємна складова частина їхньої професійної компетентності, яка передбачає організацію етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на формування етичної поведінки, моральних якостей особистості на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки.

Ключові слова: етична компетентність, констатувальний етап дослідження, методи дослідження стану сформованості етичної компетентності, критерії та показники етичної компетентності.

Svitlana TKACHENKO,

orcid.org/0000-0002-5453-277X,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Social Work
 Odesa National Polytechnic University
 (Odesa, Ukraine) svt1503@yahoo.com

ASCERTAINING STAGE OF THE EXPERIMENT ON FORMING THE ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

The article describes the process of organising, conducting and analysing the results of the ascertaining stage of the experiment on forming the ethical competence of future teachers of Social Sciences and Humanities, discusses the problems of studying the state of this competence formation at the primary stage.

The paper reveals the importance of the training of teachers who not only possess thorough knowledge in the subject area and practical pedagogical skills, but also demonstrate the professionally important qualities, in particular moral and ethical, and are able to adequately reflect reality, form and express their own attitude to the phenomena of reality. It is stated that Social Sciences and Humanities that are connected with a person, their outlook values, life and social needs, as well as interests, have great potential for forming the ethical competence.

The scientific analysis of the essence of the concept of "ethical competence" is carried out, and its components are identified. The components of forming the ethical competence of future teachers of Social Sciences and Humanities are defined: necessity-value, content, and actional. The criteria, the indicators and the levels of the ethical competence of future teachers of Social Sciences and Humanities are clarified. To test the ethical competence of future teachers of Social

Sciences and Humanities according to certain criteria, the research methods are characterized. The ethical competence of future teachers of Social Sciences and Humanities is regarded as an integral part of their professional competence, which involves organising ethical interaction of the subjects of the pedagogical process, aimed at forming ethical behaviour and moral qualities of a person on the basis of conscious acquisition of ethical knowledge and skills, which allow performing social and value functions in the team, preventing and eliminating manifestations of negative behaviour.

Key words: ethical competence, ascertaining stage of the research, methods of researching the state of ethical competence formation, criteria and indicators of the ethical competence.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів пріоритетного значення набуває формування знань основних категорій етики, принципів і функцій педагогічної моралі, вміння та навичок безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, а також уміння приймати відповідальні рішення. Реалізація цих завдань залежить від рівня моральної поведінки вчителя.

Для майбутнього вчителя досить актуальним є вивчення засад педагогічної професії. Етична компетентність як базова складова частина професійності вчителя віддзеркалює його духовність і моральність, здатність діяти відповідно до норм педагогічної етики. Саме тому формування етичної компетентності у майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін є досить актуальним завданням сьогодення.

Особливого значення набуває проблема формування етичної компетентності у майбутнього вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, який формує погляди і переконання учнів, їхні загальнолюдські цінності. Вчителі суспільно-гуманітарних дисциплін є трансляторами соціальних цінностей, оскільки предмети, які вони викладають, тісно пов'язані з процесами, що відбуваються в суспільстві, соціальними відносинами тощо.

Аналіз досліджень. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів знаходить своє відображення у працях сучасних вітчизняних учених: І. Д. Бега, В. М. Гриньової, І. А. Зязюна, О. М. Пехоти, Н. Б. Сопневої, Л. Л. Хоружі та в окремих зарубіжних дослідників: у Великій Британії (Т. В. Гарбуза, М. П. Задорожна, та ін.), Німеччині (Н. В. Махиня, І. В. П'янківська, А. І. Турчин та ін.), Польщі (С. П. Каричковська, О. В. Кучай, та ін.), Франції (О. В. Голотюк, В. П. Лащихіна та ін.), Греції (Ю. М. Короткова та ін.), Данії (А. О. Роляк та ін.), Норвегії (В. І. Семілетко та ін.), США (О. М. Зіноватна, Т. С. Кошманова, та ін.), Японії (О. Ю. Озерська та ін.), проводиться її порівняльний аналіз (В. М. Вакуленко, Н. В. Мукан, Л. П. Пуховська та ін.).

До проблеми формування професійної компетентності вчителя гуманітарного профілю зверталися Е. Ю. Батальщикова, Р. С. Гурін,

І. П. Єрмакова, І. Г. Западинська, Ж. В. Ковалів, Т. І. Койчева, Р. В. Костенко, Р. В. Кострубань, А. О. Лановенко, Г. Ф. Мартинюк, М. М. Мілова, І. В. Ревенко, Т. Б. Руденко, Н. Б. Самойленко, А. О. Трофименко, О. С. Целих і ін. та ін., які, зокрема, розглядали етичну компетентність учителя як основу реалізації гуманістичної парадигми освіти. Особливу увагу приділяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін (В. В. Баркасі, М. В. Єлькін, В. О. Коваль, О. В. Пахомова, І. О. Пінчук, М. М. Сідун, О. В. Тімець та ін.)

Водночас, незважаючи на значний інтерес вітчизняних учених до підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю та здійснення професійної діяльності на етичних засадах, проблему формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти розроблено недостатньо.

Мета статті – визначити стан сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. У ході проведення констатувального експерименту вивчено теоретичні та методичні аспекти етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, визначені критерії сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін: мотиваційний, когнітивний, операційний. Показниками мотиваційного критерію виступили професійні цінності, професійна спрямованість, потреба в самоактуалізації і професійній самореалізації як учителя суспільно-гуманітарних дисциплін та професійно-гуманістичні якості; когнітивного – знання основних категорій етики, знання предмету та структури педагогічної етики; знання принципів та функцій педагогічної моралі, знання сутності і структури моральної свідомості педагога; операційного – професійно-гуманістичні вміння, вміння використовувати етичні знання у професійній діяльності, вміння та навички безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, вміння приймати відповідальні рішення тощо.

Оскільки всі перелічені знання та вміння повинні бути сформованими у випускників загальноосвітньої школи, то, безумовно, вчителі суспільно-гуманітарних дисциплін повинні бути готовими до їх формування в школярів. Таким чином ці знання та уміння повинні бути сформовані й у студентів – майбутніх учителів.

Мета констатувального етапу експерименту полягала в такому: проаналізувати рівні сформованості етичної компетентності майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, виявити, як відбувається формування даної компетентності студентів в процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу протягом навчання у вищому навчальному закладі.

В основу первинного діагностування було покладено розроблену методіку діагностування рівнів сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін (високого, середнього та низького), що складалася з апробованих методик, серед яких: «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» (Н. П. Фетіскін та ін.), «Оцінка професійної спрямованості особистості», «Готовність до саморозвитку», «Професійно-гуманістичні якості» (О. М. Яцій), «Професійно-гуманістичні вміння» (О. М. Яцій), а також спеціально-розробленого тесту успішності та ситуаційних завдань

У діагностуванні брали участь 412 студентів 4-го курсу (з них 24 студенти спеціальності «Історія», 25 – «Українська мова та література», 16 – «Українська мова та література. Мова і література (англ.)» Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; 42 студенти спеціальності «Історія», 60 – «Українська мова та література», 12 – «Російська мова та література», 5 – «Болгарська мова та література», 22 – «Філософія» Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова). Експеримент тривав упродовж 2014-2015, 2015-2016 навчальних років.

Застосування означених методик дозволило отримати такі результати.

Результати діагностування професійних цінностей студентів за методикою «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» (Подольак, Юрченко, 2008а: 165), показали, що в майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін домінують сімейні цінності – (середній бал – 169,05), друге місце посідають професійні (середній бал – 164,29), далі – соціальні (середній бал – 161,90), інтелектуальні (середній бал – 158,57), фінансові (середній бал – 144,29), фізичні (середній бал – 177,62), суспільні (середній бал –

108,57) цінності. На останньому місці знаходяться духовні цінності (середній бал – 99,05).

Результати діагностування професійної спрямованості студентів за методикою «Оцінка професійної спрямованості особистості викладача» (Подольак, Юрченко, 2008б: 229) засвідчили, що переважна кількість майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін (42,86%) виявили тип «учитель-інтелігент», 42,86% – до типу «вчитель-організатор», 38,1% – до типу «вчитель-предметник», 23,81% – до типу «вчитель-комунікатор».

За результатами діагностування потреби студентів в самоактуалізації і професійній самореалізації як майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, проведеного за методикою «Готовність до саморозвитку», (Мешко, 2012: 170) було з'ясовано, що 28,6% студентів прагнуть пізнати себе, але не намагаються змінюватись, не усвідомлюють тих труднощів, що заважають їхньому саморозвитку. Водночас переважна більшість студентів (71,4 %) можуть самовдосконалюватись, але не намагаються пізнавати себе.

За результатами діагностування професійно-гуманістичних якостей майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, проведеного за відповідною методикою «Професійно-гуманістичні якості» (Яцій, 2007а: 9), було з'ясовано, що якість «любов та повага до дітей» домінує у 76,2% студентів; друге місце посідають такі професійно-гуманістичні якості, як «доброзичливість», «оптимізм, почуття гумору, гарний настрій», «потреба у професійно-педагогічному самовдосконаленні» (61,9%); далі йдуть якості «гуманність» та «справедливість» (52,38%); «культура поведінки» (47,62%); «самокритичність» (42,86%); «вимогливість», «самоконтроль, самодисципліна», «дотримання норм етикету» (38,10%); «чесність, щирість», «об'єктивність», «педагогічний такт, витримка, терпіння» (33,33%); «інтелігентність» (23,81%), «самообмеження, самопожертва» (9,52%).

За результатами діагностування етичних знань було з'ясовано, що їх рівень у студентів загалом незадовільний.

Щодо професійно-гуманістичних умінь студентів, продіагностованих за відповідною методикою «Професійно-гуманістичні вміння вчителя» (Яцій, 2007б: 14), то було виявлено 9,5% майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, які мають високий рівень їх сформованості; більшість студентів (85,7%) мають середній рівень сформованості професійно-гуманістичних умінь, а 4,8% студентів – низький рівень.

Діагностування наявності у студентів *умінь* використовувати етичні знання у професійній діяльності, *умінь* та навичок безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, а також *умінь* приймати відповідальні рішення, засвідчило такі результати: низький рівень їх сформованості був виявлений у 33,3%; середній – у 47,6%; високий – у 19%, що підкреслило необхідність їх цілеспрямованого формування.

Узагальнені кількісні дані вхідного оцінювання представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати констатувального зрізу щодо сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін

Рівні сформованості етичної компетентності	Кількість респондентів	
	(осіб)	(%)
Високий	70	16,99
Середній	283	68,69
Низький	59	14,32
Загальна кількість	412	100%

З табл. 1 видно, що високий рівень етичної компетентності засвідчили 70 студентів, що становить 16,99% від загальної кількості майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, які брали участь у започаткованому експерименті. Середній рівень етичної компетентності засвід-

чили 283 студента, що становить 68,69%. Низький рівень етичної компетентності був виявлений у 59 студентів, що становить 14,32%.

Результати діагностування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін окремо за кожним критерієм презентовано в табл. 2.

Як свідчить табл. 2, високий рівень етичної компетентності за мотиваційним критерієм був зафіксований у 72 студентів, що становить 17,47%. Середній рівень засвідчили 227 студентів (55,1%), тоді як низький рівень етичної компетентності – 113 (27,43%) студентів.

Щодо когнітивного критерію, то високий рівень етичної компетентності був виявлений в 51 (12,38%) студента, середній рівень – у 273 (66,26%) студентів, низький рівень – у 88 (21,36%) студентів.

Результати оцінювання етичної компетентності студентів за операційним критерієм показали, що її високий рівень засвідчили 59 (14,32%) майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, середній рівень – 302 (73,3%) студенти, а низький рівень – у 51 (12,38%) студент.

Подальша експериментально-дослідна робота передбачала розподіл студентів за експериментальними та контрольними групами, який відбувався на добровільних засадах: студенти 4 курсу за бажанням відвідували запропонований нами спецкурс та були віднесені до експериментальних груп. Загалом експериментальну групу утворили 204 особи, контрольну – 208 осіб.

Таблиця 2

Результати констатувального зрізу за критеріями сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційний	72	17,47	227	55,1	113	27,43
Когнітивний	51	12,38	273	66,26	88	21,36
Операційний	59	14,32	302	73,3	51	12,38
Етична компетентність	70	16,99	283	68,69	59	14,32

Таблиця 3

Результати констатувального зрізу в експериментальній і контрольній групах (у %)
щодо сформованості етичної компетентності студентів

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	16,67	18,27	53,92	56,25	29,41	25,48
Когнітивний	12,74	12,02	64,71	67,79	22,55	20,19
Операційний	13,73	14,9	73,53	73,08	12,74	12,02
Етична компетентність	15,69	18,27	70,59	66,83	13,72	14,9

Результати оцінювання рівнів етичної компетентності, отримані в експериментальній і контрольній групах на початку дослідно-експериментальної роботи, представлено у табл. 3.

З табл. 3 видно, що за мотиваційним критерієм високий рівень етичної компетентності засвідчили 16,67% студентів експериментальної і 18,27% студентів контрольної групи; середній рівень етичної компетентності – по 53,92% і 56,25% студентів; відповідно, низький рівень етичної компетентності – 29,41% студентів експериментальної і 25,48% студентів контрольної групи.

За когнітивним критерієм, високий рівень етичної компетентності засвідчили 12,74% студентів експериментальної і 12,02% студентів контрольної групи; середній рівень етичної компетентності – 64,71% студентів експериментальної і 67,79% контрольної групи; низький рівень етичної компетентності – по 22,55% і 20,19% студентів, відповідно.

Щодо операційного критерію, то високий рівень етичної компетентності виявили 13,73% студентів експериментальної і 14,9% студентів контрольної групи; середній рівень етичної компетентності був зафіксований у 73,53% студентів експериментальної і 73,08% студентів контрольної групи; низький рівень – відповідно у 12,74% і 12,02% студентів.

З таблиці 3 видно, що на констатувальному етапі експериментальної роботи студенти експериментальної і контрольної груп засвідчили майже однакові результати. Це дало підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності, тобто різниця у сформованості їхньої етичної компетентності не є статистично значущою.

Було сформульовано статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

$$H_0 : Md_1 = Md_2.$$

Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних був обумовлений тим, що закон їх розподілу не є нормальним і в цьому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези H_0 здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру (Лапач, 2002). Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посіб-

ника (Суходольський, 1998а). Критичні значення статистичних критеріїв були знайдені за статистичними таблицями (Суходольський, 1998б).

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було обчислено медіану для об'єднаної вибірки за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left(\frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m},$$

де $n = \sum_{i=1}^k n_i$ – загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті;

n_i – кількість студентів i -тої групи;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

m_x^{\max} – частота, набута до початку медіанного інтервалу;

m_m – частота в медіанному інтервалі [3].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де:

L_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що спостерігається;

K_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що очікується,

$$K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [1].$$

Розраховане значення медіанного критерію порівнювали з критичним значенням розподілу $\chi^2_{табл}$, взятим з рівнем значимості 0,05 та ступенем свободи $(k - 1)$.

Висновки. Отже, за результатами констатувального зрізу склад експериментальної і контрольної груп був однаковим. Підставою для цього були результати статистичної перевірки припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця в сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін не є статистично значущою: на початку формування етапу експерименту експериментальна і контрольна групи суттєво не відрізнялися за рівнем етичної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапач С. Н., Чубенко А. В. Статистика в науке и бизнесе. Киев : МОРИОН, 2002. 640 с.
2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 197 с.
3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : практикум. Київ : Каравела, 2008. 335 с.
4. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов : учебник. Санкт-Петербург : С.-Петербургский ун-т. 1998. 464 с.
5. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навчальний посібник. Київ : Академія, 2011. 222 с.
6. Яцій О. М. Гуманізація та технологізація виховання : методичні рекомендації. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. 56 с.

REFERENCES

1. Lapach S. N., Chubenko A. V. Statistika v nauke i biznese [Statistics in science and business]. Kiev : MORION, 2002. 640 s. [in Russian].
2. Meshko H. M. Vstup do pedahohichnoi profesii : navchalnyi posibnyk [Introduction to the teaching profession: a textbook]. Kyiv : Akademvydav, 2012. 197 s. [in Ukraine].
3. Podoliak L. H., Yurchenko V. I. Psykholohiia vyshchoi shkoly : praktykum. [Psychology of higher education]. Kyiv : Karavela, 2008. 335 s. [in Ukraine].
4. Suhodolskij G. V. Osnovu matematicheskoy statistiki dla psihologov : uchebnyk [Basics of mathematical statistics for psychologists: a textbook]. SPb. : S.- Peterbuqskij un-t., 1998. 464 s. [in Russian].
5. Shliakhtun P. P. Metodyka vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin : navchalnyi posibnyk. [Methods of teaching social sciences and humanities: a textbook]. Kuiv : Akademiya, 2011. 222 s. [in Ukraine].
6. Iatsii O. M. Humanizatsiia ta tekhnolohizatsiia vykhovannia : metodychni rekomendatsii [Humanization and technologicalisation of education: guidelines]. Odesa: PDPU im. K. D. Ushynskoho, 2007. 56 s. [in Ukraine].

УДК 376.4.013.42-056.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208829>**Юлія ТОДОРЦЕВА,***orcid.org/0000-0002-4708-581X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Одеського національного політехнічного університету

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

ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті розкриваються особливості підготовки професійно мобільних соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна. Висвітлено основні принципи соціальної роботи з батьками дітей із синдромом Дауна: принцип толерантності, принцип комплексності та принцип співробітництва. Дано визначення соціального супроводу як одного з важливіших методів соціально-психологічної допомоги сім'ям з дітьми із синдромом Дауна, представлено його сутність та завдання, серед яких: адаптація сім'ї, що виховує дітей із синдромом Дауна, до реальних умов їх життєдіяльності; реабілітація та виведення із кризових ситуацій; підвищення соціального статусу сім'ї; нормалізація відносин й утвердження в соціумі; відновлення здоров'я; створення умов для самореалізації в сім'ї та суспільстві. Представлено аналіз Одеської благодійної організації «Сонячні діти», яка, незважаючи на сильні сторони та можливості, має також такі слабкі сторони та загрози, як нестача коштів, залежність від державної допомоги, дефіцит професіоналів, маленьке приміщення для організації тощо. Ознайомлення майбутніх соціальних працівників із цією організацією у процесі виїзних занять та проходження навчально-виробничої практики дає їм можливість зрозуміти специфіку соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.

Здійснено аналіз дослідження у формі анкетування серед власників і учасників організації з метою вивчення їхньої думки щодо важливості соціального супроводу сімей, що виховують дітей із синдромом Дауна. У ході опитування було виявлено головні проблеми, з якими стикаються сім'ї, що виховують дитину із синдромом Дауна: матеріальне забезпечення; інтеграція людей із синдромом Дауна у суспільне життя; проблема працевлаштування; відсутність або недостатність соціальної допомоги; конфлікти в родині. Результати анкетування батьків підтвердили важливість соціального супроводу як ефективної технології роботи з такими сім'ями. Визначено такі форми підготовки професійно мобільних соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна: ознайомлення з методом соціального супроводу; тісна співпраця викладачів і студентів із представниками ОБО «Сонячні діти» та організація різних заходів; діагностування та моніторинг основних проблем сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.

Ключові слова: професійно мобільний соціальний працівник, соціальний супровід сім'ї, дитина із синдромом Дауна, підготовка соціальних працівників.

Yulia TODORTSEVA,*orcid.org/0000-0002-4708-581X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Psychology

and Social Work Department

of Odessa National Polytechnic University

(Odesa, Ukraine) *utodorceva@gmail.com*

PREPARATION OF PROFESSIONALLY MOBILE SOCIAL WORKERS FOR THE SOCIAL SUPPORT OF FAMILIES RAISING A CHILD WITH DOWN SYNDROME

The article discloses the peculiarities of the preparation of professionally mobile social workers for social support of families raising a child with Down syndrome. The basic principles of social work with parents of children with Down syndrome are explained: the principle of tolerance, the principle of complexity and the principle of cooperation. The definition of social support as one of the most important methods of social and psychological assistance to families with children with Down syndrome is presented, its essence and tasks, including: adaptation of a family raising children with Down syndrome to the real conditions of their life; rehabilitation and crisis recovery; raising the social status of the family; normalization of relations and affirmation in society; health recovery; creating the conditions for self-fulfillment in the family and society.

The analysis of the Odessa charitable organization "Sunny Children" is presented, which, despite its strengths and opportunities, also has such weaknesses and threats as lack of funds, dependence on the state aid, shortage of professionals, not enough space for the organization and so on. Familiarization of future social workers with the organization in the field of on-site classes and training and production practices, gives them the opportunity to understand the specific social support of families raising a child with Down syndrome.

A survey was conducted in the form of questionnaire among the owners and participants of the organization in order to examine their opinion on the importance of social support for families raising the children with Down syndrome. The survey identified the main issues facing families raising a child with Down Syndrome: financial support; integration of people with Down syndrome into public life; the problem of employment; lack of social assistance; conflicts in the family. The results of the parental survey confirmed the importance of social support as an effective technology for working with such families. The following forms of preparation of professionally mobile social workers for the social support of families raising a child with Down syndrome are identified: familiarization with the method of social support; close cooperation of teachers and students with the representatives of the Odessa Charitable Organization "Sunny Children" and organization of various events; diagnosing and monitoring the major problems of families raising a child with Down Syndrome.

Key words: *professionally mobile social worker, the social support of family, a child with Down syndrome, preparation of social workers.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство в міру свого економічного, соціального, політичного, культурного, екологічного розвитку проходить певні етапи формування. Так і кожна окрема сім'я проходить через складнощі і закономірні стадії становлення та розвитку. Сім'я, в якій живе дитина з діагнозом, виявляється особливою групою, якій відповідає притаманна тільки їй атмосфера міжособистісних стосунків, а від цього й соціальні зв'язки. Щорічно в Україні народжується від 300 до 400 малюків із синдромом Дауна. І саме від участі батьків залежить успіх соціалізації таких дітей і прийняття їх суспільством. Актуальність даного дослідження визначається необхідністю змін у соціально-психологічній роботі із сім'ями дітей із синдромом Дауна, відсутністю відповідних заходів із надання хворим допомоги у соціальній адаптації, оскільки такі діти відносяться до глибоко дезадаптованого контингенту. Комплексний соціальний супровід потрібен не тільки дитині із синдромом Дауна, але й всій родині, в якій вона виховується. Саме тому майбутні працівники соціальної сфери повинні бути підготовлені надавати якісну допомогу таким сім'ям, використовуючи професійно мобільний підхід.

Аналіз досліджень. Дослідженням проблематики людей із синдромом Дауна та науковим обґрунтуванням цієї хромосомної аномалії займалися зарубіжні науковці Д. Л. Даун, Ж. Лежен, Р. Турпін, Д. Патерсон, С. Баклі та ін. Напрямок корекційної роботи та комплексної реабілітації з дітьми із синдромом Дауна висвітлено у працях К. Гавриловської, Т. Медведевої, С. Кур'янова, Т. Кірилейзи, А. Чупрікова та ін. Питанням професійної мобільності майбутніх соціальних працівників присвячено праці О. Безпалько, Т. Гордєєвої, Н. Кожемякіної, Г. Рідкодубської тощо. Обраний напрям дослідження зумовлений майже

відсутністю наукових розвідок із зазначеної проблематики, а також необхідністю підготовки майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.

Мета статті полягає у вивченні особливостей підготовки професійно мобільних соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Підготовка соціального працівника в умовах ЗВО базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність певних характеристик, ролей, цінностей та професійних вимог. Професійну мобільність як здатність особистості реалізувати свою потребу, що відповідає її вподобанням та можливостям і є корисною для суспільства, неможливо розглядати окремо від професійного самовдосконалення та динамічності розвитку професійної компетентності. В умовах сьогодення соціальна дійсність та науковці особливу увагу звертають на сім'ю дитини з особливими освітніми потребами як об'єкт соціальної роботи. Важливо усвідомлювати, що дитина із синдромом Дауна може народитись в будь-якій родині. Ані вік батьків, ані їхній статус, ані спосіб життя, ані національність не впливають на народження таких дітей. Соціально-психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей із синдромом Дауна, пов'язана з необхідністю нормалізації сімейної взаємодії, повернення до соціальної активності і налагодження корисних взаємозв'язків зі своїм соціальним оточенням. Вона спрямована на подолання кризових станів, дисгармонії у взаємостосунках, складнощів у життєдіяльності сім'ї, які з'являються внаслідок захворювання їхньої дитини (Капська, 2005). Підготовка соціальних працівників до безпосередньої взаємодії з такими сім'ями розпочинається з ознайомлення

з основними принципами соціально-психологічної роботи та методом соціального супроводу сімей з дітьми із синдромом Дауна.

Сім'я залишається провідним стабілізуючим чинником соціальної адаптації дитини, тому до основних принципів соціальної роботи з батьками дітей із синдромом Дауна відносимо:

1. Принцип толерантності – сьогодні толерантність виступає яскравим показником ступеню демократичності кожної держави й однією з умов її розвитку, отже, сім'ї, які мають дітей із синдромом Дауна, заслуговують на толерантне ставлення до них та їхньої дитини.

2. Принцип комплексності передбачає використання в роботі методу опису систем з багатьох елементів, які в різний спосіб взаємодії будуть призводити до прийняття єдиного правильного рішення.

3. Принцип співробітництва базується на тому, що для більшої ефективності соціальний працівник повинен співпрацювати з організаціями, які спеціалізуються на роботі з дітьми із синдромом Дауна та їхніми родинами.

Соціальні працівники у своїй роботі з батьками можуть зіштовхнутися з тим, що родина відкидає їхню допомогу, тому що вони не були в такій ситуації, адже не можуть зрозуміти. Більшу підтримку такій родині можуть надати досвідчені батьки, які виховують дітей із подібними проблемами. Тому важливою є організація групи психологічної підтримки та проведення тренінгів із членами родин, що мають спільні проблеми. Така робота допоможе їм активізувати власну мотиваційну сферу, спрямовану на повноцінне життя.

Одним із важливих методів соціально-психологічної допомоги сім'ям із дітьми із синдромом Дауна, є супровід сімей. Соціальний супровід – це інтегративна технологія, сутність якої полягає у створенні умов для відновлення потенціалу розвитку сім'ї особливої дитини (Оксенюк, 2018: 43).

Соціальний супровід включає в себе елементи навчання і розвитку здібностей клієнта до подальшого підвищення свого соціального статусу, вміння самостійно володіти підходами, соціальними технологіями і практиками, які пропонуються фахівцями соціальної сфери.

Під час соціального супроводу вирішуються такі завдання:

1. Адаптація сім'ї, що виховує дітей із синдромом Дауна, до реальних умов їхньої життєдіяльності.

2. Реабілітація та виведення із кризових ситуацій.

3. Підвищення соціального статусу сім'ї.

4. Нормалізація відносин й утвердження в соціумі.

5. Відновлення здоров'я, позбавлення від шкідливих звичок.

6. Створення умов для самореалізації в сім'ї та суспільстві.

Зазвичай соціальний супровід здійснюється фахівцями соціальної сфери, психологами, педагогами та медичними працівниками на основі інноваційних технологій із використанням методів індивідуальної та групової роботи. Соціальний супровід має відображати підхід до надання послуг, при якому дотримується право клієнта: на особисте життя та конфіденційність; на уважне, неупереджене ставлення та повагу; на самовизначення і самостійність у виборі; на отримання соціальних послуг високої якості.

Суб'єктами соціального супроводу є:

1) члени найближчого оточення клієнта;

2) професіонали, які здійснюють його цілеспрямовано в рамках реалізації своїх професійних функцій (соціальні педагоги, фахівці з соціальної роботи, психологи та ін.);

3) волонтери.

Програма соціального супроводу передбачає, що клієнт залишається в контакті з фахівцем соціального супроводу до тих пір, поки не будуть визначені шляхи вирішення проблем, проте види послуг, що надаються, можуть варіюватися залежно від потреб клієнта на конкретному життєвому етапі.

Таким чином, майбутнім соціальним працівникам дуже важливо усвідомити, що соціальний супровід є особливим видом соціальних відносин між тим, хто супроводжує, і тим, хто потребує допомоги. Він виступає найважливішим компонентом соціальної діяльності, суть якого – в посиленні позитивних і нейтралізації негативних тенденцій у житті та діяльності клієнта.

Кафедра психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету співпрацює з Одеською благодійною організацією «Сонячні діти», яка почала існувати з квітня 2012 року. В Одесі, окрім представника Всеукраїнської організації «Даун Синдром», не було організацій, які б займалися проблемами дітей із синдромом Дауна. Коли у квітні 2012 року постало питання про відкриття організації допомоги людям із синдромом Дауна, Оксана Зяцькова взяла на себе ініціативу і стала головою організації ОБО «Сонячні діти», а Олександра Чуян – її заступником. За час існування організації вони втілили багато заходів та проєктів: спортивні змагання, екскурсії, пікніки, участь в конкурсі «Бла-

годійна Україна», де за перемогу отримали приз «Ангел добра». У 2013 році організація «Сонячні діти» стала членами Консультаційної ради у справах людей з інвалідністю при Одеській міській раді. Саме ця організація домоглася того, що за міською програмою «Рівність» людям з інвалідністю щорічно почали виділяти кошти на оздоровлення. Тепер щороку організація може возити на відпочинок у Закарпаття групу з 30 осіб – це 10-12 сімей із дітьми із синдромом Дауна. Діти з організації «Сонячні діти» беруть участь у танцювальному ансамблі «Сонячні промінчики», який є унікальним колективом, тому що таких немає ані в Україні, ані в Європі. Діти танцюють самостійно, синхронно і без підказок. На постановку одного танцю потрібно мінімум сім місяців. Колектив брав участь у багатьох фестивалях та концертах у різних куточках України. Ознайомлення майбутніх соціальних працівників із цією організацією у процесі виїзних занять та проходження навчально-виробничої практики, дає їм можливість зрозуміти специфіку соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.

Благодійна організація «Сонячні діти» проводить багато заходів, спрямованих на вирішення завдань, що відповідають статутним цілям організації. Один із заходів був проведений 27 березня 2019 року в Одеському національному політехнічному університеті з метою інформування студентів гуманітарного факультету, що навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» та «Психологія», щодо діяльності організації. Представники ОБО «Сонячні діти» зауважили, що синдром

Дауна – лише генетична аномалія, в таких людей на одну хромосому більше. Студенти різних курсів кафедри психології та соціальної роботи стали частинкою всесвітнього флешмобу LOTS OF SOCKS, який передбачає придбання кольорових шкарпеток та викладення в соціальні мережі фото з метою підтримки людей із синдромом Дауна. Усі зібрані за допомогою акції кошти спрямовані на освітні програми для дітей із синдромом Дауна.

Також під час заходу було проведено дослідження у формі анкетування серед власників і учасників організації з метою вивчення їхньої думки щодо важливості соціального супроводу сімей, що виховують дітей із синдромом Дауна. Розроблена анкета містить 20 запитань, у дослідженні взяло участь 13 батьків дітей із синдромом Дауна.

У ході анкетування було виявлено, що між батьками і дітьми в усіх випадках дружні стосунки. Також у багатьох сімей, у яких з'явилась дитина із синдромом Дауна, змінились взаємовідносини в родині, але деяким родинам важко відповісти на це запитання у зв'язку з тим, що чоловік і жінка познайомились вже після народження дитини. Часто зустрічається тенденція виховання дитини тільки одним членом сім'ї, і частіше це – матір.

Більшість з опитуваних не впевнені в тому, що якщо їхня дитина залишиться одна, то родичі про неї подбають. Тільки три мами із тринадцяти опитуваних, знаходячись із дитиною у громадських місцях, не відчують зміну настрою або дискомфорт, а інші респонденти це відчують. Усі батьки бояться про майбутнє своєї дитини, що її чекає далі.

Таблиця 1

Swot-аналіз діяльності ОБО «Сонячні діти»

Сильні сторони	Слабкі сторони
1. Організація має окреме приміщення, де був зроблений капітальний ремонт. 2. Знаходитись в організації можна кожного дня, що значно полегшує догляд за дитиною. 3. Організація проводить багато цікавих заходів, як в Одесі, так і в інших містах України, завдяки чому ОБО «Сонячні діти» дуже відома благодійна організація. 4. Через популярність організації, її впізнання, збільшується круг волонтерів та спонсорів. 5. В організації діти отримують розвиваючу допомогу.	1. Приміщення і персонал розраховані на невелику кількість осіб. 2. Залежність від коштів спонсорів і допомоги волонтерів. 3. Залежність від державної допомоги. 4. Нестача коштів.
Можливості	Загрози
1. Завдяки тому, що батьки, які мають дітей із синдромом Дауна, об'єднуються, то можливе працевлаштування одного з батьків або двох (якщо робота з індивідуальним графіком), що значно покращить матеріальний стан сім'ї. 2. Адаптація дітей із синдромом Дауна до соціуму через виїзд організації до навчальних закладів та інших установ. 3. В організації є розваги, вони святкують та проводять концерти, іноді отримують подарунки.	1. Втрата співробітників через малу заробітну плату та дефіцит професіоналів. 2. Конфлікти між батьками. 3. Втрата коштів від спонсорів. 4. Втрата приміщення від держави.

Медичне обстеження дитина із синдромом Дауна в середньому проходить кожні 6 місяців, оскільки діти з даним синдромом мають схильність до багатьох захворювань, особливо до вад із зором і серцево-судинних захворювань. У більшості сімей немає розпорядку дня або їм важко відповісти на це запитання.

Тільки одна сім'я отримує соціальну допомогу від соціальних працівників, і батьків не влаштовує та допомога, яку вони отримують. Половина з опитуваних не знайома із заходами із психологічної реабілітації соціального супроводу сімей, що виховують дітей із синдромом Дауна, але всі відповіли, що потреба в таких заходах існує. Також більшість батьків бажає отримати більше інформації щодо соціального супроводу сімей, що виховують дітей із синдромом Дауна.

Більшість опитуваних відповіли, що на практиці робота в групах є більш ефективною, ніж індивідуальна робота з дитиною, оскільки діти із синдромом Дауна дуже комунікабельні, їм потрібно більше спілкуватись з однолітками. Про ОБО «Сонячні діти» більшість батьків дізнались від знайомих або через Інтернет, також троє батьків взагалі не знали про існування такої організації в місті.

У ході опитування було виявлено головні проблеми, з якими стикаються сім'ї, що виховують дитину із синдромом Дауна:

1. Матеріальне забезпечення, а саме його відсутність або недостатність.
2. Інтеграція людей із синдромом Дауна в суспільне життя.
3. Проблема працевлаштування.
4. Майбутнє дорослих людей із синдромом Дауна.
5. Відсутність або недостатність соціальної допомоги.

6. Неможливість отримання якісних медикаментів.

7. Руїнування сімей, а також відносин із близькими та друзями.

8. Жіноча відповідальність.

9. Відмова навчальних закладів до зарахування, акцент на альтернативі домашнього або спеціалізованого навчання таких дітей.

Батькам було запропоновано назвати допомогу, якої не вистачає, тобто що вони хотіли б змінити або додати, і серед цих пропозицій було визначені такі: соціальний супровід для денного перебування дітей в організації; відпочинок на базі оздоровчого санаторію; допомога і підтримка в працевлаштуванні; толерантне відношення соціуму до дітей із синдромом Дауна; збільшення грошової допомоги у вигляді пенсій; доступність якісних медикаментів; наявність безкоштовних спеціалізованих навчальних закладів для дітей із синдромом Дауна. Таким чином, результати опитування батьків підтвердили важливість соціального супроводу як ефективної технології роботи з такими сім'ями.

Висновки. Умовою підготовки професійно мобільних соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна, виступає мотиваційно-ціннісна складова частина розвитку професійної компетентності в обраній фахівцем сфері діяльності. Ознайомлення з методом соціального супроводу, тісна співпраця викладачів і студентів із представниками ОБО «Сонячні діти» та організація різних заходів спільними зусиллями, діагностування та моніторинг основних проблем сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна, – це форми якісної соціальної роботи в контексті сучасного реформування надання соціальних послуг населенню, що мають нагальне значення і практичну зумовленість для майбутнього фахівця соціальної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналітичний звіт: Моніторинг соціального супроводу сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Київ : Держсоцслужба, 2006. 136 с.
2. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
3. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке. Москва, 1983. 256 с.
4. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. 2-е изд. Москва : Монолит, 2010. 80 с.
5. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*. Vol. 5, N 1. 2018. С. 38–46.
6. Романчук О. І. Дорога любові. Путівник для сімей з особливими дітьми і тих, хто йде поруч. Москва : Генезис, 2010. 160 с.
7. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. проф. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.

REFERENCES

1. Analytychnyi zvit: Monitorynh sotsialnoho suprovodu simeï, yaki opynylysia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Analytical Report: Monitoring the social support of families in difficult circumstances]. K.: Derzhsotssluzhba, 2006. 136 p. [in Ukrainian].
2. Kapska A. Y. Sotsialna robota: Navchalnyi posibnyk [Social work: Tutorial]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 2005. 328 p. [in Ukrainian].
3. Kuhel S. A. Professyonalnaia mobylnost v nauke [Professional mobility in a science]. M., 1983. 256 p. [in Russian].
4. Medvedeva T. P. Razvytye poznavatelnoi deiatelnosti detei s sindromom Dauna [Development of cognitive activity of children with Down syndrome]. 2-e yzd. M.: Monolyt, 2010. 80 p. [in Russian].
5. Okseniuk O. Sotsialnyi suprovid simi dytyny z osoblyvymy potrebamy [Social accompaniment of the family who has a child with special needs]. Social Work and Education. Vol.5, N 1. 2018. pp. 38-46. [in Ukrainian].
6. Romanchuk O. I. Doroha liubovi. Putivnyk dlia simeï z osoblyvymy ditmy i tykh, khto yde poruch [The road of love. A guide for families with special children and those walking nearby]. M.: Henezys, 2010. 160 p. [in Ukrainian].
7. Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddu z funktsionalnymy obmezheniamy [Social and pedagogical work with children and young people with functional limitations. Tutorial for social workers and social educators]. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv i sotsialnykh pedahohiv / Za red. prof. A. Y. Kapskoi. K.: DTSSM, 2003. 168 p. [in Ukrainian].

УДК 330.65:331.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208830>**Світлана ТОЛОЧКО,***orcid.org/0000-0002-9262-2311**доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України
(Київ, Україна) svitlana-tsv@ukr.net***Альона ШКОДИН,***orcid.org/0000-0001-8732-139X**кандидат педагогічних наук, викладач-методист циклової комісії з експлуатації
машин і обладнання та фундаментальних дисциплін
Ніжинського агротехнічного коледжу
Національного університету біоресурсів і природокористування України
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) shkodina2017@ukr.net*

КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА БЕЗПЕКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті проаналізовано та виокремлено основні підходи до формулювання, визначення й розвитку професійної та здоров'язбережувальної компетентностей у майбутніх фахівців аграрної сфери. Сформульовано дефініцію поняття «професійна компетентність», яка визначається нами як інтелектуальний, мотиваційний та психічний стан, що дає змогу чинити самостійно та нести відповідальність, здатність застосовувати знання для виконання професійних функцій. Деталізовано поняття «професійна підготовка майбутніх аграрників», під якою розуміємо діяльність педагогічного, науково-педагогічного складу та співробітників, що здійснюється через провадження освітнього процесу в аграрному закладі освіти, спрямовану на формування у студентів системи наукових та фахових знань, умінь, навичок, переконань, моральних норм і загальнокультурних якостей. Актуалізовано тлумачення поняття «професійна компетентність сучасного фахівця аграрної галузі» як багатоаспектне інтегральне динамічне інтелектуальне, професійне й індивідуальне утворення, що є сукупністю знань, умінь, навичок, автономності й відповідальності, комунікації, досвіду, способів мислення, поглядів, цінностей та формується під час освітнього процесу, виявляється, розвивається й удосконалюється у подальшій фаховій діяльності, спрямовується на реалізацію траєкторії життєвого успіху. Виокремлено здоров'язберігаючу компетентність як інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує його психологічні якості, уміння, навички, характеристики та властивості, складовими частинами якої є усвідомлення себе суб'єктом життєдіяльності з необхідним збереженням власного фізичного і психічного здоров'я, безпекова соціальна взаємодія з іншими людьми, безпекова власна повсякденна діяльність. Доведено, що ефективність їхнього формування суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, фахівці аграрної галузі.

Svitlana TOLOCHKO,*orcid.org/0000-0002-9262-2311**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of Pedagogy
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) svitlana-tsv@ukr.net***Alona SHKODIN,***orcid.org/0000-0001-8732-139X**Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher-methodologist of Department of
Cycle Commission of Machinery, Equipment and Fundamental Disciplines
of Nizhyn Agrotechnical College
of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) shkodina2017@ukr.net*

COMPETENCE PARADIGM OF SAFETY TRAINING STUDENTS OF AGRICULTURAL SPHERE OCCUPATIONAL

The article characterizes the definitions of the terms "future agrarian specialists' professional competence", "agrarian specialists' health-saving competence". Basic approaches to formulation, definition and development of professional and health care competences of future specialists in agrarian sphere are analyzed and highlighted. The definition of the term «professional competence» is represented, which is defined by us as a certain intellectual, motivational and mental state,

which makes it possible to act independently and be held personally responsible, as the ability to apply knowledge to perform certain professional functions. The concept of «future agrarian specialists' professional training» is elaborated, which means specially organized pedagogical, scientific-pedagogical teaching staff's activity, which is carried out through implementation of educational process in agrarian educational establishment, aimed at formation of systems of scientific and professional knowledge, abilities, skills, worldviews, moral norms and general cultural attributes provided by the student's education. The interpretation of the concept "modern specialists of agrarian sphere professional competence" as a multidimensional integral dynamic intellectual, professional and individual formation, which is a collection of knowledge, abilities, skills, autonomy and responsibility, communication, personal experience, ways of thinking, views and values formed during the educational process in the agricultural institution, is detected, developed and improved in further professional activity, is aimed for realization of the life success trajectory, achieving significant results in the profession and further lifelong learning. Health-saving competence is distinguished as an integrated, stable personality formation, which characterizes his psychological qualities, abilities, skills, characteristics and properties, components of which are becoming aware of you as a subject of life with the necessary preservation of one's physical and mental health, safe social interaction with other people, safe daily activities. It is proved that the effectiveness of their formation depends on the theoretical, practical and psychological readiness, realization, subjective, specialist's professionally important and individual- psychological qualities, his perception of goals, values, content, results and features of this activity.

Key words: professional competence, health care competence, specialists in the agrarian sphere.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти України визначається її відповідністю актуальним і перспективним запитам життя країни, а також потребою інтеграції у світовий освітній простір на основі ідей Болонської декларації. У контексті її угод особливо підкреслюється важливий внесок сфери вищої, фахової передвищої та професійно-технічної освіти у підготовку фахівця, який не тільки опановує необхідні знання, вміння, навички творчої діяльності, але й набуває професійних компетентностей та особистісних якостей, тому питання формування професійної компетентності фахівця вимагає перегляду змісту, цілей отриманої освіти, утвердження нової парадигми підготовки аграрників відповідно до сучасних вимог виробництва.

Аналіз досліджень. Сучасне реформування аграрної вищої освіти сприяє зміні статусу аграрника, його професійних функцій та обов'язків, оновленню вимог до рівня професіоналізму та професійної компетентності. Таким чином, актуалізується вивчення поняття професійної компетентності студентів аграрних закладів вищої (ЗВО), фахової передвищої (ЗПВО) та професійно-технічної (ЗПТО) освіти. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі та формування фахової компетентності студентів аграрних закладів освіти досліджували А. Антонєць, Ю. Букаткіна, І. Буцик, Л. Вікторова, О. Дьомін, С. Засклета, Т. Іщенко, Г. Куртова, В. Лозовецька, С. Ніколаєнко, В. Нагаєв, Л. Сподін, Ю. Рожков, Л. Романенко.

Питання державного сприяння у вирішенні нинішніх проблем аграрних закладів вищої та передвищої освіти стали об'єктом зацікавлення та обговорення керівників закладів сільськогосподарської галузі, а також звернення до парламентаріїв з пропозиціями, серед яких актуальною в контексті нашого дослідження є пропозиція посилення професійної, навчально-методичної

інформованості, безперервного поновлення складових компонентів освіти в аграрному секторі, подальшого розвитку міжнародних взаємовідносин (Обрамбальський, 2016).

Мета статті – спроба розкрити поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців аграрної сфери», «здоров'язбережувальна компетентність фахівців аграрної галузі», визначення та характеристика проблем їхнього формування.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту», 2017). Термін «компетенція» практично не зустрічається у вітчизняних законодавчо-нормативних актах. У психолого-педагогічній літературі її визначено наперед заданою вимогою до підготовки фахівця, його знань та досвіду в певній сфері; як сукупність повноважень, прав і обов'язків, які він повинен використовувати для виконання своїх функціональних завдань. Однак у контексті нашого дослідження актуалізуємо компетенцію як одну зі складових частин компетентності, якість якої залежить від рівня володіння компетенцією (сукупністю компетенцій), що виявляється в ефективній діяльності й включає особисте ставлення до предмета й продукту діяльності.

Аналіз основних позицій дослідників уможливив формулювання власного розуміння поняття «професійна компетентність», яка визначається нами як певний інтелектуальний, мотиваційний та психічний стан, що дає змогу чинити самостійно та нести особисту відповідальність, як здатність застосовувати знання для виконання певних професійних функцій. Професійна компетентність характеризує обізнаність певного

спеціаліста у фахових галузях знань, його професійні знання, уміння, навички, автономність і відповідальність, особистий досвід та освіченість, що свідчить про підготовку фахівця, спрямованого на саморозвиток та подальший успіх у професії, розвиток та вдосконалення культури, потребу в неперервній освіті впродовж життя. Формування, розвиток і вдосконалення фахової компетентності є процесом неперервним, адже в сучасних умовах збільшення обсягів інформації, безупинного осучаснення стаються швидка втрата актуальності здобутих здобувачем освіти знань, знецінення й застарівання набутої освіти. Лише за умов неперервності самоосвіти можна вважатися освіченою людиною, здатною реагувати на виклики сьогодення й майбутнього.

Аналіз досліджень науковців уможливило визначення поняття «професійна підготовка майбутніх аграрників», під якою розуміємо спеціально організовану діяльність педагогічного, науково-педагогічного професорсько-викладацького складу та співробітників, що здійснюється через провадження освітнього процесу в аграрному ЗВО, ЗПВО, ЗПТО, спрямовану на формування у студентів системи наукових та фахових знань, умінь, навичок, світоглядних переконань, моральних норм і загальнокультурних якостей, передбачених освітою, яку студент здобуває. У широкому соціальному й педагогічному сенсі професійна підготовка – це процес оволодіння майбутнім фахівцем науковими засадами й технологією освоюваного фаху, формування практичних умінь і навичок, індивідуально-психологічних і морально-етичних якостей особистості, необхідних для праці в певній сфері (сферах) діяльності людини. Професійна підготовка майбутніх аграрників – це невід’ємна складова частини системи вищої освіти України, що передбачає формування професійної компетентності, складовими частинами якої є науковий світогляд, правова та економічна грамотність, національна самосвідомість, патріотизм, соціальна активність, висока моральність і духовність, загальна культура, що базується на надбаннях української та світової культури.

Маємо зазначити, що різниця між компетентним та кваліфікованим фахівцем полягає в тому, що перший не тільки володіє певним рівнем наукових знань, умінь, навичок, але й послуговується професійними цінностями та внутрішньою мотивацією до якісного виконання фахових завдань або діяльності.

Дослідження науковців щодо специфіки професійної (професійно-предметної, фахової) компетентності фахівців аграрної галузі подано нами

в табл. 1 «Професійна (професійно-предметна, фахова) компетентність фахівців аграрної галузі».

Отже, аналіз літературних джерел дав змогу встановити, що професійна компетентність є необхідною умовою фахово результативного виконання функціональних обов’язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації освітнього процесу, формування особистості студента. Для здійснюваного дослідження актуальним є таке тлумачення поняття «професійна компетентність сучасного фахівця аграрної галузі»: це багатоаспектне інтегральне динамічне інтелектуальне, професійне й індивідуальне утворення, що є сукупністю знань, умінь, навичок, автономності й відповідальності, комунікації, особистого досвіду, способів мислення, поглядів, цінностей та формується під час освітнього процесу в аграрному ЗВО, ЗПВО, ЗПТО, виявляється, розвивається й удосконалюється у подальшій фаховій діяльності, спрямовується на реалізацію траєкторії життєвого успіху, досягнення значних результатів у професії та подальшого навчання впродовж життя.

Професійна компетентність сучасного фахівця аграрної, як і будь-якої іншої, галузі має три складові частини, а саме інтегральну (узагальнений опис кваліфікаційного рівня, котрий формулює головні характеристики рівня щодо навчання та/або фахової діяльності), загальні компетентності (універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, однак є важливими для успішної подальшої фахової та соціальної діяльності в різноманітних сферах життя та його особистісного розвитку), спеціальні (фахові, предметні, пов’язані з предметною областю, що є визначними для вдалої фахової діяльності за визначеною спеціальністю).

Таким чином, професійна компетентність фахівця аграрної сфери є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб’єктивним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається та вдосконалюється в процесі практичної професійної діяльності. Ефективність здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, здійснення, суб’єктивних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Відповідно до розуміння потенційних небезпек усяка людська діяльність є небезпечною, що означає неможливість забезпечити дотримання абсолютної безпечності для організації та

здійснення професійних обов'язків. Просте знання правил поведінки та/або здійснення праці, що визначають дії людини в заздалегідь сформованих ситуаціях, не здатне забезпечити збереження здоров'я та життя. У наших попередніх дослідженнях ми намагалися проаналізувати думки науковців про дефініцію терміна «екологічна компетентність», оскільки екологічна криза є одним із факторів потенційної небезпеки для людей (Толочко, Шкодин, 2017; Рідей, Толочко, 2018). Дослідниця Н. Петренко стверджує, що існують сучасні загрози здоров'ю людини, зокрема дослідження впливу генно-модифікованих організмів на організм людини ще не повністю вивчено, але вчені стверджують, що використання ГМО-продуктів може позначитись на здоров'ї людини

набагато серйозніше, ніж Чорнобиль; окрім того є небезпека, що ген потрапить у навколишнє середовище, що є прямою загрозою здоров'ю людини. Пригнічення імунітету, алергічні реакції, метаболічні розлади, ожиріння, поява ракових захворювань і мутацій у наступного покоління є ризиками, пов'язаними зі вживанням генно-модифікованих продуктів (Петренко, 2017: 67).

Компетентнісна парадигма безпекової підготовки фахівців аграрної галузі пов'язана з формуванням загальних компетентностей, до яких у ролі основної належить здоров'язберігаюча.

Здоров'язбережувальну компетентність досліджували вітчизняні науковці, зокрема Н. Баша-вель, Т. Бойченко, І. Братищенко, Д. Воронін, О. Кобилянський, А. Красілов, Г. Куртова,

Таблиця 1

Професійна компетентність фахівців аграрної галузі

Автори-дослідники	Тлумачення поняття «професійна (професійно-предметна, фахова) компетентність фахівців аграрної галузі»
О. Болтянський, Н. Болтянська (Болтянський, Болтянська: 31–39)	Формується під час вивчення навчальних дисциплін, передбачених освітньою програмою, тобто складається з предметних компетенцій; сукупність знань, умінь та характерних рис під час вивчення конкретного предмета, що дає можливість студентів самостійно виконувати певні дії для вирішення навчальної проблеми.
Ю. Букаткіна (Букаткіна)	Спеціальні професійні знання, особливі предметні навички, засоби мислення та вміння застосовувати їх у майбутній діяльності; якість особистості, яка базується на відповідно засвоєній компетенції або на системі засвоєних компетенцій; компетенція – це те, що потрібно засвоїти.
Н. Германюк (Германюк, 2017: 128–131)	Багатоаспектна, динамічна та креативна категорія, тонко реагуюча на змінні процеси в суспільстві, що передбачає оволодіння основними компонентами змістовності загального навчального процесу. Фундаментальними елементами є набір інтелектуально-предметних умінь з аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, систематизації, абстрагування тощо; операційно-предметні вміння характеризуються певною сукупністю навичок, необхідних для професійної реалізованості в майбутньому; регулятивно-предметні навички з управління власною поведінкою містять поєднання внутрішніх зусиль, планування діяльності, активну позицію, лідерські якості, аналіз наслідків освітнього процесу, втілення ефективних рішень.
О. Дьомін (Дьомін, 2018: 109–114)	Професійні компетентності майбутнього бакалавра з агроінженерії, зокрема мати чітке уявлення про структуру та організацію галузей, пов'язаних з виробництвом сільськогосподарської продукції; знати загальну характеристику світового виробництва (ринки збуту, основні виробники) як сільськогосподарської продукції, так і засобів її виробництва.
О. Кошук (Кошук, 2017: 51–60)	Оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями, здатностями та якостями через застосування сукупності методологічних підходів, принципів, факторів і педагогічних умов, педагогічних технологій, форм, методів, змісту засобів діагностики рівнів сформованості феномена, що розглядаються як базис реалізації педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності.
Е. Луговська (Луговська, 2012: 294–300)	Здатність фахівця володіти способами виконання загальних дій (формується під час вивчення фундаментальних і загальнотехнічних дисциплін), необхідних у конкретній професійній діяльності, володіти та використовувати на практиці знання про виробничі об'єкти, технологічні процеси й виробничі дії (формується в процесі вивчення фахових дисциплін); готовність використовувати свої навички, здібності та досвід у професійній діяльності.
Ю. Рожков (Рожков, 2018: 144–148)	Обізнаність певного спеціаліста у фахових галузях знань, його професійні вміння та навички, особистий досвід та освіченість, що у сукупності дає змогу говорити про спеціаліста, націленого на перспективу у своїй роботі, збагачення власної культури, впевненого в собі і спроможного досягти високих результатів у професійній діяльності.

О. Митчик, Н. Петренко, П. Рибалко, О. Соколюк, А. Турчинов, С. Харченко, Н. Хольченкова, О. Шукатка.

Упровадження здоров'язбережувальних технологій, створення здоров'язбережувального середовища, формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів ЗВО, ЗПВО, ЗПТО мають відповідати вимогам сучасності, допомагати майбутнім фахівцям у формуванні культури здоров'я та здорового способу життя. У наших попередніх дослідженнях здоров'язберігаюча компетентність означена як інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує його психологічні якості (психологічна складова частина), уміння, навички, характеристики та властивості (практична складова частина), задля збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я свого та оточення, які забезпечують його функціонування та зміцнення, можливість вільного володіння здоров'язберігаючою діяльністю (Толочко, 2019: 339).

Аналіз досліджень науковців щодо специфіки здоров'язбережувальної компетентності

фахівців аграрної галузі подано нами в табл. 2 «Здоров'язбережувальна компетентність фахівців аграрної галузі».

Складовими частинами здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрної галузі, на нашу думку, є усвідомлення себе суб'єктом життєдіяльності з необхідним збереженням власного фізичного й психічного здоров'я, володінням соціально-правовими основами поведінки в громадянському суспільстві, саморозумінням, самоповагою, самовдосконаленням, саморозвитком, визначенням адекватних життєвих цілей, бажанням успіху; безпекова соціальна взаємодія з іншими людьми з належною відповідальністю за здійснений і нездійснений вибір, учинок чи бездіяльність, ефективне неконфліктне спілкування, близькі та ділові стосунки, розуміння значущості суспільного права, інтересу, адекватні способи взаємозв'язку з людьми різних політичних, релігійних, національних, соціальних шарів і прошарків, самоконтроль; безпекова повсякденна діяльність (освітня, професійна, спортивна, практичні навички й досвід тощо).

Таблиця 2

Здоров'язбережувальна компетентність фахівців аграрної галузі

Автори-дослідники	Тлумачення поняття «здоров'язбережувальна компетентність фахівців аграрної галузі»
Р. Жалій (Жалій, 2016: 1–6)	Спеціальна валеологічна компетентність студентів технічного вишу, а саме потреба в руховій активності, спортивних заняттях, організації рекреаційно-оздоровчого відпочинку, поширення такого досвіду в родині, колективах, серед друзів.
Г. Куртова, П. Рибалко, А. Красілов (Куртова та ін., 2018: 110–111)	Прискорення професійного навчання, досягнення високопродуктивної праці у вибраній професії, запобігання професійним захворюванням і травматизму, забезпечення професійного довголіття, використання засобів фізичної культури й спорту для активного відпочинку й відновлення загальної та професійної працездатності в робочий і вільний час.
Н. Петренко (Петренко)	Перевірка наявної структури навчання, яка охоплює питання навколишнього середовища й впливу сільського господарства на навколишнє середовище; визначення нових знань, навичок і кваліфікацій фахівців для процесу виробництва сільськогосподарських продуктів без використання генетично модифікованих організмів, а також шляхи його покращення.
С. Харченко (Харченко, 2017: 165–172)	Інтегрована характеристика якостей фахівця, структурними компонентами якої є аксіологічний, гносеологічний і фізкультурно-оздоровчий; підпорядкованість змісту навчання, засобів, форм і методів, урахування особистісних та індивідуальних фізичних особливостей студентів, рівня їхньої ціннісно-мотиваційної, інтелектуальної та смислової готовності до формування здоров'язбережувальної компетентності, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку щодо здоров'язбереження.
Н. Хольченкова (Хольченкова, 2018)	Свідоме прагнення особистості до здорового життя, здатність успішно провадити освітню та майбутню професійну діяльність, що забезпечує особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.
О. Шукатка (Шукатка, 2019: 128–138)	Метапредметне багатофункціональне формування, у структуру якого входять компетентності ціннісно-смислової орієнтації (мотиваційно-аксіологічна складова частина), когнітивні компетентності (когнітивна складова частина), навчально-пізнавальні компетентності (гносеологічна складова частина), комунікативні компетентності (соціально-комунікативна складова частина), професійно-діяльнісна здоров'язберігаюча компетентність (операційно-технологічна складова частина), компетентність особисто-поведінкового самовдосконалення (поведінкова складова частина).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що професійна компетентність фахівців аграрної галузі є специфічною, багатоаспектною, динамічною та креативною категорією, актуальною в контексті змінних процесів у суспільстві. Як її значуща складова

частина здоров'язбережувальна компетентність фахівців аграрної галузі потребує неперервного розвитку й удосконалення в нинішніх умовах пандемії COVID-19 та пов'язаних із цим безпрецедентних заходів безпеки й запровадженням всевітнього карантину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болтянський О., Болтянська Н. Роль навчальної дисципліни «Трактори і автомобілі» у формуванні професійних компетенцій майбутнього фахівця аграрної сфери. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету. Вип. 22. С. 31–39.
2. Букатка Ю. Обґрунтування вибору базових професійно-предметних компетентностей як складових компетентнісного профілю майбутніх фахівців аграрної галузі. URL: <http://scaspee.com/all-materials/foundation-of-the-choice-of-basic-professional-subject-competences-as-components-of-competent-profile-of-upcoming-specialists-in-agricultural-field-y-bukatka>.
3. Відкритий мікрофон: проблеми аграрної освіти очима керівництва галузевих міністерств і керівників вищів / уклад. В. Обрамбальський. URL: <https://nubip.edu.ua/node/27391>.
4. Германюк Н. Формування професійної компетентності фахівців аграрної сфери. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 27. С. 128–131.
5. Дьомін О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів із агроінженерії в умовах модернізації вітчизняного сільського господарства. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 109–114.
6. Жалій Р. Формування спеціальної валеологічної компетентності студентів технічного вишу в контексті положень «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя». *Науковий огляд*. 2016. № 11 (32). С. 1–6.
7. Кошук О. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства: концептуальний аспект. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. 2017. № 14. С. 51–60.
8. Куртова Г., Рибалко П., Красілов А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 100–111.
9. Лазарев О. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 209–218.
10. Луговська Е. Структура фахової компетентності техніків-механіків сільського господарства. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 294–300.
11. Митчик О. Етапи формування здоров'язбережувальної компетенції в студентів вищих навчальних закладів. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2011_3_23.
12. Петренко Н. Організація здоров'язбережувального середовища в аграрному університеті. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*. 2017. № 2 (57). С. 66–70.
13. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
14. Рідей Н., Толочко С. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. № 21. Т. 2. 2018. С. 144–148.
15. Рожков Ю. Концепція формування фахової компетентності у студентів аграрних ВНЗ. *Молодий вчений*. 2016. № 11 (38). С. 486–489.
16. Соколюк О. Формування здоров'язберігаючої компетентності викладачів вищих навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 2. С. 75–81.
17. Толочко С., Шкодин А. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. *Екологічні науки*. 2017. № 18–19. С. 165–172.
18. Толочко С. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.
19. Харченко С. Методологічні основи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 128–138.
20. Хольченкова Н. Сучасні підходи до інтерпретації поняття «здоров'язбережувальна компетентність» в умовах реформування системи освіти України. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kholchenkova.pdf>.
21. Шукатка О. Компоненти та рівні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів в контексті моделі її формування на засадах аксіології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2012. № 4. С. 25–32.

REFERENCES

1. Boltianskyi O. V., Boltianska N. I. Rol navchalnoi dystsypliny "Traktory i avtomobili" u formuvanni profesiinykh kompetentsii maibutnoho fakhivtsia ahrarnoi sfery [The role of the discipline "Tractors and cars" in the formation of professional competencies of the future specialist of agrarian sphere]. Udoskonalennia osvitho-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity: Zbirnyk naukoivo-metodychnykh prats Tavriiskoho derzhavnoho ahrotekhnolohichnoho universytetu. 2019, issue 22, pp. 31–39 [in Ukrainian].
2. Bukatkina Yu. M. Obgruntuvannia vyboru bazovykh profesiino-predmetnykh kompetentnosti yak skladovykh kompetentnistnoho profilu maibutnykh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Substantiation of choice of basic professional-subject competences as components of competence profile of future specialists of agrarian branch]. Actual Problems of Science and Education APSE – 2020. Budapest, 2020. URL: <http://scaspee.com/all-materials/foundation-of-the-choice-of-basic-professional-subject-competences-as-components-of-competent-profile-of-upcoming-specialists-in-agricultural-field-y-bukatkina>.
3. Domin O. A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh bakalavriv iz ahroinzhenerii v umovakh modernizatsii vitchyznianoho silskoho hospodarstva [Formation of professional competence of future bachelors in agricultural engineering in the conditions of modernization of domestic agriculture]. Nauk. visn. Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Ser. Prof. pedahohika. 2018, no. 16, pp. 109–114 [in Ukrainian].
4. Hermaniuk N. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv ahrarnoi sfery [Formation of professional competence of agricultural specialists]. Nauk. visn. mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. 2017, no. 27, pp. 128–131 [in Ukrainian].
5. Kharchenko S. M. Metodolohichni osnovy formuvannia zdorovia-zberezhuvanoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv ahraroho profilu [Methodological bases of formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile]. Ped. nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2019, issue 4 (88), pp. 128–138 [in Ukrainian].
6. Kholchenkova N. M. Formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti yak suchasna naukoivo-pedahohichna problema [The formation of health care competence as a modern scientific and pedagogical problem]. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" im. T.H. Shevchenka. Ser. Ped. nauky. 2017, no. 147 (1), pp. 138–141 [in Ukrainian].
7. Koshuk O. B. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv z mekhanizatsii silskoho hospodarstva: kontseptualnyi aspekt [Forming the professional competence of future agricultural mechanization engineers: a conceptual aspect]. Nauk. visn. Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Ser. Prof. pedahohika. 2017, no. 14, pp. 51–60 [in Ukrainian].
8. Kurtova H. Yu., Rybalko P. F., Krasilov A. D. Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti fakhivtsiv ahraroho sektoru u protsesi fizychnoho vykhovannia [Pedagogical conditions of formation of health-saving competence of specialists of agrarian sector in the process of physical education]. Ped. nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2018, issue 4 (78), pp. 100–111 [in Ukrainian].
9. Law of Ukraine "On Education" 2017. Kyiv: Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) [in Ukrainian].
10. Lazariiev O. V. Profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv ahraroho profilu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Professional training of future specialists of agricultural profile on the basis of competence approach]. Ped. nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2014, no. 1 (35), pp. 209–218 [in Ukrainian].
11. Luhovska E. M. Struktura fakhovoi kompetentnosti tekhniv-mekhaniv silskoho hospodarstva [Structure of professional competence of agricultural mechanics technicians]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2012, no. 36, pp. 294–300 [in Ukrainian].
12. Mytchuk O. P. Etapy formuvannia zdoroviazberezhuvanoi kompetentsii v studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Stages of formation of health-saving competence in students of higher education]. Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi. 2011, no. 3, pp. 75–79 [in Ukrainian].
13. Petrenko N. V. Orhanizatsiia zdoroviazberezhuvanoho seredovyshcha v ahraromiu universyteti [Organizing a health-saving environment at an agricultural university]. Ped. protses: teoriia i praktyka. Ser. Pedahohika. 2017, issue 2 (57), pp. 66–70 [in Ukrainian].
14. Ridei N. M., Tolochko S. V. Rozvytok ekolohichnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity dlia staloho rozvytku [Development of environmental competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education for sustainable development]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2018, issue 21, vol. 2, pp. 144–148 [in Ukrainian].
15. Rozhkov Yu. H. Kontseptsiia formuvannia fakhovoi kompetentnosti u studentiv ahrarnykh VNZ [The concept of formation of professional competence in students of agricultural universities]. Molodyi vchenyi. 2016, issue 11 (38), pp. 486–489 [in Ukrainian].
16. Shukatka O. V. Komponenty ta rivni zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv v konteksti modeli yii formuvannia na zasadakh aksiolohii [Components and levels of future economists' health-saving competences in the context of an axiology-based model of its formation]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. 2012, no. 4, pp. 25–32 [in Ukrainian].
17. Sokoliuk O. V. Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of health-saving competence of teachers of higher educational establishments by means of information and communication technologies]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. 2016, no. 2, pp. 75–81 [in Ukrainian].

18. Tolochko S. V. Theoretical and methodological bases of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education. D.Sc. Dissertation. Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2019 [in Ukrainian].

19. Tolochko S.V., Shkodyn A.V. Formuvannya ekolohichnoyi kompetentnosti studentiv ahrotekhnichnykh spetsial'nostey VNZ [Formation of ecological competence of students of agrotechnical specialties of higher educational institutions]. *Ekolohichni nauky: naukovo-praktychnyy zhurnal*. 2017/ 18–19. pp. 165– 172 [in Ukrainian].

20. Vidkrytyi mikrofon: problemy ahrarnoi osvity ochyma kerivnytstva haluzevykh ministerstv i kerivnykiv vyshiv [Open mic: problems of agrarian education through the eyes of the leadership of the line ministries and heads of universities]. Kyiv, 2016. URL: <https://nubip.edu.ua/node/27391>.

21. Zhalii R. V. Formuvannya spetsialnoi valeolohichnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnoho vyshu v konteksti polozhen "Ievropeiskoi ramky kvalifikatsii dlia navchannia vprodovzh zhyttia" [Formation of special valeological competence of students of technical higher education in the context of the provisions of the "European Qualifications Framework for lifelong learning"]. *Naukovyi ohliad*. 2016, issue 11 (32), pp. 1–6 [in Ukrainian].

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:159.942
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208832>

Наталія ТРОФАЙЛА,
 orcid.org/0000-0002-9865-6133
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
 (Умань, Черкаська область, Україна) Trofailya_09@i.ua

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

У статті відображено тенезу поняття «емоційна культура вихователя», уточнено зміст понять «емоції», «культура», «компоненти емоційної культури», «педагогічна культура вихователя» та їхнє активне введення до наукового обігу сучасних педагогічних досліджень. Автор простежує тенезу поняття емоційної культури, яка вивчається сучасними зарубіжними та вітчизняними науковцями. У статті визначення емоційної культури майбутнього вихователя розкрито через низку дотичних понять, таких як «культура емоцій», «емоційна компетентність».

Автор статті розглядає проблему формування емоційної культури у майбутнього вихователя та здійснює аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми. Дослідження дефініції емоційної культури особистості засвідчує приналежність цієї проблеми до широкого кола питань, у яких висвітлюються такі вимоги до емоційної сфери фахівця, як здатність усвідомлювати власні емоції та переживання й емоції оточуючих, самоуправління та саморегуляція емоційними станами та реакціями, корегування власної поведінки відповідно до стану інших. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми емоційної взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку та проблеми емоційної культури, її основних категорій і понять.

Висвітлено компоненти та структурні елементи, що забезпечують формування високого рівня емоційної культури, провідними серед яких вважаються соціокультурний, поведінковий, власне емоційний, мотиваційний, етико-моральний.

Обґрунтовано емоційну культуру як основний елемент впливу на становлення особистості дошкільника та формування його емоційної сфери, відповідність цього особистісного утворення сучасним вимогам суспільства до фахівця дошкільної освіти. Обґрунтовано, що емоційний стан фахівця дошкільної освіти передається дітям та викликає відповідні переживання, впливає на їхнє самопочуття та формування поведінкових стереотипів, оскільки в дошкільному віці яскраво проявляється «копіювання» почуттів та емоцій інших людей. Здійснений аналіз наукового дослідження дав змогу сформулювати важливість емоційної культури вихователя та окреслити значення цього особистісного утворення в процесі виконання основних виховних завдань.

Ключові слова: емоції, культура, майбутній вихователь, емоційна культура.

Natalia TROFAILA,
 orcid.org/0000-0002-9865-6133
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor Department of Psychology and Pedagogics of Child Development
 Paulo Tychnya Uman State Pedagogical University
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) Trofailya_09@i.ua

FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE IN FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

The article describes the genesis of the concept of “emotional culture”, specifies the content of the concepts of “emotions”, “culture”, “components of emotional culture”, “pedagogical culture of the educator” and their active introduction into the scientific circulation of modern pedagogical research. The author traces the genesis of the notion of emotional culture, which is studied by modern foreign and domestic scientists. In the article the definition of emotional culture of the future caregiver is revealed through a series of tangible concepts: culture of emotions, emotional competence.

The author of the article considers the problem of forming an emotional culture in the future educator. The analysis of psychological and pedagogical researches of the problem is carried out. The study of the definition of the emotional culture of the person attests to the belonging of this problem to a wide range of issues, which cover such requirements to the emotional sphere of the specialist, as the ability to be aware of one’s own emotions and experiences and emotions of others, self and self-regulation by emotional states and reactions. The researches on the problem of emotional interaction of the teacher with children and the problems of emotional culture, its main categories and concepts are analyzed.

The components and structural elements that provide the formation of a high level of emotional culture are highlighted as the leading ones: sociocultural, behavioral, emotional, motivational, ethical and moral.

The emotional culture as the main element of influence on the formation of the preschooler's personality and the formation of his emotional sphere, the correspondence of this personal formation to the modern requirements of society to the specialist of preschool education are grounded. It is explained that the emotional state of a specialist in preschool education is transmitted to the pupils and evokes the corresponding experiences, influences their well-being and formation of behavioral stereotypes, since at the preschool age the "copying" of feelings and emotions of other people is clearly manifested. The analysis made it possible to formulate the importance of the emotional culture of a specialist of preschool education and to outline the importance of this personal education in the process of performing the main educational tasks.

Key words: emotions, culture, future educator, emotional culture.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні реалії, стан освіти в нашій країні, перспективи його поновлення роблять нагальною проблему підвищення розвитку культури нашого суспільства.

Одним зі стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов для формування професійної культури фахівця дошкільної освіти.

Нині вихователь є першою важливою постаттю після батьків, яка має безпосередній вплив на виховання емоційної культури дитини, підготовку їх до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, показує, як виявляти свої емоції адекватно ситуації, керувати ними тощо. Своє виховне завдання фахівець з дошкільної освіти успішно та ефективно може виконати лише тоді, коли сам розуміє та може контролювати власні емоції та почуття, тобто має сформовану власну емоційну культуру, повинен бути теоретично та практично спроможний проаналізувати власну професійну компетентність, а також сформувати платформу подальшого професійного та культурного зростання.

Отже, особливої уваги потребує розкриття емоційної культури фахівців дошкільної освіти.

Аналіз досліджень. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях зміст професійної культури розглядається як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, що характеризує особистість вчителя з позицій цілісного професійного розвитку (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, В. Буряк, О. Гармаш, С. Єлканов, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Киричук, Л. Кондрашова, Д. Ніколенко, Н. Ничкало, В. Паламарчук, В. Радул, А. Растригіна, О. Рудницька, О. Савченко, та інші науковці).

У пошуках шляхів формування емоційної культури майбутніх педагогів велике значення мало вивчення наукових праць відомих вітчизняних та зарубіжних учених з питань підготовки майбутніх викладачів у педагогічних університетах та інститутах (Г. Беленька, А. Богуш, М. Євтух, І. Зязюн, Є. Карпова, О. Кононко, З. Курлянд, Т. Поніманська, Р. Хмелюк, О. Цокур), класичних університетах (А. Алексюк, Л. Коваль, В. Сагарда).

Професіоналізм як риса особистості, гуманістичне мислення та поведінка, універсальні культурні норми – це найбільш узагальнені вимоги до сучасного фахівця дошкільної освіти.

Мета статті – на основі накопиченого досвіду та аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізувати становлення поняття емоційної культури як феномена особистості, а також окреслити сутність і значення емоційної культури сучасного фахівця дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до ґрунтовного розгляду особливостей формування емоційної культури вихователів, доречно уточнити тлумачення окремих понять. Провівши системний аналіз психолого-педагогічних, філософських, довідникових джерел з української мови, можемо констатувати, що науковці по-різному підходять до розуміння понять «культура», «емоції».

У тлумачному словнику української мови термін «культура» трактується так:

- 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії;
- 2) рівень розвитку суспільства в певну епоху;
- 3) те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;
- 4) освіченість, вихованість;
- 5) рівень, ступінь досконалості якоїсь галузі господарської або розумової діяльності;
- 6) розведення, вирощування якоїсь рослини або тварини, культивування (Янкович, 2008: 320).

Поняття «культура» Л. Симонова тлумачить як систему цінностей, норм та знань, які склалися у суспільстві та регулюють його життєдіяльність, спосіб пізнання оточуючого світу, установки й поведінка людини, знаки та їх сукупність, у яких міститься соціальна інформація (Симонова, 2003: 189).

Дослідник В. Келлер визначає поняття «культура», враховуючи різні характеристики, зокрема такі:

- культуру створили люди, вона є результатом колективних суспільних дій і мислення окремих осіб;
- культура – це соціальний феномен;

- культуру пізнають і передають за допомогою символів;
- культура – це інструмент адаптації до певного середовища;
- культура протягом тривалого часу здатна змінюватися й набувати нових рис та характеристик (Куриляк, 2004: 239).

Для визначення вихідного поняття «емоції» звернемося насамперед до лексикологічних джерел. Так, у психологічному словнику найсучасніших термінів поняття «емоції» (лат. «emovere» – «збуджувати», «хвилювати») трактується як «психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого схваленням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта».

Педагогічний словник трактує поняття «емоції» як «реакцію людини і тварини на внутрішні та зовнішні подразники, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види почуттєвої сфери та переживань». Іншими словами, «емоції» – це «особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань приємність або неприємність процесу і результату практичної діяльності людини, спрямованої на задоволення її актуальних потреб».

Емоції, на думку К. Ізарда, «становлять трирівневий процес, який містить: пережиті або усвідомлені відчуття емоцій; процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, травневій та інших системах організму; піддаються спостереженню виразні комплекси емоцій, зокрема ті, які відбиваються на обличчі» (Ізард, 1999: 464).

Вивчаючи проблему емоцій, О. Лук стверджував, що культура почуттів має включати багатство та різноманітність переживань, уміння управляти почуттями, поважати почуття інших людей, співчувати їм. Він вважав, що чим багатше власний емоційний досвід, тим легше уявити, зрозуміти душевний стан іншого і навіть «увійти в нього», називаючи це «справжнім критерієм культури почуттів» (Лук, 1982: 175).

На основі психолого-педагогічного аналізу понять «емоції», «культура» варто детальніше розглянути феномен «емоційна культура».

Емоційна культура вихователя розглядається як складне особистісне утворення, інтегрована професійно значуща якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; вона дає змогу адекватно виявляти, усвідомлювати, регулювати власні емоції, переживання з урахуванням

емоційного стану дітей. Майбутній вихователь має володіти системою знань, що лежить в основі формування його емоційної культури.

Одним із перших дав визначення емоційної культури П. Якобсон. На його думку, емоційна культура є комплексом явищ, що є розвитком і вдосконаленням тих якостей емоційного життя, які в обмеженому вигляді проявлялися на більш ранньому віковому ступені (Якобсон, 1976: 64).

Культуру емоцій О. Чебикін розглядає як систему особистісних настанов, що дають змогу суб'єкту адекватно усвідомлювати власні переживання та переживання інших людей, які відбивають ставлення до духовних цінностей та ідеології конкретного соціального середовища (Чебикін, 1992: 5–10).

Поширеною в науковому обігу є дефініція поняття «культура емоцій», до основних ознак якої вітчизняний психолог В. Семиченко відносить доцільність прояву емоцій (певне функціональне призначення); доречність (відповідність емоції ситуації загалом з урахуванням соціального оточення); помірність (природність та відповідність прийнятним нормам) (Семиченко, 2001).

Серед компонентів, що забезпечують формування високого рівня емоційної культури, провідними вважаються соціокультурний, поведінковий, власне емоційний, мотиваційний, етико-моральний.

Ці компоненти знаходять своє відображення в таких структурних елементах:

- опора на власні моральні принципи під час вибору емоцій;
- відповідність емоцій вимогам, які висуваються до себе;
- відповідність емоційного реагування віковим особливостям;
- адекватність емоційної реакції соціокультурним нормам;
- усвідомленість емоційного реагування.

Узагальнюючи трактування проблеми культури емоцій у дослідженнях науковців (І. Андрєєва, Т. Виногорова, С. Колот, О. Колядинцева, Л. Курганська, Д. Люсін, І. Павлова, О. Чебикін та інші вчені), маємо зазначити, що її можна розглядати таким чином: елемент загальної культури особистості; особистісне утворення, що містить деякі ознаки соціального та емоційного інтелекту; феномен, що базується на емоційній зрілості, особливо таких її компонентах, як емоційна саморегуляція та емпатія, а також пов'язаний з емоційним розвитком особистості.

Відзначимо, що емоційна культура сучасних фахівців дошкільної освіти є особистісним утво-

ренням та професійною якістю, необхідною для успішного виконання основних освітніх завдань та ефективної професійної діяльності.

Висновки. Високий рівень ефективності виконання професійних завдань та вимог сучасної дошкільної освіти залежить не лише від рівня професійної готовності та сформованості

професійних здібностей особистості, але й від індивідуальних особливостей фахівця. Отже, саме емоційна культура фахівця дошкільної освіти посідає провідне місце в низці наукових дефініцій, які описують процеси розвитку емоційної сфери людини та становлення особистості вихователя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 464 с.
2. Куриляк В. Міжкультурний менеджмент. Тернопіль : Астон, 2004. 239 с.
3. Лук А. Эмоции и личность. Москва : Знание, 1982. 175 с.
4. Семиченко В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу. Хмельницький, 2001.
5. Симонова Л., Стровский Л. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 189 с.
6. Чебыкин А. Теория и методика эмоциональной учебной деятельности. Одесса, 1999. С. 5–10.
7. Якобсон П. Чувства, их развитие и воспитание. Москва : Знание, 1976. С. 64.
8. Янкович О. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008). Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 320 с.

REFERENCES

1. Yzard K. Psykhohohyia emotsyi [Psychology of emotions]. SPb.: Yzdatelstvo "Pyter". 1999. 464 p. [in Russian].
2. Kuryliak V. Mizhkulturnyi menedzhment [Intercultural Management]. Ternopil: Aston. 2004. 239 p. [in Ukrainian].
3. Luk A. Emotsii i lichnost' [Emotions and personality]. Moskva : Znanie. 1982. 175 p. [in Russian].
4. Semychenko V. Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoho samovykhovannia studentiv vuzu [Theoretical and methodical bases professional self-education of students of higher education institution]. Khmelnytskyi. 2001. [in Ukrainian].
5. Symonova L., Strovskiy L. Kross-kulturnye vzaymodeistviya v mezhdunarodnom predprynimatelstve. [Cross-cultural interactions in international entrepreneurship]. M. : YuNYTY-DANA, 2003. 189 p. [in Russian].
6. Chebykin A. Emotsional'naya regulyatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti [Emotional regulation of educational and cognitive activities]. Odessa. 1992. [in Ukrainian].
7. Yakobson P. Chuvstva, ikh razvitie i vospitanie [Feelings, their development and upbringing]. Moskva : Znanie. 1976. [in Russian].
8. Iankovych O. Osvitni tekhnolohii v istorii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy (1957–2008) [Educational technologies in the history of higher pedagogical education of Ukraine (1957–2008)]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. 2008. 320 p. [in Ukrainian].

УДК 373.015.31: 796 (71)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208834>

Ірина ТУРЧИК,

orcid.org/0000-0001-7845-9047

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) tura28@ukr.net

Наталія БЄЛІКОВА,

orcid.org/0000-0003-2789-7586

доктор педагогічних наук,
професор кафедри теорії фізичного виховання, фітнесу та рекреації
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна)

ГЕНЕЗА СИСТЕМИ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У США (1930–1944 РР.)

Стаття присвячена генезі системи шкільного фізичного виховання й спорту у США (1930–1944 рр.). Метою є вивчення особливостей встановлення та розвитку спорту та фізичного виховання США в історичній ретроспективі. Необхідність формування належної вітчизняної системи фізичного виховання і спорту спонукає до вивчення історичного досвіду у цій царині, що передбачає дослідження як теоретичних, так і практичних аспектів реалізації фізичного виховання й спорту в минулому. Історичний аналіз досвіду США є важливим джерелом ґрунтовного осмислення та творчого використання позитивних ідей, що зумовлюється насамперед універсальністю науково-педагогічних здобутків США у галузі освіти, яка розвивається в спільній системі координат під впливом глобалізаційних викликів, а також важливості ролі фізичного виховання і занять спортом загалом та у системі освіти США зокрема.

У результаті виявлено, що економічний колапс і, як наслідок, стрімке зростання безробіття впродовж 1930–1945 рр. негативно позначились на системі фізичного виховання й спорту у США. Однак ці виклики обумовили також певні успіхи в розвитку спорту, насамперед зростання кількості громадян США, які самостійно розпочали заняття спортом, як наслідок, актуалізацію розвитку дитячого та молодіжного спорту, поширення сімейних занять руховою активністю. Характерними рисами цього періоду стала доступність занять спортом (демократичність) усім верствам населення, організація програм під егідою держави й громадських організацій, спрямованих на залучення молоді до занять руховою активністю, що мали довготривалий соціальний ефект.

Друга світова війна загострила увагу уряду на недостатньому рівні фізичної підготовленості населення США, що привело до того, що фізична підготовка учнів стала важливим завданням шкільних програм з фізичного виховання, почався активний розвиток адаптивного спорту й наукових розвідок у галузі фізичної культури і спорту.

Ключові слова: США, шкільне фізичне виховання, спорт, історія, генеза.

Iryna TURCHYK,

orcid.org/0000-0001-7845-9047

Candidate of Physical Training and Sport Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Department of Theory and Methods of Physical Education
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) tura28@ukr.net

Nataliia BIELIKOVA,

orcid.org/0000-0003-2789-7586

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Physical Theory Education, Fitness and Recreation
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Luts'k, Ukraine)

GENESIS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE USA (1930–1944)

The article deals with the genesis of the school physical education and sports system in the United States (1930–1944). Purpose is studying the features of the establishment and development of sports and physical education in the United States in historical retrospect.

Historical analysis of the US experience is an important source of reflection and creative use of positive ideas, caused by the universality of scientific and educational achievements of the United States in the field of education, which develops

in a common coordinate system under the influence of globalization challenges, as well as the importance of the role of physical education and the US education system in particular.

As a result, it was revealed that the economic collapse and, as a result, the rapid increase of unemployment during the years 1930–1945 had a negative impact on the physical education system (FCF) and sports in the United States. However, these challenges have also led to some successes in the development of sports. First of all, there is an increase in the number of US citizens, who started sports on their own, as a result, the actualization of the development of children's and youth sports, the spread of family exercise of motor activity. A characteristic feature of this period was the accessibility to sports (democracy) by all groups of the population, the organization of programs under the auspices of the state and public organizations aimed at involving young people in physical activity, which had a long-lasting social impact.

The Second World War sharpened the government's attention to the lack of physical education of the US population, which led to the fact that physical training of students became an important task of school programs, began the active development of adaptive sports and scientific explorations in the field of physical culture and sports.

Key words: USA, school physical education, sport, history, genesis.

Постановка проблеми. Діюча система фізичного виховання і спорту в Україні не відповідає сучасним вимогам і відповідним міжнародним стандартам, тому потребує радикальної перебудови. Необхідність формування належної системи фізичного виховання і спорту спонукає до вивчення історичного досвіду у цій царині, що передбачає дослідження як теоретичних, так і практичних аспектів реалізації фізичного виховання і спорту в минулому. Важливим з цього погляду є звернення до практик тих держав, які є успішними у зазначеній сфері зараз. Вважаємо, що історичний аналіз досвіду США може стати важливим джерелом ґрунтовного осмислення та творчого використання позитивних ідей, що зумовлюється насамперед універсальністю науково-педагогічних здобутків США у галузі освіти, а також важливістю ролі фізичного виховання і занять спортом загалом та в системі освіти США зокрема.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти розвитку теорії та практики фізичного виховання і спорту у США досліджували вітчизняні науковці, зокрема Ю. Брискін (2015 р.), М. Булатова, С. Бубка, В. Платонов (2012 р.), О. Віндюк (2003), С. Гуськов, В. Платонов, М. Линець (2000 р.), С. Степанюк, О. Гречанюк, І. Маляренко (2006 р.), Т. Осадча, І. Максименко (2008 р.), Н. Пангелова (2007 р.), І. Турчик (2014, 2019 рр.). Вагомий внесок у поширення історії фізичної культури США здійснили російські вчені, а саме С. Гуськов (2000 р.), Б. Голошапов (2007 р.), Л. Кун (1982 р.), В. Олимова (1985 р.), Н. Пономарьов (1970 р.), В. Столбов (1983 р.). Ю. Фомин (1990 р.).

Мета статті. З огляду на вищесказане важливим є вивчення особливостей встановлення та розвитку спорту та фізичного виховання США в історичній ретроспективі, що стало метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Період між 1930 і 1945 рр. був важливим перехідним проміжним періодом в американській історії. Велика депресія, що розпочалась у кінці 1929 р., колапс

фондової біржі у США потрясли підвалини американського суспільства. У результаті знецінювалися акції, закривалися банки, зростали ціни, скорочувалося промислове виробництво й надзвичайно зростав рівень безробіття.

У 1929 р. Д. Карнегі (John, 1930: 325; Howard, 1929: 240) оприлюднив численні зловживання у спортивному житті коледжів, а саме залучення до виступів професіоналів, надання їм оплати та інші численні порушення. Наслідком негативного розголосу й загального економічного колапсу у державі стало значне зменшення фінансування багатьох спортивних програм у закладах вищої школи.

Під час Великої депресії дуже мало вболівальників мали, на жаль, можливість оплатити квитки на змагання. Це, як не дивно, привело до занять спортом глядачів, які потребували видовищ. У результаті цього актуалізувалися дитячий та молодіжний спорт, сімейні заняття. Ще одним прикладом може бути значне поширення серед громадян-любителів США софтболу, тобто різновиду професійного виду спорту бейсболу, що вимагає меншого майданчика та екіпірування.

Власне софтбол став у 1930-х рр. найпопулярнішим рекреаційним (розважальним) спортом у США. До 1940 р., тобто під час завершення Великої депресії, функціонувало понад 300 000 клубів, а в аматорській асоціації софтболу налічувалося понад 3 млн. гравців (Gerber et al., 1974: 562).

Таким чином, події років Великої депресії обумовили ще одну особливість спорту у США, а саме його демократичність, адже громадяни всіх соціально-економічних шарів отримали можливість брати участь у рекреаційних і спортивних заходах, що історично були доступні насамперед привілейованому класу.

Важливою була підтримка фізичного виховання і спорту з боку як уряду, так і громадських організацій.

Так, десятима федеральними агенціями були розроблені спортивні та рекреаційні програми,

що ставили за мету негайне залучення до занять спортом з досягненням довготривалого ефекту. Найбільш відомими були «Національна адміністрація молоді», «Захист цивільного населення», «Адміністрування трудових успіхів».

Відзначимо значний внесок громадських організацій, які розробляли власні спортивні та рекреаційні програми для молоді. Найактивнішими в означений період часу були скаутські організації, жіночі й чоловічі молодіжні християнські союзи та католицькі молодіжні організації. Найбільшого поширення набула програма створена у роки Великої депресії під назвою «Молодіжний спортивний рух». Власне, під егідою цього руху відбувся сплеск у діяльності «Малої бейсбольної ліги» у м. Вільямспорт (Пенсильванія), яка в подальшому спричинила різкий зліт молодіжного спорту. Зараз «Little League Baseball and Softball» (офіційно «Little League Baseball Inc.») – це некомерційна організація, що базується в Саут-Вільямспорт, організовує молодіжний бейсбол та софтбол у США та за кордоном, її членами є більше 90 країн (Carriere, 2005: 351).

У часи Великої депресії участь дітей у Малій бейсбольній лізі, як визнають американські вчені, мала значний соціальний ефект. Так, Майкл Керрієр (Michael H. Carriere) у статті «Алмаз – найкращий друг хлопчика. Ріст Малої бейсбольної ліги 1939–1964» (Shearn, 2017: 1) підкреслює велику консолідуючу цінність бейсболу, адже в цей період сім'ї середнього класу купували власні будинки та переїжджали у передмістя. Вони покидали багатодітних родичів та згуртовані громади, у багатьох американців виникли проблеми з розумінням, як має працювати їх нова самостійна сімейна одиниця. Як зазначає автор, заняття бейсболом вчили та об'єднували сім'ї разом, оскільки щовечора протягом сезону усі разом (батько, мати, дочка та син) перебували на бейсбольному майданчику. Значимо, що дівчатам до 1973 р. було заборонено брати участь у змаганнях. Мала ліга посилила традиційні гендерні ролі, які порушила Друга світова війна: хлопці могли грати, чоловіки – вести, а жінки та дівчата – їх розвеселяти.

Наступною важливою перевагою занять дітей у бейсбольній лізі було запобігання дитячої злочинності, яка була досить поширеним явищем у цей час. Один щасливий тато написав до штабквартири Малої ліги про те, що спорт утримував його синів «від подорожі небезпечним шляхом. Заняття бейсболом, вважав він, спрямовують зусилля молодих людей на корисний відпочинок, а не на пустощі та вчинки вандалізму». Малі гравці Ліги навчилися практикувати, як перемогти

та програти, залишилися поза неприємностями (Van Auken, 2007: 15).

Окрім того, як зазначають американські вчені, заняття бейсболом готували хлопчиків до роботи, особливо це стало важливим у післявоєнний період. Як зазначає історик Джордж Ліпсіц (George Lipsitz), погіршення економіки малого бізнесу під час війни мало важливі соціальні наслідки. Побутувала віра в те, що будь-який чоловік може розпочати власну справу й забезпечувати сім'ю, і це було важливим психологічним елементом американського етносу. Проте американська економіка рухалась у більш корпоративному напрямі. Післявоєнні чоловіки мали пристосуватися до роботи у великих корпораціях. Навчання бути гравцем команди та «грати за правилами» тепер були важливими елементами професійного успіху. Чи є кращий спосіб відточити ці навички, ніж організовані види спорту? Мала ліга змогла допомогти багатьом верствам населення Сполучених Штатів змиритися з цим новим післявоєнним порядком, як зазначає Майкл Керрієр (Michael H. Carriere). Він також вказує на те, що Мала ліга формувала у малих американців патріотизм, що було дуже важливо у період Холодної війни (Carriere, 2005: 351).

Вплинули на розвиток фізичного виховання і спорту у США події, пов'язані з Другою світовою війною. У 1941 р., після нападу японського імператорського флоту на гавань Перл Харбор у Тихому океані, розпочалася війна між Японією і США. Економіка США була спрямована на воєнні потреби, що дало їм можливість вийти з періоду Великої депресії.

Значимо, що у XIX столітті актуальною державною проблемою був недостатній рівень фізичної підготовленості населення. Проте під час років Великої депресії вона відійшла на другий план, оскільки домінували труднощі з продуктами, проживанням та працевлаштуванням.

Однак з початком війни рівень фізичної підготовленості населення знову став предметом бурхливого обговорення у країні, адже багато чоловіків і жінок, які були призвані на військову службу пройшли контроль рівня здоров'я та базової підготовки. В результаті цього було з'ясовано, що велика кількість має низький рівень фізичного здоров'я, який часто-густо пов'язаний з недостатнім рівнем розвитку фізичних якостей.

У 1943 р. під час військової конференції з фітнесу доповідачами було підкреслено, що шкільне фізичне виховання є неефективним, тому необхідно перенести акценти із занять спортом та іграми на фітнес-програми, що будуть спрямовані на зростання рівня фізичної підготовленості школярів.

Хоча це завдання не було повністю реалізовано в шкільних програмах, проте стала очевидною важливість фітнесу у суспільстві загалом. Актуалізувалися дослідження з проблем фітнесу, були розроблені нові методики тренувань і тестування рухових якостей (Weston, 1962: 319).

Варто відзначити, що у часи війни значна кількість відомих спортсменів перебувала у лавах військових сил США. Продовжувалася тенденція, яка розпочалася ще в часи Великої депресії, до зростання кількості безпосередніх «учасників спорту». Військовий департамент вкладав величезні гроші в спортивне обладнання та підготовку фахівців, які б обслуговували особовий склад. До служби в ролі інструкторів, тренерів і спортивних адміністраторів постійно закликали спортсменів.

У кампусах, де проводилася військова підготовка, будувалися нові спортивні споруди й розширялися можливості для занять спортом особовим складом, проводилися змагання між різними кампусами. Особливо популярними в ті часи стали такі види рекреаційного спорту, як бадмінтон, стрільба з лука, шафлборд (гра на розміченому столі або корті з використанням кійів і шайб), волейбол, настільний теніс, які трактувалися водночас як відпочинок й були спрямовані на відновлення організму солдат.

Хоча, як було сказано вище, у шкільних програмах значну увагу стали приділяти фітнесу (фізичній підготовці), проте вчителі намагалися зробити програму максимально збалансованою, реалізуючи всі групи завдань.

У роки війни предмет «фізкультурна освіта» знову став невід'ємною частиною шкільної освіти, який пережив усі «непотрібні проблеми», що були обумовлені значним зменшенням шкільних бюджетів під час років Великої депресії.

Важливим досягненням цього періоду є початок розвитку наукових спеціальностей у спорті, які через 20 років стали самостійними науковими предметами, зокрема кінезіологією, біомеханікою. Варто зазначити, що до Другої світової війни наукові розвідки в галузі фізичного виховання і спорту зводилися переважно до визначення фізичної і технічної підготовленості.

Розуміючи важливість наукових досліджень, спрямованих на підвищення рівня фізичної підго-

товленості населення, уряд США, незважаючи на воєнні дії, знайшов необхідні ресурси для збільшення фінансування галузі фізичного виховання і спорту (Weston, 1962: 319).

Найважливішим напрямом дослідження було вивчення фітнесу як засобу зростання фізичної підготовленості майбутніх солдатів. Акцентувалась увага на методиках розвитку фізичних якостей і на моніторингу рівня фізичної підготовленості. Окрім того, було започаткована теорія вивчення процесу навчання рухових вмінь і формування рухових навичок. Це було особливо важливо для авіаційних воєнних спеціальностей, які під час воєнних дій змушені були приймати рішення в умовах дефіциту простору й часу.

Також вагомим досягненням цього періоду був активний розвиток адаптивного фізичного виховання. Хоча реабілітація була частиною ФКО у США завдяки впливу шведської гімнастичної системи, проте реальний поступ у розвитку цього напрямку відбувся впродовж Другої світової війни, коли тисячі поранених воєнних потребували фізичної реабілітації та рухової активності, від якої вони могли отримати задоволення.

Висновки. Економічний колапс і, як наслідок, стрімке зростання безробіття впродовж 1930–1945 рр., негативно позначилися на системі фізичного виховання (ФКО) і спорту у США. Однак ці виклики обумовили також певні успіхи в розвитку спорту, насамперед зростання кількості громадян США, які самостійно розпочали заняття спортом, як наслідок, актуалізацію розвитку дитячого та молодіжного спорту, поширення сімейних занять руховою активністю. Характерними рисами цього періоду стала доступність занять спортом (демократичність) усім верствам населення, організація програм під егідою держави й громадських організацій, спрямованих на залучення молоді до занять руховою активністю.

Друга світова війна загострила увагу уряду на недостатньому рівні фізичної підготовленості населення США, що привело до того, що фізична підготовка учнів стала важливим завданням шкільних програм з фізичного виховання, розпочався активний розвиток адаптивного спорту і наукових розвідок у галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Турчик І. Становлення та розвиток дитячого спорту і фізичного виховання у післявоєнний період у США (1945–1980 рр. XX ст.). *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. С. 196–199.
2. Турчик І. Шкільний спорт у середніх та старших школах США (масштаби та чинники залучення). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014, № 2–3 (20–21). С. 53–58.
3. Gerber E.W., Felshin J., Berlin P., Wyrick W. *American Women in Sport* Addison Wesley. First Edition (US) First Printing edition. 1974. 562 p.

4. Savage H.J. American College Athletics. New York : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1929, Bulletin No. 23. P. 240.
5. Griffith J.L. The Carnegie Reports. *The Journal of Higher Education*. 1930. Vol. 1. No. 6 (June). P. 325–330. Published by: Taylor & Francis, Ltd.
6. Carriere M.H. A Diamond Is a Boy's Best Friend: The Rise of Little League Baseball, 1939–1964. *Journal of Sport History*, University of Illinois Press. 2005. Vol. 32. No. 3 (Fall). P. 351–378.
7. Van Auken R. Origin of Little League Baseball Pennsylvania Legacies. *The Historical Society of Pennsylvania*. 2007. Vol. 7. No. 1 (May). P. 15.
8. Shearn A. How Little League Prepares Kids for Work. URL: <https://daily.jstor.org/when-little-league-invented-why>.
9. Siedentop D. Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport. McGraw-Hill Higher Education. 2003. 448 p.
10. Weston A. The Making of American Physical Education. Series in health, physical education, physical therapy, and recreation. Appleton-Century-Crofts, 1962. 319 p.

REFERENCES

1. Turchyk I. Stanovlennia ta rozvytok dytiachoho sportu i fizychnoho vykhovannia u pisliavoienni period u SShA (1945–1980 rr. XX st.). [Formation and development of school sports and physical education post-war period in the United States (1945–1980, 20th century)]. Scientific journal “Innovative Pedagogy”. Black Sea Research Institute of Economics and Innovation, 2019. Vol. 19. T. 1. P. 196–199 [in Ukraine].
2. Turchyk I. Shkilnyi sport u serednikh ta starshykh shkolakh SShA (masshtaby ta chynnyky zaluchennia) [School sport in middle and high school in the USA (degree and facts of involvement)]. Comparative-pedagogical studios, 2014, № 2–3 (20–21). S. 53–58 [in Ukraine].
3. Ellen W. Gerber, Jan Felshin, Pearl Berlin, Waneen Wyrick. American Women in Sport Addison Wesley. First Edition (US) First Printing edition (1974), p. 562.
4. Howard J. Savage, American College Athletics. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1929, Bulletin No. 23, p. 240.
5. John L. Griffith The Carnegie Reports. *The Journal of Higher Education*. Vol. 1, No. 6 (Jun., 1930), pp. 325–330 Published by: Taylor & Francis, Ltd.
6. Michael H. Carriere A Diamond Is a Boy's Best Friend: The Rise of Little League Baseball, 1939–1964. *Journal of Sport History*, University of Illinois Press. Vol. 32. No. 3 (Fall 2005), pp. 351–378.
7. Robin Van Auken. Origin of Little League Baseball Pennsylvania Legacies. *The Historical Society of Pennsylvania*. Vol. 7. No. 1 (May 2007), p. 15.
8. Shearn A. How Little League Prepares Kids for Work. Online available: <https://daily.jstor.org/when-little-league-invented-why>.
9. Siedentop D. Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport. McGraw-Hill Higher Education. 2003, p. 448.
10. Weston A. The Making of American Physical Education. Series in health, physical education, physical therapy, and recreation. Appleton-Century-Crofts, 1962, p. 319.

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045); 796.2.071.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208837>

Артем ТУРЧИНОВ,

orcid.org/0000-0001-6089-7794

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної підготовки та спорту

Національної академії Національної гвардії України

(Харків, Україна) artem_bizzz@ukr.net

Вадим ШЕМЧУК,

orcid.org/000-0001-8873-0443

кандидат педагогічних наук, начальник

Науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,

спеціальної фізичної підготовки і спорту

Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання,

спеціальної фізичної підготовки і спорту

Навчально-наукового інституту

фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій

Національного університету оборони України

імені Івана Черняхівського

(Київ, Україна) va.shem@ukr.net

Артур ОДЕРОВ,

orcid.org/0000-0002-7791-0825

кандидат фізичного виховання, доцент,

старший викладач кафедри фізичного виховання,

спеціальної фізичної підготовки і спорту

Національної академії сухопутних військ

імені гетьмана Петра Сагайдачного

(Львів, Україна) stroyova@ukr.net

Володимир КЛИМОВИЧ,

orcid.org/0000-0003-4678-5002

кандидат фізичного виховання,

викладач кафедри фізичного виховання,

спеціальної фізичної підготовки і спорту

Національної академії сухопутних військ

імені гетьмана Петра Сагайдачного

(Львів, Україна) klimovichvolodymyr@gmail.com

Максим САМОРОК,

orcid.org/0000-0002-0218-4996

викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки

командно-штабного факультету

Національної академії Національної гвардії України

(Харків, Україна) taximsamorok@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РУКОПАШНОГО БОЮ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Підсумки виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями силових структур та спеціальних служб України свідчать про те, що збільшилась кількість випадків травмувань та загибелі особового складу. Значна кількість зазначених випадків трапляється під час вжиття заходів фізичного впливу проти злочинців або ворога в різних умовах службово-бойової діяльності, що потребує внесення відповідних змін у програми їх професійної підготовки. Метою дослідження є розроблення та апробація змістово-функціональної моделі формування навичок рукопашного бою майбутніми офіцерами Національної гвардії України (НГУ) та Збройних Сил України (ЗСУ) командного напрямку підготовки до дій у водному середовищі.

Для досягнення мети дослідження проведено педагогічний експеримент, який організовано упродовж двох етапів. На першому етапі було сформовано науково-дослідну групу, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) з вибраного напрямку дослідження. Відповідно до вищезазначеного розроблено змістово-функціональну модель формування навичок рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ та ЗСУ до дії у водному середовищі (далі – змістово-функціональна модель).

На другому етапі педагогічного експерименту проведено апробацію розробленої змістово-функціональної моделі в освітньому процесі майбутніх офіцерів (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України, $n = 31$, ос.). Задля практичної апробації розробленої змістово-функціональної моделі досліджували курсанти було розподілені на експериментальну групу (Ег, $n = 16$, ос.) та контрольну групу (Кг, $n = 15$, ос.). Представники Ег у системі спеціальної фізичної підготовки додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель. Досліджуванні Кг здійснювали навчання за традиційною системою спеціальної фізичної підготовки. Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами експериментальної змістово-функціональної моделі встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, а ці відмінності переважно достовірні (Ег, $P \leq 0,05$). Таким чином, розроблена, апробована та впроваджена у систему спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ змістово-функціональна модель є ефективною, що підтверджується результатами комплексного контрольного випробування.

Ключові слова: майбутні офіцери, рукопашний бій, водне середовище, екстремальні умови, освітній процес, змістово-функціональна модель.

Artem TURCHYNOV,

orcid.org/0000-0001-6089-7794

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor of the Department of Physical Training and Sports
of the National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) artem_bizzz@ukr.net*

Vadym SHEMCHUK,

orcid.org/000-0001-8873-0443

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Head of Research Department of Physical Education Development,
Special Physical Training and Sports
Research Center of Problems of Physical Education,
Special Physical Training and Sports of Educational-Scientific Institute of
Physical Culture and Sports-Improving Technologies
National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky
(Kyiv, Ukraine) va.shem@ukr.net*

Artur ODEROV,

orcid.org/0000-0002-7791-0825

*Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor,
Senior Lecturer of Department of Physical Education,
Special Physical Training and Sports of National Academy of Land Forces
named after Hetman Peter Sahaidachny
(Lviv, Ukraine) stroyova@ukr.net*

Volodymyr KLYMOVYCH,

orcid.org/0000-0003-4678-5002

*Candidate of Science of Physical Education and Sport,
Lecturer at the Department of Physical Education,
Special Physical Training and Sports
National Academy of Land Forces named after Hetman Peter Sahaidachny
(Lviv, Ukraine) klimovichvolodymyr@gmail.com*

Maksym SAMOROK,

orcid.org/0000-0002-0218-4996

*Lecturer at the Department of Tactical and Special Training
of the Command and Staff Faculty
of the National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) maximsamorok@gmail.com*

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF SKILLS OF HAND-TO-HAND COMBAT OF FUTURE OFFICERS TO ACTION IN EXTREME CONDITIONS

The results of the performance of combat missions by military personnel of the security forces and special services of Ukraine indicate that the number of injuries and deaths of personnel has increased. A considerable number of these cases occur when applying physical measures against criminals or the enemy in various conditions of combat activity, which requires appropriate changes in their training programs. The purpose of the study is to develop and approve a content-functional model of the skills of hand-to-hand combat by future officers of the National Guard of Ukraine (NGU) and the Armed Forces of Ukraine (AFU) of command direction of preparation for action in the aquatic environment. In order to achieve the goal of the study, a pedagogical experiment was conducted, organized over two stages. In the first stage, a research group was formed, an analysis of scientific and methodological and special literature (Internet-resources) from the chosen direction of research was conducted. In accordance with the above, a content-functional model of the formation of hand-to-hand combat skills by future officers of the NGU and the AFU for action in the aquatic environment (hereinafter referred to as the «content-functional model») has been developed.

At the second stage of the pedagogical experiment, an approbation of the developed substantive-functional model in the educational process of future officers was conducted (on the example of cadets of the command-staff faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine, n = 31, pers.). For the purpose of practical testing of the developed content-functional model, the studied cadets were divided into the experimental group (Eg, n=16, pers.) and the control group (Kg, n = 15 pers.). Eg representatives in the system of special physical training additionally used our developed content-functional model. Kg studies conducted training on the traditional system of special physical training. Comparing the indicators before and after using our experimental content-functional model, we found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the study groups increased significantly compared to the original data and these differences are generally significant (Eg, $P \leq 0.05$). Thus, the content-functional model developed, tested, and implemented in the system of special physical training of future officers of the NGU and the Armed Forces of Ukraine is effective, which is confirmed by the results of the complex control test.

Key words: future officers, hand-to-hand combat, aquatic environment, extreme conditions, educational process, content-functional model.

Постановка проблеми. Соціально-економічна та політична ситуація, яка відбувається в Україні, значним чином впливає на традиційну систему фізичної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України та Національної гвардії України й передбачає їх високу готовність до виконання завдань за призначенням.

Аналітико-статистичні дані підсумків виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями Національної гвардії України (НГУ) та Збройних Сил України (ЗСУ) свідчать про те, що збільшилась кількість випадків травмувань та загибелі особового складу. Значна кількість зазначених випадків трапляється під час вжиття заходів фізичного впливу проти злочинців (ворога) у різних умовах службово-бойової діяльності, нерідко екстремальної, що потребує внесення відповідних змін у програми професійної підготовки військовослужбовців НГУ та ЗСУ.

Необхідний рівень професійних компетентностей військовослужбовців НГУ та ЗСУ забезпечується в процесі бойової підготовки. Метою бойової підготовки є формування у особового складу необхідних у службово-бойовій діяльності знань, умінь та навичок, виховання та розвитку у військовослужбовців високих морально-бойових якостей. Процес бойової підготовки військовослужбовців НГУ та ЗСУ забезпечується з урахуванням наявного бойового досвіду, осно-

вних дидактичних принципів навчання та вимог нормативно-правових документів, а також відповідних законів України, тому пошук сучасних педагогічних моделей (технологій), спрямованих на формування готовності до виконання завдань за призначенням військовослужбовців зазначених силових структур, є пріоритетним напрямом наукових досліджень.

Не менш важливою є організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ, які в подальшому, відповідно до своїх посадових обов'язків, будуть навчати військовій справі підлеглий особовий склад. Сьогодні офіцерські кадри для НГУ та ЗСУ готують вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ). Кафедри фізичної підготовки та спорту ВВНЗ (НГУ, ЗСУ) забезпечують фізичний та методичний розвиток майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності на різних офіцерських посадах відповідно до здобутого фаху.

Під час вивчення навчальних дисциплін, закріплених за кафедрами фізичної підготовки та спорту ВВНЗ НГУ та ЗСУ, майбутні офіцери формують необхідні професійні компетенції, які забезпечують всебічний фізичний, методичний та гармонійний розвиток особистості. Важливим є те, що під час проходження змістового модуля «Рукопашний бій» у майбутніх офіцерів формуються навички, необхідні для знешкодження,

затримання, або знищення супротивника, самозахисту від його нападу. Крім цього, у майбутніх офіцерів виховуються сміливість, рішучість та впевненість у власних силах, що забезпечує формування високого професійного рівня, необхідного для виконання службово-бойових завдань, які здебільшого відбуваються в екстремальних умовах.

Використання новітніх педагогічних моделей (технологій) під час опанування технікою службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ в системі їх фізичної підготовки забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням та є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536); плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (2018–2020 рр.).

Аналіз досліджень. Аналіз науково-методичної літератури (інтернет-ресурсів) системи спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ, НГУ та правоохоронців МВС України свідчить про те, що сьогодні накопичено та апробовано досить значний досвід у методиці формування навичок службово-прикладного рукопашного бою (Хацаюк та ін., 2019), військово-прикладного плавання (Любич, Белошенко, 2018), розглянуто питання застосування прийомів самозахисту в обмеженому просторі (Комісаров та ін., 2017), а також техніко-тактичних дій під час взаємодії декількох військовослужбовців (правоохоронців) (Максимчук та ін., 2019: 98–104).

Основні положення багаторічного тренування спортсменів-єдиноборців (дзюдо, рукопашний бій, боротьба самбо, універсальний бій тощо), його етапи та зміст відображені в роботах фахівців, зокрема в працях А. С. Кочергіна, В. С. Ощепкова, Г. П. Пархомовича, Д. Л. Рудмана, В. А. Спіридонова, І. В. Тараса, А. А. Харлампієва, О. В. Хацаюка, М. Ф. Шабето, О. А. Ярещенка. Наукові праці зазначених фахівців можуть бути корисними для модернізації змісту проходження змістового модуля «Рукопашний бій» майбутніми офіцерами НГУ та ЗСУ в системі їх спеціальної фізичної підготовки.

Слід зауважити, що під час формування військово-прикладних рухових навичок та вмінь у

майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ всі змістові модулі програми їх підготовки зі спеціальної фізичної підготовки (Хацаюк, 2018), (Романчук, Єна, 2017) взаємопов'язані та взаємообумовлені. Важливим є також те, що серед цих змістових модулів, засобів та методів спеціальної фізичної підготовки рукопашний бій (заходи фізичного впливу) посідає особливе місце. Його унікальність полягає в тому, що під час практичних занять із різним ступенем умовності моделюються ситуації прямого, лицем до лиця зіткнення та двоборства із супротивником, що само по собі створює екстремальну ситуацію. Екстремальна ситуація – це така ситуація, яка характеризується певною взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників, які сприяють або перешкоджають здатності особистості здолати її (Тарас, Сельчанок, 2000).

Окремі питання ведення рукопашної сутички представниками силових структур та спеціальних служб світу у водному середовищі викладені у незначній кількості робіт (Островський, Акватлон, 2007), (Ніколаєв, 2017), але значна кількість напрацювань у цьому напрямі дослідження через свою таємність у вільному архівному доступі відсутня.

Важливим є той факт, що у більшості наявних публікаціях вищезазначені техніко-тактичні дії викладені фрагментарно, незважаючи на те, що рукопашний бій та військово-прикладне плавання є важливими змістовими модулями спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ. Це обумовлює таке протиріччя: необхідність готовності майбутніх офіцерів до ведення рукопашної сутички у водному середовищі та наявний рівень спеціальної фізичної підготовленості, який не дає змоги це виконати, що актуалізує пошук, апробацію та впровадження в освітній процес майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ нових педагогічних моделей (технологій), результатом чого є їх готовність до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Мета статті – розроблення та апробація змістово-функціональної моделі формування навичок рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ та ЗСУ командного напрямку підготовки до дій у водному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження нами проведено педагогічний експеримент (2018–2020 рр.), який організовано упродовж двох етапів. На першому етапі (вересень 2018 р. – травень 2019 р.) було сформовано науково-дослідну групу, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з вибраного напрямку дослідження, а також проведено моніто-

ринг інтернет-джерел, які висвітлюють актуальні питання вжиття заходів фізичного впливу (прийомів рукопашного бою) представниками різних силових структур та спеціальних служб провідних країн світу. Крім цього, було проаналізовано визначення та складові частини поняття «водне середовище», що в подальшому враховано під час розроблення педагогічної моделі. На завершальному блоці першого етапу педагогічного експерименту, відповідно до отриманих результатів аналізу науково-методичної та спеціальної літератури, моніторингу інтернет-джерел з вибраного напрямку дослідження, нами розроблено змістово-функціональну модель формування навичок рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ та ЗСУ до дій у водному середовищі.

На другому етапі педагогічного експерименту (червень 2019 р. – березень 2020 р.) проведено апробацію розробленої нами змістово-функціональної моделі в освітньому процесі майбутніх офіцерів на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України ($n = 31$, чоловічої статі, середній вік досліджуваних становить 19,7 років). Слід зазначити, що всі курсанти дали згоду на участь у дослідженні, що підтверджено відповідним актом та засвідчено їх особистими підписами. Надалі були проведені інструктажі щодо дотримання заходів безпеки та попередження травматизму (дотримання етичних норм) під час усіх етапів педагогічного експерименту.

Задля практичної апробації розробленої нами змістово-функціональної моделі досліджувані курсанти були розподілені на експериментальну групу (Ег, $n = 16$, ос.) та контрольну групу (Кг, $n = 15$, ос.). Практичні заняття зі спеціальної фізичної підготовки (змістовий модуль «Заходи фізичного впливу») проводилися у всіх групах відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка», галузі знань 25. Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, для курсантів 3–4 років навчання (Хацаюк, 2018).

Представники експериментальної групи додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель. Варто зауважити, що теми, завдання, місце та тривалість проведення як усього заняття, так і окремих його структурних частин в Ег та Кг були однаковими.

Відповідно до попередніх результатів науково-дослідних робіт вибраного напрямку дослідження (Хацаюк, Каратаєва, 2008) експериментально підтверджено, що на етапі поглибленої спеціалізації (3–4 роки навчання курсантів у ВВНЗ) настає

момент, коли військово-прикладні навички та технічна підготовленість із рукопашного бою (вжиття заходів фізичного впливу) сформовано на певному проміжному кваліфікаційному рівні, але який ще неповністю забезпечує повну готовності майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності, особливо у водному середовищі, тому саме на цьому етапі з'являються передумови оптимізації рухових дій за допомогою сучасних педагогічних моделей, що дає змогу прискорити розвиток та вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою в різних варіативних умовах двоборства із супротивником. Крім того, це сприяє формуванню необхідних професійних компетентностей майбутніх офіцерів – командирів бойових підрозділів.

З огляду на вищевикладене змістово-функціональна модель формування навичок рукопашного бою (РБ) майбутніми офіцерами командного напрямку підготовки до дій у водному середовищі (рис. 1) містить цільовий, організаційно-змістовий та результативно-оцінний блоки.

Під час першого блоку другого етапу педагогічного експерименту вирішувалися завдання, спрямовані на розвиток та вдосконалення навичок самооборони та їх варіативного застосування на практиці. Впровадження розробленої нами змістово-функціональної моделі у тренувальний процес курсантів Ег передбачало додаткове моделювання на суші (у спеціалізованих для єдиноборств залах, на майданчиках для занять РБ) умов виконання фізичних вправ, прийомів та дій у воді (на затримку дихання; шокуючі та відволікаючі удари руками, ліктями, пальцями в уразливі точки на голові, шиї; імітація рухів та дихання під час транспортування супротивника з больовим впливом на руки й суглоби; під час взаємодії двох військовослужбовців під час ведення рукопашної сутички з одним, двома та більше супротивниками).

Крім цього, під час першого блоку другого етапу педагогічного експерименту досліджуваними курсантами Ег відпрацьовувалися підготовчі вправи, які були спрямовані на виконання прикладних рухових дій у воді, і які дали змогу сформувати необхідні базові навички РБ до практичного їх відпрацювання у водному середовищі.

Під час другого блоку другого етапу педагогічного експерименту на суші та у водному середовищі були закріплені та вдосконалені рухові навички, а також розширений діапазон варіативності техніки службово-прикладного рукопашного бою у воді.

Слід зауважити, що програма військово-прикладного плавання у представників Ег та Кг була однаковою. Під час практичних занять з військово-прикладного плавання у критому басейні, басейні водної станції представниками Ег використовувалися комплекси рукопашного бою у воді

та технічні комбінації. Аналіз ефективності розробленої нами змістово-функціональної моделі здійснено відповідно до показників рівня технічної підготовленості з рукопашного бою (рис. 2), рівня розвитку навичок військово-прикладного плавання (рис. 3).

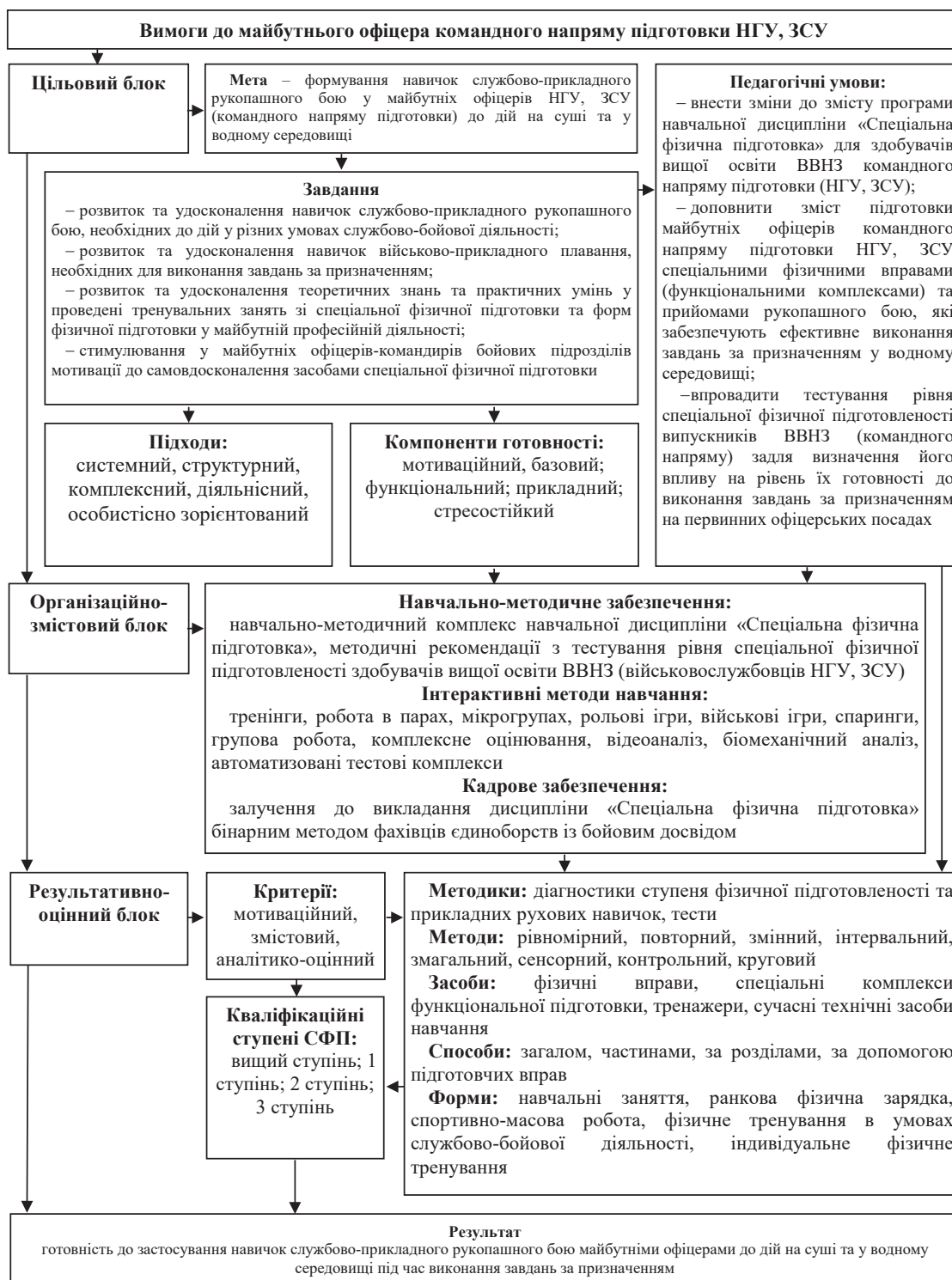


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування навичок РБ майбутніми офіцерами командного напрямку підготовки НГУ та ЗСУ до дій у водному середовищі у вищих військових навчальних закладах НГУ та ЗСУ

Контрольне виконання прийомів рукопашного бою курсантами Ег та Кг проведено за 4-бальною системою оцінювання відповідно до «Інструкції з організації фізичної підготовки в НГУ» (Лещеня та ін., 2014). Визначена нами більш позитивна динаміка підвищення рівня технічної підготовленості курсантів Ег зі службово-прикладного рукопашного бою, на відміну від курсантів Кг, упродовж педагогічного експерименту свідчить про те, що запропонована змістово-функціональна модель є ефективною.

Контрольне тестування рівня оволодіння навичками військово-прикладного плавання та подолання водних перешкод курсантами Ег та Кг виконано відповідно до «Інструкції з організації фізичної підготовки в НГУ» за 4-бальною системою оцінювання (Лещеня, 2014).

Незважаючи на загальну позитивну динаміку результатів в обох групах, аналіз показників в Ег дав змогу виявити більш значимі відмінності ($P \leq 0,001$) за результатами всіх тестів, отриманих на початковому та кінцевих зрізах. Вважаємо, що підвищення рівня оволодіння навичками військово-прикладного плавання та подолання водних перешкод курсантами Ег пов'язані з акцентованим використанням на початковому етапі педагогічного експерименту комплексів вправ та дій, які спрямовані на розвиток швидкісних якостей та вдосконалення аеробних можливостей досліджуваних курсантів.

На заключному етапі дослідження було здійснено комплексне тестування рівня військово-професійних навичок (компетентностей) у майбутніх офіцерів Ег та Кг. Тестування було організовано

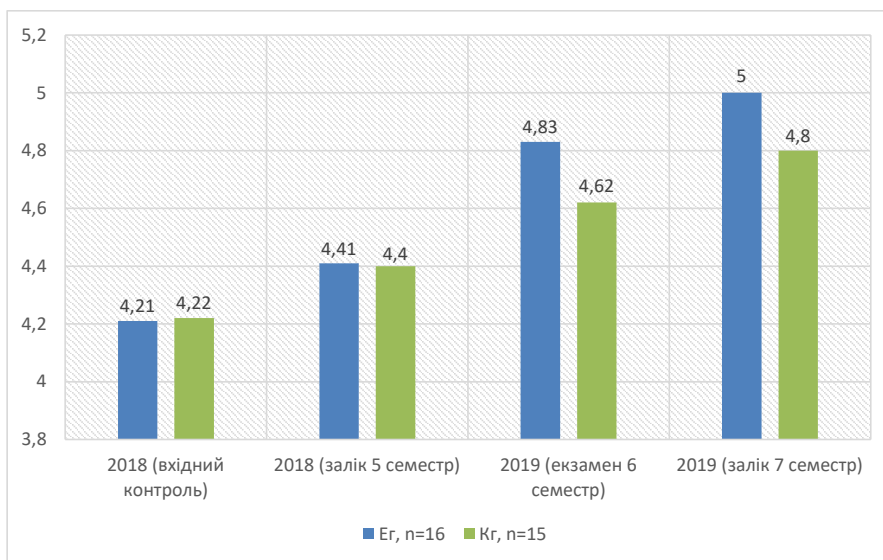


Рис. 2. Динаміка технічної підготовленості курсантів Ег та Кг зі службово-прикладного рукопашного бою упродовж педагогічного експерименту (2018–2020 рр.)

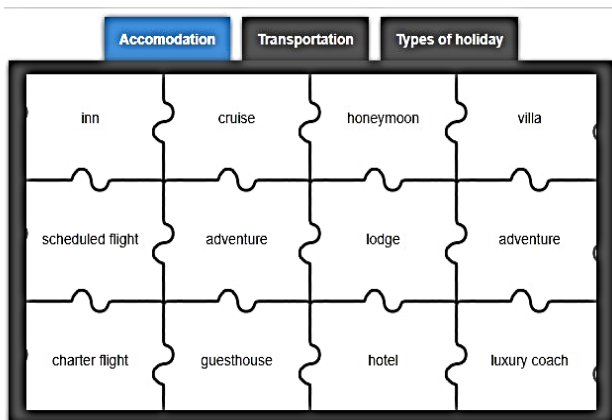


Рис. 3. Динаміка технічної підготовленості курсантів Ег та Кг з військово-прикладного плавання та подолання водних перешкод упродовж педагогічного експерименту (2018–2020 рр.)

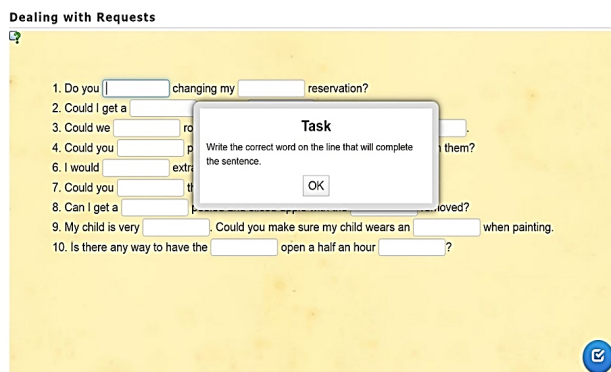


Рис. 4. Рівень сформованості військово-професійних навичок (компетентностей) у майбутніх офіцерів Ег та Кг до дій на суші та у водному середовищі наприкінці педагогічного експерименту (комплексне випробування)

під час польових навчань і включало виконання прийомів рукопашного бою (техніко-тактичних елементів вжиття заходів фізичного впливу) у водному середовищі після значного психофізичного навантаження (результати тестування викладено на рис. 4).

Контрольне тестування рівня сформованості військово-професійних навичок (компетентностей) у майбутніх офіцерів Ег та Кг до дій на суші та у водному середовищі наприкінці педагогічного експерименту здійснено за 4-бальною системою оцінювання відповідно до «Інструкції з організації фізичної підготовки в НГУ» (марш-кидок на 5 км, плавання на 100 метрів в обмундируванні, рукопашний бій), «Курсу стрільб зі стрілецької зброї та озброєння бойових машин Національної гвардії України (стрільба, АКС-74) та «Збірника нормативів з бойової та спеціальної підготовки НГУ» (подолання водної перешкоди).

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами експериментальної змістово-функціональної моделі (рис. 1), встановили, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, $P \leq 0,05$).

Висновки. В результаті моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури, даних інтернет-ресурсів встановлено, що сьогодні накопичено досить значний досвід у методиці фор-

мування навичок службово-прикладного рукопашного бою (вжиття заходів фізичного впливу), а також розвитку та вдосконалення навичок військово-прикладного плавання й подолання водних перешкод майбутніми офіцерами різних силових структур та спеціальних служб України. Крім цього, існує достатня кількість наукових робіт щодо забезпечення багаторічного тренування спортсменів-єдиноборців до змагань вищих рівнів. Зазначені напрацювання використані нами для модернізації змісту проходження змістового модуля «Рукопашний бій» майбутніми офіцерами НГУ та ЗСУ в системі їх спеціальної фізичної підготовки.

Таким чином, відповідно до результатів педагогічного експерименту встановлено, що розроблена нами змістово-функціональна модель формування навичок РБ майбутніми офіцерами командного напрямку підготовки НГУ та ЗСУ до дій у водному середовищі у ВВНЗ є досить ефективною.

Отже, завдання та мету дослідження досягнуто, результати дослідження впроваджені у практику спеціальної фізичної підготовки курсантів командного напрямку підготовки ВВНЗ НГУ та ЗСУ. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають формування у майбутніх офіцерів командного напрямку підготовки НГУ та ЗСУ професійних компетентностей, які забезпечують ефективний штурм будівель (приміщень) у різних умовах службово-бойової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Хацаюк О. В., Оленченко В. В., Корольов А. І., Кравченко О. В. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка* : збірник наукових праць. Т. 2. Вип. 17. Одеса, 2019. С. 215–226.
2. Організація та методика проведення навчальних занять з військово-прикладного плавання : навчальний посібник / уклад. Р. І. Любич, Ю. К. Белошенко. Харків : НАНГУ, 2018. 86 с.
3. Тактико-спеціальна підготовка : навчальний посібник / уклад. О. Г. Комісаров, А. О. Собакар, Е. Ю. Соболю, О. С. Юнін. Дніпро : ДДУВС, 2017. 277 с.
4. Максимчук Б. А., Гаркавий О. А., Оленченко В. В., Хацаюк О. О. Удосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантів-правоохоронців МВС України на основі використання сучасних педагогічних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Т. 2. № 63. Запоріжжя, 2019. С. 98–104.
5. Хацаюк О. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка». Галузь знань: 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону. Харків : НАНГУ, 2018. 44 с.
6. Романчук С. В., Єна М. О. Робоча програма навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка». Галузь знань: 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону. Львів : НАСВ ім. гетьмана Петра Сагайдачного, 2017. 47 с.
7. Психологія екстремальних ситуацій : хрестоматія / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельчанок. Мінск : Харвест, 2000. 480 с.
8. Островский И. Л. Аквапон. Спорт боевых пловцов : монография. Москва : Феникс, 2007. 125 с.
9. Николаев С. В. Основы формирования навыков борьбы под водой. Новая наука: опыт, традиции, инновации. Уфа : ООО «Агентство международных исследований», 2017. 132 с.
10. Хацаюк О. В., Каратаева Д. О. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання (НДР «Модель-РБ»). Харків : АВВ МВС України, 2008. 135 с.
11. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / уклад. С. В. Лещеня, І. П. Орленко, А. О. Мелешко, С. С. Забродський. Київ : ГУНГУ, 2014. 140 с.

REFERENCES

1. Khatsaiuk O. V., Olenchenko V. V., Korolov A. I., Kravchenko O. V. Formuvannya viiskovo-prykladnykh navychok rukopashnoho boiu u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Formation of military-applied skills of hand-to-hand combat in future officers of the National Guard of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats "Innovatsiina pedahohika" (T. 2, vyp. 17). Odesa, 2019. P. 215–226. [in Ukrainian].
2. Orhanizatsiia ta metodyka provedennia navchalnykh zaniat z viiskovo-prykladnoho plavannia [Organization and methodology of training in military-applied swimming]: navch. posib. / uklad. : R. I. Liubchych, Yu. K. Beloshenko. NANHU. Kharkiv, 2018. 86 p. [in Ukrainian].
3. Taktyko-spetsialna pidhotovka [Special tactical training]: navch. posib. / uklad. : O. H. Komisarov, A. O. Sobakar, E. Yu. Sobol, O. S. Yunin. DDUVS. Dnipro, 2017. 277 p. [in Ukrainian].
4. Maksymchuk B. A., Harkavyi O. A., Olenchenko V. V., Khatsaiuk O. O. Udoskonalennia viiskovo-prykladnykh navychok rukopashnoho boiu kursantiv-pravookhorontsiv MVS Ukrainy na osnovi vykorystannia suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii [Improvement of military-applied skills of hand-to-hand combat of law enforcement cadets of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the basis of use of modern pedagogical technologies]. Zbirnyk naukovykh prats. "Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh" (T. 2, № 63). Zaporizhzhia, 2019. P. 98–104. [in Ukrainian].
5. Khatsaiuk O. V. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Spetsialna fizychna pidhotovka" [Work Curriculum "Curriculum Special Physical Training"]. Haluz znan: 25 Voienni nauky, natsionalna bezpeka, bezpeka derzhavnoho kordonu. Kharkiv: NANHU, 2018. 44 p. [in Ukrainian].
6. Romanchuk S. V., Yena M. O. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Fizychna vykhovannia ta spetsialna fizychna pidhotovka" [Work Curriculum "Physical Education and Special Physical Training"]. Haluz znan: 25 Voienni nauky, natsionalna bezpeka, bezpeka derzhavnoho kordonu. Lviv: NASV im. hetmana Petra Sahaidachnoho, 2017. 47 p. [in Ukrainian].
7. Psykholohiia ekstremalnykh sytuatsii [Psychology of extreme situations]: khrestomatyia / sost. : A. E. Taras, K. V. Selchanok. Kharvest, Mynsk, 2000. 480 p. [in Russian].
8. Ostrovskiy Y. L. Akvatlon. Sport boevukh plovtsov [Aquatlon. The sport of combat swimmers]: monohrafiia. Moskva : Fenyks, 2007. 125 p. [in Russian].
9. Nykolaeev S. V. Osnovu formirovaniia navychok borbu pod vodoi [Basics of formation of skills of struggle under water]. Novaia nauka: oput, tradytsyy, ynnovatsyy. Ufa: OOO "Ahenstvo mezhdunarodnykh yssledovanyi", 2017. 132 p. [in Russian].
10. Khatsaiuk O. V., Karataieva D. O. Udoskonalennia tekhniky rukopashnoho boiu pravookhorontsiv MVS Ukrainy iz vykorystanniam suchasnykh tekhnichnykh zasobiv navchannia [Improvement of the technique of hand-to-hand combat of law enforcement agencies of the MIA of Ukraine using modern technical means of training] (NDR "Model-RB"). Kh.: AVV MVS Ukrainy, 2008. 135 p. [in Ukrainian].
11. Instruktziia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Instruction on the organization of physical training in the National Guard of Ukraine]: instruktziia / uklad. : S. V. Leshchenia, I. P. Orlenko, A. O. Meleshko, S. S. Zabrodskiy. HUNHU. Kyiv, 2014. 140 p. [in Ukrainian].

УДК 376.1-056.042.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208838>**Ольга ФЕРТ,***orcid.org/0000-0003-2885-8597**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи**факультету педагогічної освіти**Львівського національного університету імені Івана Франка**(Львів, Україна) olga.fert2@gmail.com*

СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНИХ ВІДНОСИН В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Пізнаючи соціальне оточення, навколишній світ, індивід сприймає, пояснює й відтворює у своєму мисленні різні його соціальні аспекти. Процес соціального пізнання надзвичайно важливий у житті людини та у її соціальній взаємодії. Особливої актуальності проблема соціальної перцепції набуває в контексті розвитку інклюзивної освітньої політики.

Метою статті є характеристика складових частин процесу міжособистісного пізнання, перцептивних механізмів та ефектів, а також їх впливу на формування гармонійних стосунків в інклюзивному освітньому середовищі, положення учня в системі особистісних взаємовідносин.

Основними складовими частинами процесу міжособистісного пізнання, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища, є сприймання та оцінювання зовнішніх ознак, поведінки індивіда, створення уявлень про його психологічні особливості, стани, прогнозування дій і вчинків, створення стратегії власної поведінки. Перцептивні механізми та ефекти, такі як ідентифікація, емпатія, егоцентризм, рефлексія, стереотипізація, каузальна атрибуція, здійснюють істотний вплив на формування гармонійних стосунків в інклюзивному освітньому середовищі та потребують свідомого підходу з боку педагогічних працівників, адже є основою формування продуктивних соціальних навичок та міжособистісної взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу.

Положення людини характеризується тими соціальними функціями, які вона виконує. В реальних відносинах, що складаються в класі з інклюзивним навчанням, інколи виникають протиріччя між положенням, яке займає учень в системі відповідальної залежності, та його місцем у системі особистих взаємовідносин. Динаміка взаємовідносин між учнями обумовлена низкою соціально-психологічних факторів.

Положення учня в класі залежить від його особистісних якостей та характерних особливостей цієї групи, відносно якої вимірюється його положення. Одне й те ж співвідношення особистих якостей може обумовлювати зовсім різні положення людини залежно від вимог, що склалися в конкретній групі. Вплив на положення дитини в системі особистих взаємовідносин справляє також думка вчителя.

Ключові слова: соціальна перцепція, міжособистісне пізнання, інклюзивне освітнє середовище.

Olha FERT,*orcid.org/0000-0003-2885-8597**Candidate of Pedagogical Science,**Associate Professor of Special Pedagogy**And Social Work Department**of the Faculty of Pedagogical Education**of Ivan Franko National University of Lviv**(Lviv, Ukraine) olga.fert2@gmail.com*

SOCIAL PERCEPTION AS A COMPONENT OF FORMATION OF HARMONIC RELATIONS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Understanding the social environment, the world around, the individual perceives, explains and reproduces in his thinking several of its social aspects. The process of social cognition is extremely important in human life and in its social interaction. The problem of social perception becomes especially relevant in the context of the development of inclusive educational policy.

The purpose of the article is to characterize the components of the process of interpersonal cognition, perceptual mechanisms and effects and their influence on the formation of harmonious relationships in an inclusive educational environment, the position of the student in the system of personal relationships.

The main components of the process of interpersonal cognition, in particular in an inclusive educational environment, are the perception and evaluation of external characteristics, the behavior of the individual, the creation of ideas about

his psychological characteristics, states, predicting actions and actions, creating a strategy for their own behavior and others. Perceptual mechanisms and effects, such as identification, empathy, self-centeredness, reflection, stereotyping, causal attribution, have a significant influence on the formation of harmonious relationships in an inclusive educational environment and require a conscious approach from pedagogical employees in creation interaction in inclusive educational process.

The position of a person is characterized by the social functions it performs. In a real inclusive classroom, sometimes there is a contradiction between the position occupied by the learner in the system of responsible dependence and its place in the system of personal relationships. The dynamics of the relationship between students is due to a number of socio-psychological factors.

The position of the student in the class depends on his personal qualities and the characteristics of the group against which his position is measured. The same ratio of personal qualities can cause quite different positions of a person, depending on the requirements that have developed in a particular group. The teacher's opinion is also influence in the position of the child in the system of personal relationships.

Key words: social perception, interpersonal cognition, inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Соціальна перцепція – це сприйняття різних соціальних суб'єктів та об'єктів. В історії соціальної психології впровадженню самого терміна «соціальна перцепція» науковці завдячують американському психологу Дж. Брунеру, який довів те, що сприйняття і в продуктивному (як завершений образ), і в процесуальному вимірах є зумовленим не лише об'єктивно-фізичними (суто сенсорними) характеристиками об'єкта сприйняття, але й прихованими соціальними чинниками, до яких учений відносив минулий досвід суб'єкта, його цілі, наміри, рівень значущості ситуації (Брунер, 2008: 218–244). Соціальна перцепція в повному обсязі включає сприймання конкретним індивідом своєї групи, іншого індивіда, іншої групи. Взаємодія між людьми неможлива без їх взаємного сприймання й розуміння людини людиною. У повсякденному житті особистість повинна вчитися розуміти людей, емоційно відгукуватися на психічні стани, тобто співчувати, співпереживати, співрадіти, адекватно вибирати способи впливу на інших. Особливості та результати взаємодії між людьми значною мірою залежать від того, як вони сприймають, розуміють, відтворюють та інтерпретують поведінку одне одного, оцінюють можливості інших учасників спілкування та власні. Процес взаємодії супроводжується взаєморозумінням чи непорозумінням, здатністю чи нездатністю прогнозувати поведінку партнера по спілкуванню. Оскільки людина є істотою соціальною, то її пізнавальна діяльність реалізується в соціальному контексті.

Пізнаючи соціальне оточення, навколишній світ, індивід сприймає, пояснює й відтворює у своєму мисленні різні його соціальні аспекти. Процес соціального пізнання надзвичайно важливий у житті людини та у її соціальній взаємодії. Особливої актуальності проблема соціальної перцепції набуває у контексті розвитку інклюзивної освітньої політики.

Аналіз досліджень. Узагальнення особливостей соціальної перцепції представлено в працях різних авторів, зокрема в роботах Г. Андрєєвої (Андреева, 2000), В. Ольшанського (Ольшанский, 2002), що дає нам підстави визначити соціальне сприйняття як різновид сприйняття, який, з одного боку, включає сприймання широкого кола соціальних об'єктів, соціальних ситуацій, а з іншого боку, опосередковує оцінювання цих об'єктів з боку суб'єкта сприймання. Автори виділяють такі ознаки соціальної перцепції:

- 1) емоційно-оціночна заангажованість;
- 2) наявність зворотного впливу на суб'єкт сприймання з боку об'єкта сприймання;
- 3) перенесення фокусу суб'єкта соціальної перцепції з пасивного відображення на смислові та оціночні характеристики об'єкта сприймання;
- 4) змішаність сприйняття соціальних об'єктів з емоційними та уявними компонентами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема положення учня в колективі однолітків є досить актуальною. Роль учнівського колективу полягає в тому, що він сприяє розвитку самопізнання, створює умови для соціально-психологічного розвитку особистості, вчить відстоювати свої погляди та переконання, є тим середовищем, у якому людина пізнає свої переваги і недоліки, своє «Я», свою індивідуальність, реалізує потребу у спілкуванні, спільній діяльності, засвоює соціальні норми (В. Вахтеров, М. Демков, П. Каптерев, А. Мудрик, Л. Новікова, С. Шацький). Розвиток особистості та колективу є взаємозалежним процесом (Л. Виготський). Навчально-виховний вплив колективу на особистість учнів забезпечують такі фактори, як спілкування й позитивні міжособистісні стосунки (В. Агаєв, О. Бодальов, О. Габуєва, А. Добрович, О. Ковальов). Соціальний статус учнів у системі міжособистісних стосунків залежить від їхніх взаємин з учителем у системі формальних стосунків (Н. Березовін, А. Бодальов, А. Киричук, Я. Коломинський, Т. Коннікова).

Мета статті – характеристика складових частин процесу міжособистісного пізнання, перцептивних механізмів, ефектів та їх впливу на формування гармонійних стосунків в інклюзивному освітньому середовищі, положення учня у системі особистісних взаємовідносин.

Виклад основного матеріалу. Важливим механізмом пізнання є категоризація, передумовою якої є стабільність. Категорії виникають як фіксація певних стабільних взаємозв'язків у навколишньому середовищі. Соціальна нестабільність – це не лише швидкі та радикальні соціальні перетворення, але й їх неузгодженість, дисгармонія у різних сферах соціального життя та суспільства загалом. Дестабілізуючі процеси, культурна специфіка, національний менталітет, умови історичного розвитку країни безпосередньо впливають на стабільне пізнання, модифікуючи процес конструювання образу соціальної реальності. Процес соціального пізнання ніколи не був простим, людину завжди супроводжували труднощі й перешкоди на шляху пізнання себе та інших у соціумі (Синьов, Шульженко, 2017). Соціальне пізнання набуває особливого значення в контексті формування стосунків у колективі інклюзивного класу, адже після довгих років сегрегації процес пізнання людини з особливими потребами є значно ускладненим.

Соціальна перцепція – це пізнання соціальних об'єктів у соціальному контексті, передусім сприймання й розуміння людьми одне одного. Соціальна перцепція – це цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів (людей, груп, спільностей), що дає змогу надійніше визначати успішність і перспективи міжособистісної взаємодії.

Сприймання соціальних об'єктів якісно відрізняється від сприймання предметів матеріального світу. Соціальний об'єкт (індивід, група) не є пасивним і байдужим стосовно суб'єкта сприймання, а намагається викликати у нього позитивне уявлення про себе.

Процес міжособистісного пізнання в умовах інклюзії охоплює такі складові частини:

- сприймання та оцінювання зовнішніх ознак, поведінки індивіда, створення уявлень про його психологічні особливості, стани;
- оцінювання отриманих уявлень та зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками;
- розуміння та інтерпретація отриманої інформації;
- оцінювання партнера загалом;
- загальні умовиводи;
- прогнозування дій і вчинків партнера;

- створення стратегії власної поведінки;
- прийняття рішення;
- прийняття партнера по спілкуванню, його цілей, мотивів, установок.

Сприймання людьми один одного у процесі спілкування, формування враження є вихідними передумовами їх пізнання. Таке сприймання – це набагато активніший процес, ніж сприймання людиною інших об'єктів світу, оскільки воно особливо активізує розумові, вольові, емоційні процеси, частіше спонукає до дії, осмислення себе та інших.

Взаємне сприймання висуває до учасників взаємодії високі вимоги, пов'язані з поглибленим інтелектуальним аналізом. За дефіциту часу та інтенсивного розвитку комунікативної інформації партнери по спілкуванню змушені наповнювати нестачу даних і знань про іншого інформацією, почерпнутою разом з першим враженням. Проте воно може частково й цілком не збігатися з подальшими уявленнями про людину. Перше враження є складним психологічним феноменом, в якому поєднуються чуттєвий, логічний та емоційний компоненти. Йому притаманні емоційне ставлення та більш-менш усвідомлені й узагальнені оцінні судження. Воно залежить від досвіду спілкування; зовнішнього вигляду, поведінки людини, за якою спостерігають; ситуації, в якій відбувається її пізнання; особистісних якостей того, хто спостерігає. Загальну особистісну сутність людини встановлюють шляхом інтерпретації елементів її зовнішності, поведінки, вчинків.

Перцептивні механізми та ефекти.

У процесі пізнання іншої людини одночасно відбуваються її емоційне оцінювання, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати її поведінку та змодельовати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів ідентифікації, емпатії, егоцентризму, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції, ефектів соціальної перцепції.

Ідентифікація є одним з найпростіших способів розуміння іншої людини, уподібнення з нею, що відіграє важливу роль у спілкуванні та взаємодії. Ідентифікація – це процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою, основою якого є емоційний зв'язок; набуття, засвоєння цінностей, ролей, моральних якостей іншої людини; копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій іншої людини. Ідентифікація є способом розуміння іншої людини через усвідомлене чи неусвідомлене ототожнення її із собою, намагання зрозуміти її стан, настрій, самооцінку, ставлення до світу, шляхом уявлення себе на її місці. Вона може бути повною (ототожнення себе з іншою

людиною загалом) або частковою (уподібнення за однією ознакою). Цей механізм найкраще досліджено в психоаналізі, де ідентифікація фігурує як важливий несвідомий процес, завдяки якому відбувається саморозвиток «Я» суб'єкта. З. Фрейд поділяв ідентифікацію на первинну (примітивна форма прив'язаності до матері) й вторинну (захисна форма, яка полягає у несвідомому уподібненні об'єкту, що викликає страх чи тривогу). Наслідком ідентифікації є інтроєкція, тобто виокремлення й ототожнення себе з особистістю чи групою, перенесення, запозичення, «вбирання» в себе певних рис об'єкта.

Емпатія – це осягнення емоційних станів іншої людини; психічний процес, який дає змогу зрозуміти переживання іншої людини (механізм пізнання); дія індивіда, що допомагає йому по-особливому вибудувати спілкування (особливий вид уваги до іншої людини); здібність, властивість, здатність проникати в психічний стан іншої людини (емпатійність) (Чопик, 2010). Здатність до емпатії зростає за набуття життєвого досвіду. Рівень емпатії залежить від здатності індивіда уявити, як одна подія сприймається різними людьми, визнати право на існування різних точок зору. Здатна до емпатії людина терпима до вираження емоцій іншими людьми; глибоко вникає в суб'єктивний внутрішній світ співрозмовника, не розкриваючи власного настрою і світу; готова адаптувати своє сприймання до сприймання іншої людини задля кращого розуміння того, що з нею відбувається. За багатьма ознаками механізм емпатії подібний до механізму ідентифікації передусім здатністю людини поставити себе на місце іншого індивіда, подивитися на все з його погляду. Проте ототожнення себе з іншими вона не передбачає. Виявляючи до когось емпатію, людина бере до уваги лінію поведінки партнера по взаємодії, а власну вибудовує інакше. Взавши за основу властивості вияву, вчені поділяють емпатію на такі види (Цимбалюк, 2004: 89–97):

1) емоційна емпатія (заснована на механізмах проєкції та наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини);

2) когнітивна емпатія (базується на інтелектуальних процесах);

3) предикативна емпатія (виявляється як здатність людини прогнозувати афективні реакції іншого у конкретних ситуаціях);

4) естетична емпатія (чуттєве розуміння художнього об'єкта, який є джерелом естетичного задоволення).

Важливими формами емпатії є співпереживання, тобто переживання індивідом тих самих

емоційних станів, почуттів, які відчуває інший, і співчуття, тобто емоційне сприйняття негараздів іншого безвідносно до власного стану й дій.

Процес міжособистісного пізнання людьми один одного ускладнюється явищем егоцентризму. Як механізм пізнавальної діяльності він полягає в нездатності побачити й зрозуміти пізнавальну позицію іншої людини, невмінні оцінити факти, події, явища з її точки зору. Егоцентризм – це зосередженість індивіда на власних інтересах і переживаннях, що спричиняє його нездатність зрозуміти іншу людину як суб'єкта взаємодії та самодостатню особистість. З огляду на сферу вияву виокремлюють такі різновиди егоцентризму (Филоненко, 2008: 118–125):

– пізнавальний егоцентризм (характеризує процеси сприймання й мислення);

– моральний егоцентризм (характеризує нездатність зрозуміти причини вчинків інших людей);

– комунікативний егоцентризм (характеризує неповагу до смислових понять партнерів по спілкуванню).

Перцептивний механізм рефлексії реалізується як внутрішнє уявлення людини про думку тих, з ким вона контактує. Рефлексія – це усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільноти; вид пізнання, в процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану. Цей аспект соціального пізнання означає й пізнання іншого через з'ясування думок про суб'єкта, й пізнання суб'єктом себе через з'ясування думок інших людей про нього. Чим ширше коло спілкування, чим більше різних уявлень про те, як людина сприймається іншими, тим більше вона знає про себе й людей, що її оточують (Чопик, 2013). Рефлексія засвідчує перехід від повного включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, але й до себе в цій діяльності. Основу рефлексії становлять такі базові процеси психіки:

1) центрування (переоцінювання елементів, на яких фіксується погляд);

2) децентрування (механізм розвитку пізнавальних процесів особистості, який функціонує на основі здатності відтворювати точку зору іншої людини);

3) проєкція (процес і результат осягнення й породження значень, який полягає у свідомому чи несвідомому перенесенні суб'єктом власних властивостей, станів на зовнішні об'єкти).

Рефлексія передбачає не тільки знання суб'єкта про себе та свою діяльність, але й уявлення про

те, як він і його діяльність сприймаються іншими. Дозрівання механізмів рефлексії стимулює самоаналіз, формування волі, становлення особистісної зрілості.

Стереотипізація – це процес формування враження про людину на основі вироблених стереотипів; віднесення соціальних об'єктів або форм взаємодії до відомих чи таких, що здаються відомими, приписування їм знайомих рис задля прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування. Сукупність якостей, котрі людина приписує іншій людині, називається оцінними стереотипами. Найчастіше формування стійких образів соціального об'єкта (людини, групи, події, явища) відбувається непомітно для індивіда. Стереотипи утверджуються як стійкі еталони. Вони формуються як наслідок недостатньої поінформованості, результат узагальнення особистістю власного досвіду, доповненого відомостями, отриманими з книг, кінофільмів, висловлюваннями інших людей. Стереотип допомагає швидко й досить надійно спрощувати, оформлювати у певні категорії та еталони соціальне оточення людини, легше його розуміти та прогнозувати. Когнітивною основою стереотипізації є такі операції, як селекція, обмеження, категоризація соціальної інформації. Мотиваційну основу цього механізму становлять процеси оцінної поляризації на користь своєї групи, що вселяють індивіду почуття належності та захищеності. Стереотип виконує різноманітні функції, одні з яких реалізуються на індивідуальному рівні, інші – на груповому (селекція соціальної інформації; створення й підтримання позитивного «Я-образу»; формування й підтримання групової ідеології, яка пояснює та виправдовує поведінку групи; створення й підтримання позитивного «Ми-образу»). Стереотипи є регуляторами соціальних відносин, своєрідним виправданням власної поведінки, способом вивільнення групової напруженості. Сформувавшись із недостатньої поінформованості про об'єкт сприйняття, стереотипи можуть виконувати консервативну, іноді реакційну роль, формуючи неправильні уявлення про людей, деформуючи процес міжособистісного розуміння та взаємодії. Нерідко стереотипізація породжує упередження у сприйманні іншої людини. Якщо судження про іншу людину вибудовується на основі попереднього негативного досвіду, то нове сприймання представника тієї самої групи буде також неприязним.

Каузальна атрибуція – це інтерпретація необхідної суб'єкту інформації шляхом приписування партнеру по взаємодії можливих почуттів, причин і мотивів поведінки. Дослідження каузальної

атрибуції допомагає пізнанню механізмів взаєморозуміння, процесів інтерпретації суб'єктом міжособистісного сприймання причин і мотивів поведінки інших людей.

Фундаментальна помилка атрибуції – це тенденція переоцінювання значення особистісних рис та установок людини, недооцінювання ролі ситуації у поясненні поведінки індивіда. Не знаючи чи знаючи недостатньо про причини поведінки іншого індивіда, люди починають приписувати один одному не властиві їм причини, зразки поведінки, загальні характеристики. Пояснюючи чийсь поведінку, людина надає дуже мало значення ситуації та дуже багато – особистості. Поведінка особи привертає більше уваги, ніж ситуаційні чинники. Помилка атрибуції здійснюється під час інтерпретації поведінки інших людей, хоча власну поведінку індивід пояснює з точки зору ситуації. З огляду на те, ким є суб'єкт сприймання: учасником події чи спостерігачем, Г. Келлі (Келлі, 1984) виокремлює такі типи атрибуції:

- особистісна атрибуція (причина приписується особисто тому, хто здійснює вчинок);
- об'єктна атрибуція (причина приписується об'єкту, на який спрямована дія);
- атрибуція, пов'язана з обставинами.

На процес міжособистісного сприймання, особливо під час формування першого враження в інклюзивному середовищі, відчутно впливають установки індивіда. Ефекти соціальної перцепції виникають як результат приписування чи поширення оцінного враження на сприймання дій, вчинків, особистісних рис іншої людини за дефіциту часу й джерел інформації. Найбільш вивченими в соціальній психології є ефект ореолу, феномен логічної помилки, ефект пріоритету, ефект новизни, ефект первинності, ефект поблажливості. Під час формування першого враження ефект ореолу проявляється в тому, що загальне позитивне враження про людину зумовлює позитивні оцінки навіть не представлених якостей. Ефект ореолу – це тенденція перебільшувати тим, хто сприймає, однорідність особистості співрозмовника, переносити сприятливе (несприятливе) враження про одну якість індивіда на всі інші. Сутність феномена логічної помилки полягає в наявності у спостерігачів (експертів) усталеної думки про взаємозв'язки певних якостей. Ефект пріоритету полягає в тому, що вплив отриманої раніше інформації значно сильніший від впливу наступної інформації. Ефект новизни діє в процесі сприймання знайомої людини й полягає в тому, що остання, найсвіжіша інформація стає найбільш значущою. Ефект первинності виявля-

ється тоді, коли сприймають незнайому людину. Під час оцінювання цієї людини роль установки відіграє первинна інформація. Ефект поблажливості реалізується як тенденція високого оцінювання інших людей за шкалою позитивних і низького – за шкалою негативних характеристик.

Висновки. Основними складовими частинами процесу міжособистісного пізнання, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища, є сприймання та оцінювання зовнішніх ознак, поведінки індивіда, створення уявлень про його психологічні особливості, стани, прогнозування дій і вчинків, створення стратегії власної поведінки тощо. Перцептивні механізми та ефекти, такі як ідентифікація, емпатія, егоцентризм, рефлексія, стереотипізація, каузальна атрибуція, мають істотний вплив на формування гармонійних стосунків в інклюзивному освітньому середовищі та потребують свідомого підходу з боку педагогічних працівників, адже є основою формування продуктивних соціальних навичок та міжособистісної взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу.

Положення людини характеризується тими соціальними функціями, які вона виконує. В реальних відносинах, що складаються в класі з інклюзивним навчанням, інколи виникають протиріччя між положенням, яке займає учень у системі відповідальної залежності, та його місцем у системі особистих взаємовідносин. Динаміка взаємовідносин між учнями обумовлена низкою соціально-психологічних факторів.

Факт, що в дитячому колективі немає рівності, не вимагає доведення: одні користуються симпатіями багатьох ровесників, інші – менше, треті – виявляються в психологічній ізоляції. Положення учня в класі залежить від його особистісних якостей і від характерних особливостей цієї групи, відносно якої вимірюється його положення. Одне й те ж співвідношення особистих якостей може обумовлювати зовсім різні положення людини залежно від вимог, що склалися в конкретній групі. Вплив на положення дитини в системі особистих взаємовідносин справляє також думка вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. Психология социального познания. Москва : Аспект-Пресс, 2000. 304 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. 782 с.
3. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции. Москва : изд-вл Московского университета, 1984. С. 127–137.
4. Ольшанский Д. Психология масс. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 322 с.
5. Синьов В., Шульженко Д. Психология инклюзивной освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9.
6. Філоненко М. Психология спілкування. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
7. Цимбалюк І. Психология спілкування. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.
8. Чопік О. До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу. *Аксіома*. 2010. Вип. XV. С. 431–435.
9. Чопік О. Дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу. *Медобори – 2006*. 2013. Вип. XXII : у 2 ч. Ч. 2. С. 280–287.

REFERENCES

1. Andreeva G. Psychologiya social'nogo poznaniya. [Psychology of Social Understanding]. M. Aspect-Press. 2000. 304 p. [in Russian]
2. Bruner J. Psychologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoy informacii. [Psychology of Understanding. Beyond the Instant Information]. M.: Directmedia Publishing, 2008. 782 p. [in Russian].
3. Kelly G. Process kasual'noy atribucii. [The Process of Casual Attribution] M.Moscow University Publishing 1984, p. 127–137. [in Russian]
4. Ol'shanskiy D. Pdychologiya Mass. [Mass Psychology] SPb. Piter.2002. 322 p. [in Russian]
5. Siniyov V., Shulzhenko D. Psychologiya inclusivnoi osviti uchniv z intelektual'nimi porushennyami i rozladami spectru autizmu [Psychology of inclusive education of students with intellectual violations and autism spectrum disorder] Important Issues of Special Education 2017. 9: 80–86. [in Ukrainian]
6. Phylonenko M. Psychologiya spilkuvannya [Psychology of Communication] K.: Center Uchbovoi Literaturi, 2008. 224 p. [in Ukrainian]
7. Tsymbaluk I. Psychologiya Spilkuvannya [Psychology of Communication]. K. Professional. 2004. 304 p. [in Ukrainian]
8. Chopik O. Do problem vazhливosti stosunkiv mizh uchnyami inllusivnich klasiv. [To the problem of importance of the relationships between students of inclusive classrooms]. Kamyanets-Podilsky National University of I.Ohienko 2010. 15: 431–435. [in Ukrainian]
9. Chopik O. Doslidzhennya pedagogichnogo vplivu na formuvannya uchnivskoi spilnoti v inclusivnomu klasi. [Research of pedagogical influence on the forming of students community in an inclusive classroom]. Kamyanets-Podilsky National University of I. Ohienko. 2013. 22: 280–287. [in Ukrainian]

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208839>**Світлана ФУРДУЙ,***orcid.org/0000-0003-1023-8971**кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та фізичної культури
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) furduy_70@i.ua***Ольга ЗАМАШКІНА,***orcid.org/0000-0001-7343-3497**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та фізичної культури
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) Pantera66@i.ua***Вікторія МАНІТА,***orcid.org/0000-0002-3190-9546**викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та фізичної культури
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) vikulya_manita@ukr.net*

ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті проведено аналіз тенденцій розвитку професійної освіти фахівців соціономічної сфери з урахуванням сучасних вимог. Визначено загальнозначущі принципи підготовки представників соціономічної сфери діяльності на основі інформаційно-інтеграційного підходу. Розглянуто, що нині підвищуються вимоги суспільства, що висуваються до особистості фахівця.

На сучасному етапі важливим завданням є вивчення складної сукупності потенційних характеристик людини, які забезпечать формування індивідуального стилю спілкування фахівця, його адаптивне входження в професію. Особливе значення це питання має для соціономічних професій, в яких значна частка майстерності припадає саме на область побудови процесів спілкування (педагог, психолог, соціальний працівник тощо).

Професійна підготовка фахівців соціономічних професій традиційно залишається предметним полем досліджень учених. Серед українських дослідників виділяються роботи, які відображають системне бачення цієї проблематики та спрямовані на виділення найбільш істотних факторів становлення особистості професіонала.

Соціономічні професії (типу «людина – людина») припускають постійну роботу з людьми та безпосереднє спілкування в ході професійної діяльності. Не дивно, що до представників цих професій висуваються підвищені вимоги, оскільки об'єктом праці є інші особи.

У статті визначено, що професійне спілкування – це завжди взаємодія людей, за якої вони пізнають один одного, вступають у ті чи інші відносини. Сутність цього явища потрібно аналізувати як систему «людина – людина» у всій багатогранній динаміці її функціонування. Особливо важливим є з'ясування із загально-психологічних та педагогічних позицій змісту, структури, форм прояву в особистості під час її реальної взаємодії з особами блоку якостей, від яких залежить формування стилю професійного спілкування, що багато в чому визначає успішність діяльності.

Ключові слова: особистісне становлення, особистісна зрілість суб'єкта професійної діяльності, рівні становлення особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності, особистісні здібності.

Svetlana FURDUY,*orcid.org/0000-0003-1023-8971**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Social Work,
Social Pedagogy and Physical Culture
Izmail State University of Humanities
(Izmail, Odesa region, Ukraine) furduy_70@i.ua*

Olha ZAMASHKINA,

orcid.org/0000-0001-7343-3497

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work,
Social Pedagogy and Physical Culture
Izmail State University of Humanities
(Izmail, Odesa region, Ukraine) Pantera66@i.ua*

Victoriia MANITA,

orcid.org/0000-0002-3190-9546

*Lecture of the Department of Social Work,
Social Pedagogy and Physical Culture
Izmail State University of Humanities
(Izmail, Odesa region, Ukraine) vikulya_manita@ukr.net*

THE PROCESS OF PREPARATION OF SPECIALISTS OF THE SOCIONOMIC SPHERE: FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The article analyzes the tendencies of development of professional education of specialists of socio-economic sphere taking into account modern requirements. The general principles of training of representatives of the socio-economic sphere on the basis of information-integration approach are defined. It is considered that at present the requirements of the society, which are shown to the personality of a specialist, are increasing.

At the present stage, it is important to study the complex set of potential characteristics of a person, which will ensure the formation of an individual style of communication specialist, adaptive entry into the profession. Of particular importance is this question for socio-economic professions, in which a great deal of skill falls precisely in the field of constructing communication processes (teacher, psychologist, social worker, etc.).

The vocational training of specialists in socio-economic professions has traditionally remained a subject area of research for scientists. Among Ukrainian researchers, there are works that reflect the systemic vision of this problem and are aimed at highlighting the most important factors of becoming a professional.

Socio-economic professions (type "person – person") involve constant work with people and direct communication in the course of professional activity. Not surprisingly, these professions are subject to increased demands because other people are the object of work. The article defines that professional communication is always an interaction of people with whom they know each other, enter into one or another relationship. The essence of this phenomenon should be analyzed as a system of "person – person" in all multidimensional dynamics of its functioning. Particularly important is to find out from the general psychological and pedagogical positions the content, structure, form of manifestation in the personality in its real interaction with people of the block of qualities on which the formation of style of professional communication, which largely determines the success of the activity.

Key words: *personal formation, personal maturity of the subject of professional activity, levels of formation of personal maturity of the subject of professional activity, personal abilities.*

Постановка проблеми. У контексті сучасної ситуації вельми актуальним для нашого суспільства стає завдання підвищення ефективності професійної освіти. Особливо гостро вона проявляється у представників соціономічних професій, де об'єктом праці є особа з її різноманітними проблемами і труднощами, перш за все це стосується лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників.

На сучасному етапі відбуваються кардинальні структурні зміни в системі вищої професійної освіти в рамках сучасних міжнародних вимог. Актуалізується принцип інтегрованих систем у процесі навчання, адже навчання відбувається на міждисциплінарних засадах у зв'язку із соціалізацією основних напрямів розвитку країни. Відбувається впровадження в навчальний процес інноваційних освітніх технологій, ефективність

сучасної професійної освіти все більше визначається творчим потенціалом особистості, умінням фахівця орієнтуватися в динамічній, мінливій, нестандартній соціальній ситуації. Особливо важливо враховувати ці зміни під час навчання фахівців соціономічної сфери, де вкрай необхідно поєднувати професійну підготовку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень. Провідні концепції індивідуальних стилів спілкування та діяльності засновані на теоріях психологічної індивідуалізації особистості К. О. Альбуханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, В. С. Мерліна, Б. М. Теплова, Е. Шострома, К. Г. Юнга. Основна ідея цього напрямку полягає в тому, що індивідуальність як будь-яка система більше суми своїх елементів, властивостей та станів. Особливості формування

індивідуального стиля спілкування в сучасній педагогічній та психологічній літературі представлені теоріями діяльності О. Г. Асмолова, Е. О. Клімова, Б. Ф. Ломова, О. М. Леонтьєва та інших науковців.

Психолого-педагогічні особливості формування індивідуального стиля спілкування фахівця соціономічної сфери діяльності та технології формування професійних компетенцій, професійної спрямованості особистості та готовності до роботи студентів представлено в роботах В. П. Бедерханової, А. О. Вербицького, М. В. Кларіна, Р. Кочюнас, О. С. Прутченкова, К. Рудестама, Н. Є. Щуркової та інших науковців; підготовку фахівців соціономічних професій до проектування професійної діяльності представлено у праці О. О. Білої; застосування інноваційних технологій у професійній підготовці – Л. Буркової; особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки – Р. Вайнола.

Мета статті – аналіз особливостей процесу підготовки фахівців соціономічної сфери щодо формування їх професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі стає актуальним вдосконалення професійної підготовки фахівців соціономічної сфери діяльності, тобто сфери «людина – людина», що має такі основні модифікації, як виховання, навчання, організація. Нині віддається перевага впровадженню в практику педагогічних технологій, поєднанню діагностичної, навчальної та виховної роботи з формування індивідуального стиля професійного спілкування фахівця.

Сучасна система навчання фахівців соціально-гуманітарної, або соціономічної, сфери «передбачає поглиблену психолого-педагогічну підготовку, визначення індивідуальних засобів впливу, засвоєння теоретичних і практичних основ в рамках професійної діяльності» (Біла, 2013: 23), а технології професійного навчання набувають «модульного» характеру, наповнюються новим змістом та співвідносяться з формуванням ключових компетенцій у майбутніх фахівців (Біла, 2013: 24).

Поняття «компетенція» з'явилося за кордоном у зв'язку з необхідністю формування особистості в системі професійної освіти (Бондаренко, 2011: 17). Особливо важливо це для фахівців соціально-гуманітарної сфери, де формування особистості є невід'ємною частиною професійного становлення. Спеціаліст в галузі соціально-гуманітарних творчих професій повинен мати систему професійних та соціально-спрямованих компетенцій. Під формуванням соціально-гуманітарних компетенцій ми розуміємо цілеспрямований керований

розвиток студентів, освоєння ними теоретичних аспектів і способів діяльності під час використання сучасних технологій.

В основу професійної компетентності будь-якого сучасного фахівця закладено особистісний компонент. Становлення особистості в професійному контексті відбувається вже в процесі навчання, який є початковим етапом професійної діяльності. Нам видається важливим вивчення процесу формування професійних навичок та вмінь, комунікативних якостей, спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій, адекватної самооцінки, емпатії саме на цьому етапі.

У сфері культури соціально-гуманітарні компетенції здійснюють професійну підготовку з використанням «інноваційних технологій: творчі технології, арт-терапія, ігрові технології, моделювання конкретних ситуацій, рольові ігри, портфоліо, інтегративне та інтерактивне навчання, тренінги, діагностика і рефлексія змін особистості і групи» (Чепелева, 2015: 17).

Загальну концептуальну ідею технологічної системи формування соціально-гуманітарних компетенцій у фахівців можна сформулювати таким чином: соціально-гуманітарна складова частина включає професійні знання, навички соціальної взаємодії, сформовані особистісні якості, що забезпечують ефективне функціонування особистості в суспільстві.

Рівень знань, умінь, навичок у випускників психологічних і педагогічних факультетів університетів та факультетів професійної перепідготовки з певних причин (тривалість навчання, зміст навчальних планів та освітніх програм, професорсько-викладацький склад, навчально-методична та матеріально-технічна база) різний. На сучасному етапі недостатня увага приділяється розгляду складових частин процесу професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери, особливо активним технологіям навчання, що дає змогу вирішувати завдання цілеспрямованого формування їх індивідуального стиля спілкування з клієнтами.

Розмірковуючи над проблемою професійної підготовки соціальних працівників, український учений Ю. М. Швалб зауважує, що ті соціальні проблеми, з якими працює фахівець соціальної сфери, «характеризуються пролонгуванням і стійкістю. Це, в свою чергу, означає, що методи, які він використовує в своїй діяльності, мають бути орієнтовані на тривале розгортання та реалізацію в часі, а по-друге, спрямовані на корекцію та зміну найбільш стійких форм психологічної фіксації негативних переживань та неадекватних уявлень,

які виникають у індивіда в проблемній ситуації» (Швалб, 2010: 13).

Головним результатом освітньої підготовки стає набуття досвіду практичної діяльності, який є основним принципом формування професійної компетентності як «особистісної здатності за рішенням класу задач» (Бондаренко, 2011: 14). У зв'язку з цим О. Ф. Бондаренко пропонує виділити низку базових принципів, які повинні скласти основу професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Серед них слід назвати такі:

1) принцип багатопрофільності професійної підготовки;

2) принцип багаторівневості, що передбачає об'єднання трьох компонентів, а саме професійно-спеціалізованої, управлінсько-менеджерської та наставницько-педагогічної підготовки;

3) принцип технологічності, що спрямована на оволодіння наявними технологіями в управлінській, психологічній, педагогічній практиці, а також вироблення здатності розробляти авторські соціальні технології, що передбачає розвиток особливого типу мислення, а саме методологічного мислення й методологічної рефлексії;

4) принцип орієнтованості на особистісний розвиток клієнта в складних соціальних ситуаціях життєдіяльності;

5) принцип спрямованості на міжпрофесійну позиційну взаємодію.

Загалом підготовка фахівців соціальної сфери повинна бути націлена на оволодіння практиками, які нормуються та інституалізуються в сукупній системі суспільного життя (Бондаренко, 2011: 58).

Таким чином, представлені підходи актуалізують проблему професійної підготовки соціологів, вказуючи на такі суттєві протиріччя в цьому питанні:

– між соціальним замовленням на «зрілого випускника» та фактичною особистісною незрілістю суб'єкта професійної діяльності, яка проявляється в неготовності вчорашнього студента включатися в реально наявні сфери практик;

– між об'єктивним змістом професійної підготовки та суб'єктивним переживанням випускника власної потреби в «донавчанні», «дорозвитку», «доопрацюванні» професійних компетенцій;

– між традиційними формами та методами навчання у ЗВО, спрямованими на трансляцію професійних знань і необхідність «вирощування» особистісної зрілості студента, що передбачає впровадження новітніх освітніх технологій;

– між орієнтацією студентів на організаційно задані рамки навчання у вищій школі та фактичними вимогами ринку праці;

– між отриманим студентами життєвим досвідом та необхідністю вирішення складних життєвих проблем клієнтів у професійній діяльності.

Удосконалення професійної підготовки сучасного фахівця визначає необхідність впровадження в практику педагогічних технологій, що «поєднують діагностичну та навчальну роботу з формування індивідуального стилю спілкування фахівців соціальної сфери» (Швалб, 2010: 16).

Вирішуючи завдання нашого дослідження, ми проаналізували індивідуальний стиль професійного спілкування як психолого-педагогічну проблему, засновану на категоріях спілкування та діяльності, що включає поняття про структуру особистості та спеціальні здібності. Нами також було здійснено аналіз індивідуальних стилів спілкування фахівців соціальної сфери діяльності (педагогів, керівників, психологів); вивчено технології, що сприяють формуванню індивідуальних стилів професійного спілкування.

Індивідуальний стиль спілкування визначається нами як форма комунікації, в основі якої лежить той чи інший спосіб впливу на співрозмовника. Найбільш істотна функція полягає в тому, що в «результаті змінюється структура інтегральної індивідуальності, тобто зв'язок між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів, таким чином, виконується системоутворююча процедура» (Швалб, 2010: 12).

Від властивостей індивідуальності залежать також цілі, які ставлять люди в спілкуванні, коли прагнуть встановити певні міжособистісні відносини. Ознаками індивідуального стилю професійного спілкування є наявність статистично значущих зв'язків між операціями та властивостями індивідуальності, компенсаторною функцією, гнучкістю та широтою здійснюваної діяльності. Ядро представляють такі особливості та способи діяльності, які без помітних суб'єктивних зусиль провокуються в цій суб'єктивній обстановці. Це є первинним пристосувальним ефектом, далі виникає інша група особливостей діяльності, яка виробляється протягом більш-менш тривалих пошуків (свідомих чи стихійних).

Ключова ідея освітньої технології полягає у «зсуві вікових рамок», який має компенсувати звичайне та спонтанне становлення особистісної зрілості в онтогенезі. Це означає, що ті особистісні якості (максималізм, емоційна нерівноваженість, інфантилізм), які через стихійність та нерівномірність свого визрівання в юнацькому віці стають серйозним обмеженням під час виконання професійної діяльності соціолога, компенсуються зрілими особистісними здібностями,

які забезпечують реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час розв'язання професійних задач у соціономічній діяльності.

Головним стає завдання «вирощування» особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності в соціономічних професіях, ефективність і результативність якої забезпечується низкою психолого-педагогічних чинників. Важливо врахувати таке:

- цілі та зміст професійної підготовки мають виходити як з логіки «дидактичного» характеру, так і з логіки особистісного становлення, що передбачає поступове та поетапне дозрівання особистісної зрілості як головного чинника професіоналізму суб'єкта професійної діяльності в соціономічних професіях;

- навчальна діяльність має бути доповнена спеціальною організацією специфічних для соціономічних професій різновидів професійно орієнтованих діяльностей, в які студент має включитися на ранніх етапах професіоналізації, що стає головною умовою отримання особистісного досвіду переживання та проживання реальних ситуацій допомоги;

- прогнозування результативності освітньої діяльності на кожному етапі особистісного становлення фіксується на рівні суб'єктивного «досвіду переживання», рефлексія якого через механізми інтеріоризації та інтеграції зумовлює появу особистісних утворень, що забезпечує формування базових професійних компетенцій фахівця-соціономіста;

- набуття професійної ідентичності майбутнього фахівця здійснюється через механізм ідентифікації зі значущим дорослим, який уособлює еталон професіонала в цій галузі; такою фігурою постає викладач кафедри, який моделює ефективні форми взаємодії, підтримуючи автономність студента, актуалізуючи внутрішню мотивацію, пізнавальну активність, професійний інтерес, прагнення до професіоналізму; професійна позиція на кожному етапі визначається специфічним для цього типу взаємодій змістом (Бондаренко, 2011: 25).

В контексті освітньої підготовки фахівців соціономічних професій першим є мотиваційно-ціннісний рівень, який забезпечується емоційно-ціннісним прийняттям професійної діяльності, яке є можливим через регуляцію та саморегуляцію індивіда. Занурення в специфіку діяльності покликане виробити базову фасилітативну установку на прийняття особистісної цінності людини безвідносно до її соціальних досягнень (статус, професія, стан) та надання допомоги безвідносно

до можливих персональних вигід (психологічних, моральних, фінансових тощо).

На цьому етапі широко використовуються виховні ресурси як навчальних дисциплін, так і спеціально організованих типів навчально-професійної діяльності (зокрема, волонтерська діяльність). Зміст навчальних дисциплін, на думку Ю. М. Швалба, «повинен включати систему формувальних установок на толерантне та позитивне сприйняття інших і самого себе, глибинну рефлексивність, систему гуманістично орієнтованих внутрішніх нормативів, цінностей, смислотворчих орієнтацій» (Швалб, 2010: 12).

Досвід переживання та проживання емоційно насичених навчальних ситуацій мігрує в особистісну здатність безоціночного, «рівного» ставлення до будь-якої особи з вираженими психологічними (акцентовані риси, невмотивовані вчинки, викривлені цінності тощо) й соціально-психологічними характеристиками (алкоголіки, важко хворі, працівники секс-бізнесу тощо).

Важливу роль у виробленні безумовного прийняття інших відіграє позиція педагога, яка визначається як фасилітативна, оскільки створює простір можливостей для вираження самобутності, творчості, внутрішньої свободи учня. Однією з важливих особливостей цієї позиції є толерантність до невизначеності, тобто здатність використовувати прогнозовану, непередбачену ситуацію як можливість для розвитку.

Другий рівень (когнітивно-діяльнісний) характеризується появою відповідних когнітивних структур особистості, які вирішують проблему «як робити?», тобто відбувається перенос емоційного прийняття в когнітивний спектр. Завдання цього етапу полягає в освоєнні технології роботи в системі «людина – людина», яка має специфічну структуру у сфері соціономічних професій. Йдеться про те, як зауважує О. Ф. Бондаренко, що «професійне вирішення психологічного завдання клієнта стає можливим лише за умови певної емоційної відчуженості, «відстороненості» фахівця від неї, оскільки тільки об'єктивна оцінка ситуації дозволяє працювати «предметно», не проєктуючи на нього власні переживання» (Бондаренко, 2011: 74).

Особливість полягає ще й в тому, що дієво включаючись у вирішення ситуації клієнта, професіонал не може мати справжньої мотивації особистісної (особистісних інтересів, цілей), а «дієвість» спрямовувати виключно на вирішення проблем іншої людини. Очевидно, виникає парадокс: професіоналізм спеціаліста-соціономіста визначається вмінням ставати спостерігачем про-

блеми, зберігаючи здатність до співпереживання. В цьому разі йдеться про специфічні професійні здатності, як констатує О. О. Біла, «бути одночасно в ситуації і над ситуацією» (квасіздібності), керувати нею, що в кінцевому рахунку гарантує якість результату дії, спрямованої на вирішення ситуації клієнта» (Біла, 2013: 47).

Третій (проектно-креативний) рівень вказує на появу спеціальних здібностей до надання допомоги на різних рівнях взаємодії: «людина – людина», «людина – суспільство», «людина – сім'я», «людина – організація», «людина – соціум». Здійснюється вихід суб'єкта в проектну сферу (професійне проектування), що передбачає актуалізацію креативних ресурсів особистості, зокрема нестандартність підходів, оригінальність, спонтанність, винахідливість. Індикатором вибору об'єкта професійного проектування є емоційне ставлення до нього (фактично на цьому етапі з'являється реальний клієнт зі своєю проблемою), його «відчуття», що стає можливим за умови проходження попередніх етапів.

Четвертий (рефлексивно-управлінський) рівень особистісного становлення фахівців в соціономічних професіях вирішує завдання розвитку особистісних здібностей до управління професійною ситуацією, планування очікуваних результатів, прийняття відповідальності за отримані результати.

Фактично на цьому рівні відбувається демонстрація самостійності як у постановці професій-

них завдань, так і в їх якісному вирішенні. Якщо на попередньому етапі відбувалося проектування рішення професійного завдання, то на цьому – його практична реалізація.

Управлінська діяльність, яку здійснює студент, сприяє переведенню навчальних компетенцій у професійні. Здійснюється демонстрація самостійності як у постановці професійних завдань, так і в їх якісному вирішенні. Іншими словами, в цій «точці» акумулюються всі раніше придбані особистісні здібності, які у своїй сукупності відображають логіку становлення суб'єктності студента, на основі якої формується мотивація саморозвитку, яка згодом реалізується у самовдосконаленні (Чепелева, 2015: 43).

Висновки. Таким чином, представлена концепція психолого-педагогічного забезпечення формування професійних компетенцій фахівців соціономічних професій дасть змогу вирішити важливу проблему сучасної освіти, а саме подолання відчуженості освіти від реальних запитів практики, здійснення підготовки фахівця відповідно до соціокультурного контексту сучасності. Нами проведено аналіз того, як відбувається таке включення особистості в професію, за якого вона не тільки функціонує у праці, здійснює діяльність, але й розвивається в ній, встановлено основоположні принципи формування професійних компетенцій у процесі професійної освіти фахівців соціономічної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. 1-е изд., испр. и доп. Москва : Независимая фирма «Класс», 2011. 284 с.
2. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Одеса : Астропринт, 2013. 423 с.
3. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога. Основи практичної психології. Київ : Либідь, 2015. 516 с.
4. Швалб Ю. М. Система професійної підготовки соціальних працівників: концептуальні підстави розробки. *Вища школа*. 2010. № 5–6. С. 11–16.

REFERENCES

1. Bondarenko A. F. *Psikhologicheskaya pomoshch': teoriya i praktika*. [Psychological assistance: theory and practice]. Izd. 1-ye, ispr. i dop. M.: Nezavisimaya firma "Klass", 2011. 284 s. [in Ukraine].
2. *Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoyi sfery do proektuvannya profesinyoi diyal'nosti: teoriya i praktyka* [Preparation of future specialists of the socio-economic sphere for the design of professional activity: theory and practice]: monohrafiya. Olena Oleksandrivna Bila. Odesa : Astroprynt, 2013. 423 s. [in Ukraine].
3. *Chepelyeva N. V. Osobistisna pidhotovka praktykuyuchy psykhologa* [Personal training of practicing psychologist]. *Osnovy praktychnoyi psykhoholohiyi*. K. : Lybid', 2015. 516 s. [in Ukraine].
4. *Shvalb Yu. M. Systema profesinyoi podhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv: kontseptual'ni pidstavy rozrobky* [The system of professional training of social practitioners: conceptual training]. *Vyshcha shkola*. 2010. № 5–6. S. 11–16 [in Ukraine].

УДК 373.5.016:51

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208840>**Ахмед ХАЛІЛІ,***orcid.org/0000-0001-9996-697X**аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) haliliahmed07@gmail.com*

ПИТАННЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПАЛЕСТИНИ

Підвищення рівня якості математичної освіти учнів базової середньої школи Палестини вимагає пошуку нових системних підходів до оновлення змісту та організації процесу навчання математики у школі. Саме визначення нового змісту математичної освіти, розроблення концепцій, навчальних планів та програм відповідно до сучасних вимог суспільства потребують пошуку нових методів та форм навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання учнів до навчальної діяльності, позитивної мотивації до навчання математики. Підвищення якості математичної освіти, показників математичної грамотності учнів, їхньої зацікавленості потребує вивчення змісту математичної освіти різних країн та врахування їх позитивного досвіду. Мета статті полягає у характеристиці змістових ліній математичної освіти базової середньої школи Палестини. У статті охарактеризовано складові частини змісту математичної освіти учнів базової середньої освіти (5–9 класи) Палестини. Аналіз нормативно-правової бази забезпечення функціонування освітньої галузі в Палестині уможливив виокремлення змістових ліній змісту математичної освіти в середній базовій школі Палестини, таких як числа та дії над ними (прості, дробові, цілі, раціональні, натуральні); вирази (числові та алгебраїчні); рівняння й нерівності; функції; тригонометрія; геометричні фігури; геометричні величини; теорія ймовірностей; статистика. Кожна зі змістових ліній розвивається з урахуванням завдань вивчення математики на певному ступені шкільної освіти. Освітні завдання вивчення математики реалізуються у процесі вивчення єдиного курсу математики з 5 по 9 класи з розмежуванням тем розділів (на вивчення алгебри та геометрії). У статті наведено спільні та відмінні риси змістових ліній навчальних програм із математики учнів базової середньої школи Палестини та основної школи закладів загальної середньої освіти України.

Ключові слова: зміст, математична освіта, навчальна програма, учні, базова середня школа, Палестина.

Akhmed KHALILI,*orcid.org/0000-0001-9996-697X**Graduate Student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) haliliahmed07@gmail.com*

ISSUES OF THE CONTENT OF STUDENTS' MATHEMATICAL EDUCATION OF PALESTINE'S BASIC SECONDARY SCHOOL

Improving the quality of students' mathematical education in Palestine's basic secondary school requires searching for new systematic approaches to updating the content and organization of the mathematics teaching process at school. The definition of the new content of mathematical education, the development of concepts, educational plans and programs in accordance with the modern requirements of the society requires searching for new methods and forms of the educational and cognitive activity, stimulating students to studying, positive motivation to learn mathematics. Improving the quality of mathematical education, students' mathematical literacy, their interest requires learning about the content of mathematical education in different countries and taking into account their positive experiences. The purpose of the article is to characterize the content lines of mathematical education in Palestine's basic secondary school. The article describes the content of mathematical education of students of basic secondary education (grades 5–9) in Palestine. The analysis of the legal framework for ensuring the functioning of the educational sector in Palestine has made it possible to isolate the content lines of mathematical education in Palestine's basic secondary school namely numbers and actions over them (simple, fractional, integer, rational, natural); expressions (numeric and algebraic); equations and inequalities; functions; trigonometry; geometric shapes; geometric quantities; the probability theory; statistics. Each of the content lines is being developed taking into account the tasks of studying mathematics at a certain level of school education.

The educational tasks of studying mathematics are realized in the process of studying a single course of mathematics in 5–9 grades, demarcating the topics of the sections (on the study of algebra and geometry). The article describes the common and distinctive features of the content lines of the mathematics curriculum of the students of Palestine's basic secondary school and the Ukrainian schools of general secondary education.

Key words: content, mathematical education, curriculum, students, basic secondary school, Palestine.

Постановка проблеми. Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки й економіки, специфіки освітньої галузі. Сучасні тенденції розвитку освіти у світі, підвищення рівня якості математичної освіти учнів закладів загальної середньої освіти, оновлення змісту, розроблення нових методів та засобів навчання математики, вивчення історичного досвіду математичної науки, підвищення рівня вмотивованості учнів до вивчення математики висувають нові вимоги до освітньої політики держави. Необхідним для розвитку математичної освіти є вивчення змісту математичної освіти різних країн та їх позитивного досвіду. У пошуку шляхів ефективності математичної освіти учнів важливим є аналіз досвіду країн Близького Сходу. Зокрема, навчання математики у школах Палестини передбачає формування предметної математичної компетентності, однієї з ключових предметних компетентностей, як і в закладах загальної середньої освіти України. Формування предметних компетентностей у школах Палестини підпорядковується реалізації завдань, які включають перехід від навчання, орієнтованого на вчителя, на навчання, орієнтованого на учня, викладання за допомогою нових методів та форм навчання, стимулювання активних процесів навчальної діяльності, формування конкретних цілей та завдань навчання математики (наприклад змусити учнів активно здобувати знання та застосовувати їх на практиці, просувати творчість та відкритість, відстоювання людських цінностей та релігійної толерантності) (Алшвайх, 2013).

Аналіз досліджень. Методологічним проблемам математичної освіти в Палестині присвячені наукові роботи палестинських учених Д. Алшвайха, К. Морган. Організація навчального процесу вивчення математики в школі та методологічні аспекти викладання математики досліджувалися такими палестинськими вченими, як З. Талеба, Ф. Хазанзадеха, З. Хлаїфа.

Важливими для проведеного дослідження є наукові доробки українських науковців, у яких, зокрема, розкрито внесок науковців і педагогів-практиків у вироблення концепції математичної освіти, розроблення сучасних навчальних програм з математики (М. Бурда, Н. Тарасенкова, Д. Васильова, О. Матяш), висвітлено досвід організації математичної освіти в різних типах закладів середньої загальної освіти (Н. Бойко, І. Воробець, М. Григор'єва, В. Іващенко).

Мета статті – охарактеризувати змістові лінії математичної освіти базової середньої школи Палестини.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки й економіки, специфіки освітньої галузі. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреба суспільства в розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій, докорінними змінами технологій) та суб'єктивні фактори (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо). Особливості змісту вивчення математики в середній базовій школі Палестини мають передумови, зокрема Міністерство освіти та вищої освіти Палестини в межах вирішення проблем освітньої галузі докладає значних зусиль до підвищення якості процесу навчання та викладання математики у школі.

Палестинська система освіти потребує чіткого й узгодженого бачення з очевидним навичками, знаннями та цінностями, які актуальні для XXI століття і вважалися би плацдармом для реструктуризації освітніх стратегій та заходів, тому було прийнято таке бачення освітнього сектору в Палестині: «Палестинське суспільство, яке має цінності, культуру і технології для отримання знань та використання їх для його розвитку» (Стратегічний план, 2017; 35).

Нормативно-правова база забезпечення функціонування шкільної математичної освіти в Палестині складається з таких основних документів, як Закон «Про освіту», Стратегічний план розвитку освіти, Накази та Розпорядження Міністерства освіти та вищої освіти Палестини, навчальні плани та програми з математики (Навчальна програма, 2018).

Згідно зі стратегічним планом розвитку освіти було розроблено навчальні програми, що враховують усі аспекти наукового та освітнього розвитку, а також соціальні, політичні та економічні зміни на користь національних інтересів та добробуту людей (Навчальна програма, 2018).

У здійсненому дослідженні розглянуто зміст математичної освіти базової середньої школи (5–9 класи), яка підпорядковується Міністерству освіти і вищої освіти Палестини.

Аналіз навчальної програми з математики засвідчив, що вони складені відповідно до Стратегічного плану розвитку освіти на 2017–2022 рр., спрямовані на використання компетентнісного підходу до вивчення математики та затверджені Міністерством освіти та вищої освіти. Змістовні лінії вивчення математики базової середньої школи (5–9 класів) Палестини логічно продовжують реалізацію завдань початкової математичної освіти учнів, розширюючи й доповнюючи

ці завдання відповідно до вікових і пізнавальних можливостей школярів (Навчальна програма, 2018).

Вивчення нормативно-правової бази забезпечення функціонування освітньої галузі в Палестині дало змогу з'ясувати, що зміст математичної освіти в середній базовій школі Палестини структурується за такими змістовими лініями, як числа та дії над ними (прості, дробові, цілі, раціональні, натуральні); вирази (числові та алгебраїчні); рівняння й нерівності; функції; тригонометрії; геометричні фігури та геометричні величини; елементи статистики; елементи теорії ймовірностей. Кожна з них розвивається з урахуванням завдань вивчення математики на цьому ступені шкільної освіти, в якому виокремлюються теми розділів. Освітні завдання вивчення математики реалізуються у процесі вивчення єдиного курсу математики з 5 по 9 класи, розмежовуючи теми розділів (на вивчення алгебри та геометрії).

Змістова лінія «числа та дії над ними» вивчається в кожному класі відповідно до принципу наступності (прості, дробові, цілі, раціональні, натуральні). Основу курсу «Математика» у 5–6 класах становить ознайомлення учнів з поняттям числа та формування міцних обчислювальних і графічних навичок щодо дій над числами. Вивчення простих чисел у 5 класі складається з таких тем, як просте число, розклад числа на прості множники, найбільший спільний дільник (НСД), найменше спільне кратне (НСК). Зауважимо, що великий обсяг матеріалу в 5 класі присвячений вивченню теми «Дробі», яка включає два розділи. Темати першого розділу є такі: «Додавання і віднімання звичайних дробів», «Множення та ділення звичайних дробів», «Множення цілого числа на звичайний дріб», «Множення двох звичайних дробів», «Ділення цілого числа на звичайний дріб», «Ділення двох звичайних дробів». Темати другого розділу є такі: «Множення десяткових дробів на ціле число», «Множення двох десяткових дробів», «Ділення двох десяткових дробів».

У 6 класі під час вивчення змістовної лінії «числа та дії над ними» розширюються знання з тем, які вивчаються у 5 класі, використовуються знаки $>$, $<$ під час порівняння чисел. Зміст навчального матеріалу представлений таким чином: «Піднесення числа до квадрату», «Піднесення числа до кубу», «Знаходження квадратного кореня числа», «Знаходження кубічного кореня числа».

У 7 класі учні розуміють, що таке модуль числа, цілі числа, протилежні числа; вміють порівню-

вати, додавати та віднімати цілі числа, множити та ділити цілі числа. Для 8 класу в рамках вивчення курсу «Математика» зміст навчального матеріалу є таким: «Раціональні та ірраціональні числа» (вивчення таких тем: «Раціональне число»; «Квадратні і кубічні корені раціонального числа»; «Порівняння раціональних чисел»; «Додавання та віднімання раціональних чисел»; «Множення та ділення раціональних чисел»; «Ірраціональні числа»; «Операції над ірраціональними числами»).

У 9 класі представлено детальне вивчення натуральних чисел, модуля числа, поглиблення та узагальнення відомостей про правила піднесення до ступеня, вивчення логарифму та правил логарифмування, на відміну від навчальної програми з математики українських шкіл, у яких вивчення логарифмів відбувається в старшій школі.

Істотне місце у вивченні курсу «Математика» в палестинських школах посідає змістова лінія «вирази (числові та алгебраїчні)», яка має на меті, щоб учні мали уявлення про використання букв для запису законів арифметичних дій, формул, вміли обчислювати значення простих буквених виразів, що стосуються свідомого системного вивчення відповідних тем у курсі математики.

Основною функцією вивчення тем «Алгебраїчні вирази», «Додавання і віднімання алгебраїчних виразів» у 6 класі та під час вивчення тем «Числове значення алгебраїчних виразів», «Операції над числовими і алгебраїчними виразами» у 7–8 класах є підготовка до вивчення тем змістових ліній рівнянь та нерівностей, що передують їх вивчення, що є підтвердженням наступності вивчення математики у палестинських школах.

Змістова лінія «рівняння та нерівності» має такі особливості. У 7 класі вводяться означення лінійного рівняння з одним невідомим та розкриваються теми розв'язування лінійних рівнянь. У 8 класі учні працюють над розв'язуванням систем лінійних рівнянь, розв'язують квадратні рівняння за допомогою Теорема Вієта. Учні 9 класу базових середніх шкіл Палестини розв'язують тригонометричні рівняння та розв'язують лінійні нерівності з одною та двома змінними. Щодо української навчальної програми математики, то тема «Тригонометрія» виключена для вивчення.

Змістова лінія «функції» представлена у 6 класі підготовчою роботою до вивчення функцій. Ця пропедевтична робота включає вивчення таких тем у 6 класі, як «Залежності», «Пропорційність», а у 7 класі вводяться поняття про пряму

та обернену пропорційність величин, вивчаються графічна шкала та прямокутна система координат.

У 8 класі функції тісно перетинаються зі змістовою лінією вивчення тригонометричних формул. Тільки в 9 класі лінію функцій подано окремою темою. Під час вивчення цієї теми вводиться означення функції, розкривається зміст таких тем: «Типи функцій», «Лінійні функції», «Складені та обернені функції». Розширюються теоретичні відомості про функції під час вивчення многочленів. У підготовці до вивчення раціональних функцій у 9 класі вивчаються множення й ділення многочленна, знаходження квадратного кореня з многочлена. Сам розділ вивчення раціональних функцій включає такі теми: «Раціональні функції», «Операції над раціональними функціями», «Функціонування абсолютного значення. Функції з модулем».

Змістова лінія «тригонометрія» у базовій середній школі Палестини представлена вивченням у 8 класі таких тем: «Тригонометричні формули», «Тотожні перетворення тригонометричних виразів» «Тригонометричні формули для гострих кутів». У 9 класі вивчаються такі теми: «Тригонометричні відношення», «Тригонометричні тотожності», що перехресно перетинаються зі змістовою лінією рівнянь та нерівностей «Тригонометричні рівняння».

Змістова лінія «геометричні фігури та геометричні величини (вимірювання)» включає початкове знайомство у 5 класі з планіметричними чотирикутниками (прямокутник, квадрат, ромб) та стереометричними (прямокутний паралелепіпед, куб) фігурами. У 6 класі розширюються знання геометричних фігур, адже учні вивчають паралелограм, трапецію, властивості трапецій, означення висоти в геометричних фігурах, вимірюють площу паралелограма та трапеції. Також у другому семестрі 6 класу вивчаються трикутник та його властивості, круг, коло, площі поверхонь та круга. Основними темами, вивчення яких в українських школах відбувається більш на пізньому етапі, є такі: «Рівносторонній трикутник», «Площі поверхонь геометричних фігур», «Круг та коло», «Площа круга». У 7 класі учні набувають навичок вимірювання знаходження площ та об'ємів деяких фігур (куба, кубоїда, піраміди). Розширюються уявлення учнів про вимірювання геометричних величин на прикладах вимірювання й порівняння відрізків і кутів, побудови відрізків цієї довжини й кутів із заданою градусною мірою, співвідношення між кутами при двох паралельних прямих та січної. Вимірюються внутрішні й зовнішні кути багатокутника.

Передбачено вивчення у 8 класі кругового сектора, сегмента та циліндра, у 9 класі – довжини між двома точками, знаходження координат відрізка, похилої прямої, складання рівняння прямої, вимірювання центральних і вписаних кутів, довжини кола й дуги, вивчення циклічного чотирикутника (вписаного у коло). Під час вивчення геометричних величин доводять значну кількість тверджень.

Змістова лінія «елементи статистики» має такі особливості. У 5–6 класах вивчення тем «Таблиці частот», «Представлення даних за стовпчиками та рядками» має підготовчий етап до вивчення статистики та обробки даних. Наступні теми для вивчення статистики у 7 класі вже розкривають такі теми: «Середнє арифметичне» та «Медіана». У 8 класі учні вміють представляти дані по круговому сектору, частотному куту та частотній кривій, вміють будувати гістограму. Уже в 9 класі передбачено введення перших відомостей про способи подання даних, розподіл, графіки побудови розподілу частот за категоріями, міри центральних тенденцій розподілу частот, стандартне відхилення розподілу.

Змістова лінія «елементи теорії ймовірностей» починається з вивчення імовірнісного експерименту, прикладу простору та визначення поняття події. З 6 класу вивчаються відносна частота та концепція ймовірностей. Учні 7–8 класів уже дізнаються про ймовірність події, те, яким законами підпорядковуються ймовірності, розрізняють додаткову подію та ймовірність різниці між двома подіями. У 9 класі поглиблюють свої знання з теми «Елементи теорії ймовірностей» та вивчають теми «Закопи ймовірностей», «Умовні ймовірності», «Незалежні події».

Висновки. Проведений науковий пошук доводить, що виділені змістові лінії навчальної програми з математики визначають зміст математичної освіти учнів середньої школи Палестини. Визначено, що спільним у навчальних програмах з математики України та Палестини є наповненість таких змістових ліній, як числа та дії над ними; вирази (числові та алгебраїчні); рівняння й нерівності. Водночас спостерігається певна відмінність, зокрема послідовність подання, структура, глибина змісту та наступність вивчення тем. Програма навчання з математики для базової середньої школи Палестини є більш широкою щодо вивчення алгебри та геометрії порівняно з програмою вивчення математики у закладах загальної середньої освіти України, хоча викладається в межах єдиного шкільного предмета «Математика».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mathematics Curriculum 5–9 classes (2018). Retrieved from: <http://www.moehe.gov.ps/services/educational-services/Curriculum> (in English).
2. Education sector strategic plan 2017–2022. An Elaboration of the Education Development Strategic Plan III (2014–2019) (2017). Retrieved from: http://www.lacs.ps/documentsShow.aspx?ATT_ID=34117.%20 (in English).
3. Alshwaikh J., Morgan C. (2013). Analyzing the Palestinian school mathematics textbooks: A multimodal (multisemiotic) perspective. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/256771892> (in English).

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208841>

Неліна ХАМСЬКА,

orcid.org/0000-0001-5567-9266

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і професійної освіти

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) nelina88@ukr.net

Анна КИНАЛЬ,

orcid.org/0000-0002-1315-8283

асистент кафедри англійської філології

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) annakinal82@gmail.com

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАБУТТЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя у педагогічних закладах вищої освіти, визначено чинники, що активізують цей процес: усвідомлення необхідності в набутті інформаційної компетентності, розуміння теоретичної і практичної значимості знань з інформаційної грамотності, професійна спрямованість інформаційно-комунікаційної, цифрової діяльності, якість навчання (емоційна, яскрава форма викладу матеріалу; створення ситуації успіху, психолого-педагогічна підтримка студента в процесі набуття інформаційної компетентності, створення проблемних ситуацій в структурі навчальної діяльності), інтерес до проблематики інформаційної освіченості.

Доведено ефективність практичного досвіду розвитку мотивації навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей в інформаційному середовищі педагогічного університету в процесі вивчення педагогічних, фахових дисциплін, різних видів практики на основі врахування чинників, що забезпечують цей процес. Зокрема, практичне застосування знань щодо створення та використання яскравих та інформаційно грамотних презентацій під час виступів на семінарських та практичних заняттях, розробки та проведення фрагментів уроків та виховних заходів на основі впровадження відомих технологій, а саме: інтегрованого, інтерактивного перевернутого навчання, Е-навчання, використання різноманітних мобільних та комп'ютерних застосунків для навчання іноземних мов; участь у різноманітних міжнародних проєктах із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Підкреслено важливість використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу, застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, що забезпечувало швидкий зворотний зв'язок викладача і студента, стимулювало бажання бути успішним у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: *мотив, мотивація, позитивна мотивація до навчання, чинники, що впливають на розвиток мотивації, професійна компетентність майбутніх учителів, інформаційна компетентність майбутніх фахівців.*

Nelina KHAMSKA,

orcid.org/0000-0001-5567-9266

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogic and Professional Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(Vinnitsia, Ukraine) nelina88@ukr.net

Anna KYNAL,

orcid.org/0000-0002-1315-8283

Assistant at the Department of English Philology

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(Vinnitsia, Ukraine) annakinal82@gmail.com

WAYS OF MOTIVATION FOR ACQUISITION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER DEVELOPMENT

The article substantiates the urgency of the motivation development problem to acquire information competence of future teachers in pedagogical institutions of higher education, identifies the factors that intensify this process: awareness of the necessity to acquire information competence; understanding of theoretical and practical significance of information literacy; professional orientation of information-communication, digital activities; quality of education (emotional, bright

form of material presentation; creation of the situation of success, psychological and pedagogical support of a student in the process of information competence acquirement; problematic situations creation in the structure of educational activities), interest in the issue of information literacy.

The effectiveness of practical experience in the development of motivation to teach future teachers of philological specialties in the information environment of the Pedagogical University in the process of studying pedagogical, professional disciplines, various types of practice based on the factors that maintain this process. In particular, the practical application of knowledge on the creation and use of bright and informative presentations while making speeches at seminars and practical classes, development and implementation of demo-lessons and educational activities based on the implementation of known technologies, namely: integrated, interactive inverted learning, E-learning, use of various mobile and computer applications for learning foreign languages; participation in various international projects using information and communication technologies.

The importance of innovative approaches implementation for the educational process organization is highlighted as well as the use of modern information and computer technologies, which provided rapid feedback between a teacher and his students, stimulated the desire to be successful in future professional activities.

Key words: *motive, motivation, positive motivation to studying, factors influencing the development of motivation, professional competence of future teachers, information competence of future specialists.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизація розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи всіх ланок освіти. З огляду на це виникла необхідність формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя. Наявність цієї професійної характеристики фахівця забезпечить ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу, орієнтацію в інформаційному просторі, створення власного інформаційного продукту, діяльність із різними його ресурсами, використання інформаційно-комунікаційних мультимедійних, цифрових технологій в освітньому процесі. Важливою умовою формування інформаційної компетентності майбутніх учителів є вмотивована навчальна діяльність, що забезпечується наявністю відповідних у них цілей, потреб, намірів, спонукань і значною мірою визначає успіх. Проте у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців рівень мотивів навчання знижується. Опитування студентів педагогічного закладу вищої освіти свідчить про те, що причинами цього є проблеми з майбутнім працевлаштуванням, низькою оплатою праці вчителя, недоліками в організації освітнього процесу ЗВО тощо. Цілком зрозумілим є те, що все це негативно впливає на формування професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема інформаційної. Саме тому виникла необхідність у віднаходженні шляхів, які б актуалізували розвиток мотивації у здобутті інформаційної компетентності майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблематиці підвищення пізнавальної мотивації до навчання присвячено численні наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема: А. Маслоу – розробка основ гуманістичної теорії мотивації, ієрархії потреб, їх характеристики як основи людської

мотивації (Маслоу, 2009); Е. Дісі, Р. Райян – соціально-психологічні чинники інтринсивної мотивації (Ryan, Dісі, 2000); Є. Ільїн – сутність мотивів, їх структура і різновиди (Ільїн, 2006); С. Занюк психологічні чинники, що впливають на розвиток мотивації діяльності, практика мотиваційних тренінгів (Занюк, 2001); І. Зимня – основні підходи до дослідження мотивації (Зимня, 2004); Т. Левченко – аналіз мотивації різних видів діяльності – когнітивної, навчальної, творчої, наукової (Левченко, 2011). У працях О. Лучанінової, О. Мацюк схарактеризовано поняття позитивної мотивації навчання засобами ІКТ у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців (Лучанінова, 2012), (Мацюк, 2014).

Провідні вітчизняні вчені Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія, М. Козяр зосереджують увагу на науковому обґрунтуванні створення якісно нового інформаційно-освітнього простору, що сприяв би виробленню у студентів позитивної мотивації до самоорганізації та гармонійного розвитку; прагнення використовувати електронні джерела інформації та гаджети, щоб пізнавати нові факти, здобувати нові знання, уміння та навички, проявляти інтелектуальну активність та творчість, розвивати критичне мислення тощо.

У працях М. Мазурок зазначається, що педагогічна діяльність здійснюється завдяки мотивації, до якої належать професійні та особистісні мотиви, потреби, цілі, установки, ціннісні орієнтації. В основі мотивації компетентності лежить мотивація відповідності та орієнтація на перспективні цілі розвитку особистості (Мазурок, 2013: 59). Мотивація компетентності – це намагання максимально реалізувати свої здібності та кваліфікацію, безперервно підвищувати рівень професіоналізму.

Вітчизняний науковець М. Тріпак підкреслює, що сформована інформаційна компетентність

передбачає високу вмотивованість і потребу до отримання знань, умінь і навичок; здатність студента самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти і передавати необхідну інформацію за допомогою усних та письмових комунікативних інформаційних технологій; готовність до саморозвитку у цій сфері, необхідного для постійного підвищення кваліфікації і реалізації майбутнього фахівця у навчальній і професійній діяльності (Тріпак, 2019: 107).

На думку М. Голованя, до складу мотиваційного компонента інформаційної компетентності майбутнього вчителя входить потреба у створенні інформаційних продуктів; прагнення до творчої обробки інформації і створення інформаційних моделей з використанням комп'ютерних технологій; інтерес до інформаційної діяльності; прагнення самостійно використовувати можливості комп'ютера як засобу інформаційної діяльності у навчальній та позанавчальній діяльності; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі інформаційної діяльності (Головань, 2007: 62-69).

З огляду на вищезазначене, мотивація є одним із визначальних складників формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя.

Мета статті – висвітлити шляхи розвитку мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогіці не існує однозначного визначення мотивів та мотивації. Згідно з визначенням в «Українському педагогічному словнику» мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини, що має у своїй основі різноманітні потреби людини. Внаслідок усвідомлення і переживання природних, матеріальних і духовних потреб у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються (Гончаренко, 1997: 214). Мотивація, у свою чергу, є системою мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, 1997: 217).

Розробляючи шляхи активізації мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя, ми спиралися на дослідження вчених щодо ролі позитивної мотивації у цьому процесі. Основою позитивної мотивації є високі прагнення особистості на самореалізацію, використання її творчого потенціалу, що забезпечує найкраще задоволення потреби у цьому процесі. При цьому визначальну роль відіграє мотивація досягнення. Вона характеризується прагненням студента виконати справу на високому рівні

якості всюди, де є можливість проявити свою особисту майстерність та індивідуальні здібності (Павленко, 2011).

Спираючись на дослідження зарубіжного вченого А. Гебоса, ми виділили чинники, які сприяють розвитку позитивної мотивації до здобуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя: усвідомлення необхідності в набутті інформаційної компетентності; розуміння теоретичної і практичної значимості знань з інформаційної грамотності; професійна спрямованість інформаційно-комунікаційної, цифрової діяльності; якість навчання (емоційна, яскрава форма викладу матеріалу; створення ситуацій успіху, психолого-педагогічна підтримка студента в процесі набуття інформаційної компетентності, створення проблемних ситуацій в структурі навчальної діяльності), інтерес до проблематики інформаційної освіченості.

Названі чинники були враховані під час вивчення педагогічних та фахових дисциплін, зокрема «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Методика викладання іноземної мови», «Практика англійської мови», «Практика німецької мови». На заняттях значна увага приділялась правилам грамотного оформлення презентацій, розміщення текстових та графічних матеріалів на слайдах, особливостям сприйняття кольорових гам, застосування мультиплікації та анімації, підбору фонів, використання графічних об'єктів із вказанням авторства з метою дотримання принципів академічної доброчесності, а також застосункам та сайтам, за допомогою яких можна автоматизувати процес створення навчальної презентації (Prezi, Google Sheets, PowerPoint тощо).

Студентам було продемонстровано можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій на основі реалізації дидактичних принципів таких як: систематичності й системності навчання, наочності, професійної спрямованості навчання, свідомості, активності й самостійності студентів у освітньому процесі.

Під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» студентам було запропоновано взяти участь у онлайн дискусії з теми «Елементи зовнішньої техніки професійної діяльності вчителя» (Хамська, 2019: 4). Викладач ініціював дискусію, сформувавши завдання у закритій групі у соціальній мережі Facebook. Студенти висловлювали свою точку зору щодо культури зовнішнього вигляду сучасного вчителя, наводили приклади з досвіду інших країн, формували власну позицію щодо перспективи

введення дрес-коду у загальноосвітніх навчальних закладах, навчались аргументовано, виважено та толерантно висловлювати власну точку зору, ввічливо реагувати на критику тощо. Під час виконання завдання майбутні педагоги формували навички пошуку, аналізу, відбору, класифікації інформації за допомогою різних пошукових систем та підходів; навчались перевіряти інформацію на правдивість та достовірність, дотримуватись принципів академічної доброчесності (вказувати автора ідеї, не використовувати думки інших людей з мережі Інтернет тощо), а також створювати свій власний інформаційний продукт – пост у соціальній мережі, що відображав особисту обґрунтовану позицію майбутнього фахівця щодо культури зовнішнього вигляду сучасного вчителя. На нашу думку, актуальність проблематики, інноваційний підхід до організації дискусії, використання онлайн-інструментів для аргументації власної точки зору стимулювали пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів до формування інформативної компетентності.

Майбутні вчителі під час проведення години спілкування «Мій цифровий слід у мережі Інтернет» аналізували профілі один одного у соціальних мережах Facebook, Instagram, Twitter тощо, створювали соціальні портрети та психологічні характеристики згідно інформації, яку власники профілів надають у вільний доступ у мережі Інтернет; проводили психологічний аналіз фотографій та графічних зображень на аватарах у соціальних мережах; склали історії з життя людей, використовуючи інформацію з постів на персональних сторінках у соціальних мережах тощо. Окрім того, майбутні педагоги знайомили учасників з онлайн-інструментами для: визначення власного цифрового сліду в мережі Інтернет; відслідковування доступу до своїх цифрових фотографій, особистих даних; перевірки належності сторінки людині чи боту. Під час групових форм роботи було створено алгоритми та покрокові інструкції з правил безпечного використання соціальних мереж і налаштувань приватності.

Під час занять із теми «Створення банку тестових завдань» (навчальна дисципліна «Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти») студенти дізнались про можливість інтерактивних конструкторів та інформаційних платформ для створення та збереження банку тестів, використання інформаційно-освітнього середовища як банку тестових завдань з метою їх багаторазового використання для забезпечення ефективного перевернутого, дистанцій-

ного навчання та самостійної роботи. У процесі організації самостійної роботи було визначено завдання, спрямовані на формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя. Студенти навчались самостійно створювати, обробляти та аналізувати анкети та опитувальники (GoogleForms, OnlineTestPad, SurveyMonkey); розробляти власні тести та банки тестів з педагогічних та фахових дисциплін (GoogleForms, Quizlet, Wizer.me, Kahoot.com, LearningApps.com, JeopardyLabs.com) тощо.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Практика англійської мови» студенти використовували сайти, платформи, застосунки та конструктори для формування іншомовної комунікативної компетенції. Використання платформи LyricsTraining.com передбачає роботу користувача з популярними піснями іноземною мовою (платформа підтримує 18 мов): прослуховування, виконання тестових завдань, заповнення пропусків у тексті пісні запропонованими словами, формування речень з тексту пісні з поданого набору слів тощо. Студент має можливість самостійно обрати улюблену пісню або улюбленого виконавця, взяти участь у міжнародному змаганні зі швидкості або якості виконання завдань і навіть самостійно створити подібні інтерактивні завдання на базі улюбленого треку. Варто зазначити, що база платформи весь час оновлюється, а тому студент завжди може отримати доступ до найактуальнішого навчального контенту. Робота з платформою LyricsTraining.com забезпечує формування навичок аудіювання, читання та письма, роботу з граматичним та лексичним інструментарієм. Окрім того, дає можливість студенту вивчати іноземну мову у нестандартний спосіб на основі актуальних автентичних іншомовних матеріалів, що містять сленг, сучасні мовні утворення тощо. Це допомагає йому швидко адаптувати та застосовувати отримані знання у практику іншомовної комунікації. Прагнення вдосконалювати свій мовний та професійний рівень, потреба у самореалізації, інтерес до змісту навчального матеріалу є провідними стимулами мотивації майбутнього фахівця до формування інформаційної компетентності.

Не менш важливим є використання різноманітних мобільних та комп'ютерних застосунків для вивчення іноземної мови, більшість з яких вибудовують систему навчання на основі принципів систематичності та системності навчання. Наприклад, мобільний додаток DuoLingo дозволяє учасникові освітнього процесу перейти до другого завдання лише за умови успішного вико-

нання першого, надаючи при цьому необмежену кількість спроб. Таким чином, забезпечується автоматизація мовленнєвої навички, системність, доступність та послідовність навчання, високий відсоток засвоєння навчального контенту.

Участь в інтерактивних опитувальниках, вікторинах, тестах, веб-квестах створює на заняттях атмосферу здорової конкуренції, що є одним із чинників демонстрації успіху студента, підвищення мотивації до більш якісного формування інформаційної компетентності у майбутнього учителя.

Під час пропедевтичної практики майбутні фахівці відвідували уроки англійської та німецької мов у загальноосвітніх навчальних закладах. З метою підвищення мотивації до формування інформаційної компетентності майбутнім учителям було запропоновано проаналізувати та порівняти уроки англійської та німецької мов, на яких учителі застосовували інформаційно-комунікаційні технології та цифрові засоби навчання на всіх етапах уроку, або частково використовували окремі елементи інформаційно-комунікаційних технологій. Студенти під час спостереження переконалися у тому, що інформаційна компетентність учителя відіграє важливу роль у підвищенні рівня вмотивованості учнів до навчального процесу, активізації пізнавального інтересу до вивчення предмету, активності учасників освітнього процесу під час виконання вправ на інтерактивній дошці, у мобільних та комп'ютерних застосунках, веб-квестів та вікторин з автоматизованою перевіркою результатів тощо. Майбутні учителі відзначили важливу роль візуалізації та інтерактивності навчального контенту, швидкий доступ до великої кількості автентичних матеріалів для формування іншомовної комунікативної, соціокультурної компетенцій, можливості автоматизації під час виконання практичних комунікативних завдань. Після завершення пропедевтичної практики у загальноосвітніх навчальних закладах у студентів спостерігалось значне підвищення інтересу до формування інформаційної компетентності.

Підвищенню мотивації розвитку інформаційної компетентності у майбутніх учителів філологічних спеціальностей сприяє їх участь у різноманітних міжнародних проектах з досліджуваної проблематики. Студенти факультету іноземних мов брали участь у проектах «Вчитель нового покоління» від Британських Рад та «Навчаємось навчатися» від Гете-Інституту. Учасники проектів були залучені до таких форм інформаційно-комунікаційної діяльності, як: онлайн-конферен-

ції, веб-семінари, онлайн-дискусії, віртуальні обговорення, застосування методики «перевернутого» навчання, створення власного інформаційного продукту (електронних портфоліо, власних сайтів, розробок інтерактивних вправ та завдань) для забезпечення елементів мобільного та комп'ютеризованого навчання, уміння працювати в різних інформаційно-освітніх середовищах (GoogleClassroom, Zoom, МійКлас тощо).

Великим стимулом у набутті інформаційної компетентності є участь студентів у програмах міжнародної академічної мобільності. Проекти з англійської та німецької мов на платформі E-Twinning передбачали співпрацю з учасниками з інших країн, а саме: спільне виконання освітніх завдань, створення власного інформаційного продукту. Результати опитування учасників міжнародних проектів та викладачів, що працювали з цими студентами, засвідчили про значне підвищення рівня мотивації майбутніх педагогів до набуття інформаційної компетентності.

Методами спостереження, усного опитування, ми визначили, що врахування вищезазначених чинників стимулює розвиток мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя. Так, на запитання «Чому ви прагнете бути інформаційно компетентними?» студенти відповіли: розуміння необхідності в набутті інформаційної компетентності (69,8%), усвідомлення значущості цієї характеристики майбутнього фахівця (71,9%), престижність цієї характеристики у професійній діяльності вчителя (75,4%), усвідомлення того, що діяльність учителя неможлива без інформаційної компетентності (76,3%), усвідомлення того, що уроки будуть більш прогресивними 70,3%, інформаційна компетентність це те, без чого не може бути успіху в професійній діяльності вчителя (75,2%).

Наступним етапом опитування було оцінювання за 9-бальною шкалою рівня впливу зазначених чинників на розвиток мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя. Середньостатистичні значення подано у таблиці 1.

З аналізу таблиці 1. Розвиток мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя можна зробити узагальнення про те, що на кінець експерименту показники дещо збільшилися в порівнянні з початковим етапом. І тому ми можемо спостерігати позитивну динаміку розвитку мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя із урахуванням чинників, які впливають на цей процес.

Таблиця 1
Розвиток мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя

№	Показники	Початок експерименту	Кінець експерименту
1.	Усвідомлення необхідності в набутті інформаційної компетентності	3,2	5,2
2	Розуміння теоретичної і практичної значущості знань з інформаційної грамотності	5,9	6,7
3.	Інтерес до набуття знань, умінь, навичок, досвіду інформаційної грамотності	3,9	5,0
4.	Бажання набувати інформаційної компетентності	4,3	6,1
5.	Успіх у професійній діяльності	2,9	4,5

Висновки. Отже, підвищенню мотивації розвитку інформаційної компетентності сприяли: усвідомлення необхідності в набутті інформаційної компетентності, розуміння теоретичної і практичної значущості знань з інформаційної грамотності, професійна спрямованість інформаційно- комп'ютерної, цифрової діяльності, якість навчання використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу, застосування сучасних методів, засобів навчання, таких як: актуальні автентичні матеріали, інтерактивні програми, платформи та конструктори, спілкування у соціальних мережах. Можна стверджувати, що інноваційні методи (робота з онлайн вправами та тренажерами, інтерактивні тести та вікто-

рини, використання комп'ютерно-орієнтованого навчання у різних освітніх середовищах та платформах, симуляції), форми (перевернуте навчання, формування навичок іншомовного писемного мовлення засобами соціальних мереж та ведення живих журналів, ділові ігри, мультимедійні маршрути-екскурсії) та засоби (Інтернет, електронна пошта, програми-перекладачі, програми-тренінги, електронні енциклопедії та електронні словники, медіа портали, онлайн курси, програми-комунікатори, онлайн-конференції) уможливають посилення мотивації учіння студентів, а отже, дозволять активізувати процес формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Створення та застосування інтерактивних онлайн вправ, вікторин, тестів, коміксів, розробка власного електронного портфоліо, ведення професійного блогу учителя, зйомка та обробка власних відео, залучення до освітнього процесу комп'ютерних навчальних програм та симуляцій з мережі Інтернет буде формувати інформаційну компетентність майбутніх педагогів, стимулювати пізнавальний інтерес, а отже, заохочувати студентів до самовдосконалення та професійного зростання.

Ефективними шляхами підвищення мотивації формування інформаційної компетентності майбутніх учителів є включення їх у самостійний пошук і відкриття нових знань, розв'язування проблемних завдань, заострення протиріч між традиційними методами навчання і новими знаннями з інфо-медійної грамотності, інформаційного досвіду; встановлення переваг між учителем зі сформованою інформаційною компетентністю та вчителем минулого; різноманітність та яскравість у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Це забезпечує зворотній зв'язок викладача і студента, стимулює бажання бути успішним у майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. 365 с.
5. Занюк С. Психологія мотивації. Київ : Ельга, 2001. 351 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384 с. URL : <http://www.alleng.ru/d/psy/psy069.htm> (дата звернення: 27.04.2020).
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Свнкт-Петербург : Питер, 2006. 512 с.
8. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти / Р. С. Гуревич, М. М. Козяр, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУБЖД, 2015. 396 с.
9. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності. Вінниця : Нова Книга, 2011. 448 с.

10. Лучанінова О., Сталь І. Проблема мотивації студентів ВТНЗ до навчально-професійної діяльності. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (26-28 лютого 2012 р.). Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 179–180. URL : http://neasmo.org.ua/zbirnik_final_02_2012.pdf (дата звернення: 27.04.2020).
11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 352 с.
12. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57–60. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_15 (дата звернення: 27.04.2020).
13. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 165 с.
14. Павленко Л. Формування позитивної мотивації у студентів до навчальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій. *Портал наукових конференцій Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*. URL : <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-1/3531-formuvannya-pozytyvnoyi-motyvatsiyi-u-studentiv-do-navchalnoyi-diyalnosti-z-vykorystanniam-komp-yuternykh-tekhnologiy> (дата звернення: 16.05.2020).
15. Тріпак М. М., Шевчук О. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх економістів в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство* / голов. ред. М. М. Палінчак. Ужгород, 2019. Вип. 24. Ч. 3. С. 105–108.
16. Хамська Н. Б. Робоча програма «Основи педагогічної майстерності» підготовки бакалаврів, галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька, російська)). Вінниця, 2019. 15 с.
17. Ryan R. M., Dicit E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 68–78.

REFERENCES

1. Golovan' M. S. Informatichna kompetentnist': sutnist', struktura ta stanovlennya [Informative competence: issue, structure and development]. IT and IT technologies in education institutions. 2007. Nr 4. pp. 62-69 [in Ukrainian].
2. Goncharenko S. Ukrains'kii pedagogichnii slovník [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Libid', 1997. 376 p. [in Ukrainian].
3. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya: metodologichni poradi molodim naukovtshym [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Vinnitsya: DOV «Vinnitsya», 2008. 278 p. [in Ukrainian].
4. Gurevich R. S., Kademiya M. Yu. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnologii v navchal'nomu protsesi ta naukovikh doslidzhennyakh [IT technologies in the process of education and scientific research]. Vinnitsya: DOV «Vinnitsya», 2004. 365 p. [in Ukrainian].
5. Zanyuk S. Psikhologiya motivatsii [Psychological motivation]. Kyiv: El'ga, 2001. 351 p. [in Ukrainian].
6. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychological]. Moskva: Logos, 2004. 384 p. [in Russian].
7. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy [Motivation and Motives]. SPb.: Peter, 2006. 512 p. [in Russian].
8. Innovatsiini tekhnologii navchannya v umovakh informatizatsii osviti / R. S. Gurevich, M. M. Kozyar, M. Yu. Kademiya, L. S. Shevchenko [Innovative technologies of education in the framework of education information]. Lviv: LDUBZhd, 2015. 396 p. [in Ukrainian].
9. Levchenko T. I. Motyvatsiia sub'iekta v riznykh vyдах diialnosti [Motivation of the person in different types of activities]. Vinnitsya, 2011. 448 s. [in Ukrainian].
10. Luchaninova O., Stal' I. Problema motivatsii studentiv VTNZ do navchal'no-profesiinoy diyal'nosti [Problems of high school students' motivation to educational and professional activities]. Problems and perspectives of science development at the beginning of the third millennium in SND. Pereyaslav-Khmel'niyskiy, 2012. pp. 179-180 [in Ukrainian].
11. Mazurok M. Kriterii ta pokazniki rozvitku profesiinoy kompetentnosti pedagogiv u protsesi pidvishchennya ikh kvalifikatsii [Criteria and markers of professional competency development of pedagogues in the process of their qualification upgrade]. *New pedagogical thought*. 2013. Nr 2. pp. 57-60 [in Ukrainian].
12. Maslou A. Motyvatsiya y lichnost [Motivation and personality]. Pyter, 2009. 352 s. [in Russian].
13. Matsyuk O. O. Formuvannya profesiinoy kompetentnosti maibutnikh perekkladachiv zasobami informatsiino-komunikatsiiniikh tekhnologii [Professional competence of future interpreters formation by means of ICT]. Ternopil, 2011. 165 p. [in Ukrainian].
14. Pavlenko L. Formuvannya pozytyvnoyi motyvatsii u studentiv do navchal'noyi diialnosti z vykorystanniam kompiuternykh tekhnologiy [Formation of positive motivation of students to educational activities with the use of ICT]. Portal of scientific conferences at Central Ukrainian state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko. [in Ukrainian].
15. Tripak M. M., Shevchuk O. V. Formuvannya informatsiinoy kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv v umovakh inklyuzivnogo navchannya [Information competence of future economist formation in the frameworks of inclusive education]. *Scientific visnyk of Uzhgorod national university*. Uzhgorod, 2019. Issue 24. P. 3. pp. 105-108 [in Ukrainian].
16. Khams'ka N. B. Robocha programa «Osnovy pedagogichnoi maisternosti» [Programme «Basics of pedagogical efficiency»]. Vinnitsya, 2019. 15 p. [in Ukrainian].
17. Ryan R. M., Dicit E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. pp. 68-78 [in English].

УДК 793.322:378.147(477)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208842>

Ольга ХЕНДРИК,
orcid.org/0000-0001-8432-4093
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри сучасної
та бальної хореографії
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) olgart29618@gmail.com

ОСНОВИ БАРТЕНІЄФФ: АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЕДАГОГІКИ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ

Стаття присвячена авторській системі аналізу рухів німецької танцівниці Імгранд Бартенієфф. Проаналізовано зміст, спрямованість і структуру Основ Бартенієфф, наведено схематичні зображення системних елементів та розкрито особливості її застосування в педагогіці сучасного танцю.

У світі зарубіжної танцювальної педагогіки застосування Основ Бартенієфф як основної техніки будь-якого танцювального напрямку є ефективною практикою перетворення виконавської техніки на мистецтво створення танцю за допомогою постійно мінливих усвідомлених, продуктивних і виразних рухів. Однак в українській фаховій системі навчання сучасному танцю вона не набула належного використання.

У ході вивчення Основ Бартенієфф визначено, що це є соматичною дисципліною, яка досліджує процес формування нових нервово-м'язових зв'язків, які під час фізичної активності впливають на емоційне й тілесне самопочуття. Узагальнення й подальше вираження позитивних змін у тілі відбуваються шляхом жвавої взаємодії між внутрішньою зв'язаністю та зовнішньою виразністю. Крім того, пояснюється зміст Загальних тілесних зв'язків та «Базової шістки» рухових вправ, наведено приклади їх використання в процесі навчання. Обґрунтовано, що рух ініціює та змінює емоційні почуття, тому зміна елементів руху (нервово-м'язового малюнка в тілі, зусиль, форми, простору) створює різні настрої та динамічні висловлювання. Це демонструє можливість побудови індивідуальної якості руху, особистої художньої манери виконання та навіть власної хореографічної мови в процесі опанування сучасного танцю за Основами Бартенієфф.

Обґрунтовано, що для підвищення якості професійної підготовки хореографів до міжнародних стандартів бажано запроваджувати в процесі навчання сучасному танцю Основи Бартенієфф, що дасть можливість студенту розвиватися відповідно до сучасних світових тенденцій професійної виконавської майстерності, зокрема критичного мислення, індивідуального досвіду, фізичного здоров'я, технічної віртуозності та артистичної виразності.

Ключові слова: Основи Бартенієфф, експресивний рух, аналіз руху, педагогічний підхід, танцювальна педагогіка, хореографічна освіта, сучасний танець.

Olga KHENDRYK,
orcid.org/0000-0001-8432-4093
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department
of Contemporary and Ballroom Choreography
of Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) olgart29618@gmail.com

BARTENIEFF FUNDAMENTALS: ANALYTICAL APPROACH TO THE CONTEMPORARY DANCE PEDAGOGY

The article is devoted to the author's system of movement's analysis of the German dancer Irmgard Bartenieff. The contents, the orientation and the structure of Bartenieff Fundamentals are analyzed. The schematic representations of the system elements are presented and the features of its application in the pedagogy of the modern dance are revealed.

In the world of the foreign dance pedagogy, the application of the Bartenieff Fundamentals as the basic technique of any dance direction is an effective practice of transforming the performing technique into the art of dance creation through the constantly changing conscious, productive and expressive movements. But in the Ukrainian professional system of modern dance instructing, it has not been properly applied.

In the course of the study of the Bartenieff Fundamentals, it was defined that it is a somatic discipline, which analyses the process of forming the new neuromuscular connections. During the physical activity, influence the emotional and physical well-being. Generalizing and further expressing positive body changes is due to the Lively Interplay between the Internal Connectivity and the Outer Expressivity. Besides, the contents of the Total Body Connectivity and the Basic Six movement exercises are explained. The examples of their application in the training are introduced. It is proved that the movement initiates and changes the emotional feelings. That is why the motive elements changing, that is, the Body

level neuromuscular patterning, the efforts, the shapes and the space create different moods and dynamic expressions. It demonstrates the possibility of the individual movement quality, the personal artistic manner of performance and even your own choreographic dancing in the process of the Bartenieff contemporary dance mastering.

It is proved that when improving the quality of the choreographers' professional training according to the international standards, it is recommended to introduce the Bartenieff Fundamentals in the course of modern dance training. It will help the student to develop himself in accordance with the modern world tendencies of the professional performing skills, that is, the critical thinking, the individual experience, physical state, dancing skills and expressiveness.

Key words: *Bartenieff Fundamentals, expressive movement, motion analysis, pedagogical techniques, dance pedagogy, choreographic education, contemporary dance.*

Постановка проблеми. Шлях до європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність інтенсивних змін культурної парадигми в теорії та практиці вітчизняної хореографічної освіти. Нинішній етап розвитку сучасного хореографічного мистецтва підвищує вимоги до якості професійної підготовки танцівників і хореографів. В умовах реформи вищої освіти, де набувають актуальності університетські програми з академічної мобільності, спостерігається невідповідність між змістом вітчизняних та зарубіжних освітніх та навчальних програм, а також педагогічними підходами до їх реалізації.

Сучасні тенденції розвитку зарубіжної танцювальної педагогіки спрямовані не на засвоєння конкретної техніки танцю, а на навчання основам виконання якісного руху, а саме технікам м'язового зусилля, розширенню діапазону рухових патернів, що дає змогу танцювальному руху бути більш вільним, легким і продуктивним. Уже через сформовані вміння якісного та усвідомленого виконання рухів можна розвинути й навіть сконструювати власну техніку танцю, свій особистий концепт. Так, наприклад, запровадження різних соматичних практик на заняттях у провідних трупях сучасного танцю, таких як Танцювальний Театр Вупперталь П. Бауш (The Tanztheater Wuppertal Pina Bausch), Нідерландський Театр Танцю І. Кіліана (Nederlands Dans Theater / Jiří Kylián), Танцювальна Компанія Батчева О. Нахаріна (Batsheva Dance Company / Ohad Naharin), сприяло відходу від авторитарного стилю проведення занять з класичного танцю, модерну або контемпорарі й дало можливість хореографам та виконавцям осмислити рух та по-іншому вибудувати індивідуальну якість руху, надати поштовх народженню нової хореографічної мови.

Слід зазначити, що різні соматичні рухові практики (практики Ф. Александера (F.M. Alexander), М. Фельденкрайза (Moshe Feldenkrais), М. Тодда (Mabel Todd), І. Бартенієфф (Irmgard Bartenieff), Ш. Сельвер (Charlotte Selver), М. Трагера (Milton Trager), Г. Александер (Gerda Alexander), І. Рольф (Ida Rolf)), які раніше розвивалися паралельно із сучасним танцем (Eddy, 2009: 9), зараз педа-

гоги долучають до танцювальної практики як невід'ємну частину навчальних програм танцювальної освіти Англії, США та Європи. Отже, рухова практика «Основи І. Бартенієфф» є одним із фундаментальних напрямів соматичних практик.

На відміну від зарубіжної педагогіки, українська система навчання сучасному танцю у вищій школі формується на основі історичного досвіду хореографічної педагогіки балету та народно-сценічного танцю, де авторитарна практика виховання ідеалізованого танцювального тіла ґрунтується на основі дисципліни та чіткої ієрархії. Незалежно від того, що зміст навчання сучасному танцю полягає у вивченні танцювальних напрямів, технік та стилістики відомих європейських та американських хореографів, система навчання та манера викладання танцювальних дисциплін залишаються авторитарною. Студент прагне вибудувати постанову свого корпусу, позицій, поз, манеру виконання танцювальних рухів відповідно до естетичних цінностей та стилю викладання педагога. В результаті цього орієнтація студента на зовнішньо-естетичну та технічну складові частини навчання приводить до формування, як правило, болючого фізичного й психологічного навантаження в прагненні досягнути ідеалізованої фізичної форми, технічних здібностей та статусу. Хоча така форма навчання дає можливість танцівникам набувати швидкості, витривалості і впевненості, проте багаторазове повторення не сприяє критичному мисленню й рідко сприяє розумінню на більш ніж поверхневому рівні. Слухати своє тіло, ставити питання, аналізувати та досліджувати повний спектр рухових варіантів – це ті професійні компетенції, якими повинен володіти сучасний виконавець, якщо він мріє професійно реалізуватись (працевлаштуватись) у танцювальній трупі сучасного танцю.

Це актуалізує дослідження змісту системи «Основи Бартенієфф» та їх практичного використання на заняттях рухових дисциплін вищої хореографічної освіти.

Аналіз досліджень. Незважаючи на актуальність проблеми, теоретичні і практичні аспекти

Основ Бартенієфф (далі – BF) ще не були об'єктом окремого дослідження в Україні. Проте окремі аспекти соматички танцю розглядалися у наукових публікаціях Т. Павлюк «Соматичні практики у сучасній бальній хореографії» (2018 рік), де авторка розглядає розвиток соматичних практик у США в контексті сучасної бальної хореографії, та Н. Чілікіної «Проблематика сучасної хореографічної освіти» (2015 рік), де дослідниця надає загальну характеристику соматичного підходу до навчання хореографа як одного з напрямів розвитку сучасної хореографічної освіти.

До найбільш ґрунтовних робіт, предметом яких є практичне використання BF у хореографічній педагогіці, можна віднести працю П. Хакні (Hackney, 2000), написану за досвідом практичної роботи з І. Бартенієфф наприкінці 1960-х і протягом 1970-х років, де П. Хакні узагальнює та систематизує практику BF; низку публікацій К. Уїттіє (Whittier, 2006, 2013), адже авторка науково обґрунтовує використання BF в практиці балетної педагогіки задля розширення виразного діапазону та зміцнення зв'язків із тілом. К. Валь (Wahl, 2019) у своїй книзі привносить сучасний досвід використання BF у вищій школі. У статті М. Едді (Eddy, 2009: 5–27) описується BF як один із фундаментальних напрямів соматичних практик, підкреслюється важливість формування в танцювальної діяльності тілесного мислення та розуміння взаємозв'язків тіла.

Мета статті – розкрити зміст системи «Основи Бартенієфф» та обґрунтувати необхідність її застосування в системі фахової підготовки хореографа сучасного танцю в Україні.

Виклад основного матеріалу. Основи Бартенієфф – це розширення системи аналізу рухів Р. Лабана (LMA) з позицій кінезіологічного функціонування тіла. Це практичний інструмент становлення й удосконалення функціональних і виразних рухових вмій. Практика BF вимагає використання глибоких м'язів, контролю дихання для збільшення сили та потоку руху, чіткої просторової орієнтації, тобто усвідомлення того, де ініціюється рух у тілі, як він послідовно проходить від однієї частини тіла до іншої. Вона зміцнює внутрішнє здоров'я організму як у повсякденному житті, так і у висококваліфікованому русі. Саме тому система LMA-BF використовується як практика фізіологічної та емоційної корекції і реабілітації в медицині, спорті, психології (танцювально-рухова терапія), безумовно, у світовому сучасному хореографічному мистецтві як унікальний підхід до розуміння руху й шляху до творчості.

П. Хакні вважає, що BF – це підхід до базових тренувань тіла, який стосується формування патернів (шаблонів) зв'язків в організмі відповідно до принципів ефективного руху, який функціонує в контексті, який заохочує самовираження й повне психофізичне залучення (Hackney, 2000: 33). Іншими словами, BF як соматична дисципліна, досліджує процес формування нервово-м'язових зв'язків, які під час фізичної активності впливають на емоційне й тілесне самовідчуття; досліджує зв'язки з тілом як саморозуміння для подальшого ефективнішого узагальнення й самовираження набутих позитивних змін у тілі. Метою такого дослідження є жвава взаємодія між внутрішньою зв'язаністю та зовнішньою виразністю (Hackney, 2000: 36–37). Внутрішнє з'єднання та зовнішня виразність (експресивність) перебувають у постійному взаємозв'язку одна з одною, і цей зв'язок постійно змінюється. Це творчий процес.



Рис. 1. Схематичне зображення творчого процесу

Активна й усвідомлена участь у такому тілесному дослідженні покращує фізичний досвід і, відповідно, сприяє розширенню діапазону як емоційного досвіду, так і концептуального мислення.

І. Бартенієфф визначила такі загальні тілесні зв'язки:

- зв'язок з диханням (як клітинне, так і легеневе дихання, що впливає на виразність руху);
- центрально-дистальний зв'язок (пупкове випромінювання, включаючи основну пульсацію);
- зв'язок «голова – хвіст» (спінальний зв'язок, що лежить в основі ротового та передспінального);
- зв'язок «верхній – нижній» (гомологічне);
- зв'язок «половина тіла» (гомолатеральна);
- крос-боковий або перехресний зв'язок (контра-бічна) (Bartenieff, 1980: 25–35; Hackney, 2000: 45).

Якщо мати на увазі правила загальних тілесних зв'язків, то можна істотно змінити систему навчання сучасному танцю. Наприклад, студенту бракує діапазону руху стегнового суглоба або він має проблему в поперековому відділі спини. Це можна вирішити зв'язком усього сполучного шляху від землі через ноги та хребет до голови

з акцентом на підтримку з внутрішньої сторони ядра тіла. Як справедливо зауважує П. Хакні, під час навчання чи викладання важливо вибрати ту модель повного з'єднання тіла, яка могла би підтримати та організувати артикуляцію, якої бракує виконавцю (Hackney, 2000: 43). Головне, допомогти студенту з'ясувати, як організовується все тіло, щоби виробляти рух.

Також І. Бартенієфф розробила вправи, в яких досліджуються основні рухові концепції тіла. З часом вони отримали назву «Базова шістка»:

1) ліфти (підтяжка) стегна (досліджує згинання та розгинання стегна, а також ритм руху таза-стегна);

2) сагітально-тазове зміщення (досліджує зміщення вперед/назад у просторі з акцентом на використання основної підтримки та з'єднання підколінного сухожилля);

3) латеральне тазове зрушення (досліджує поперечні зміщення ваги з акцентом на використання ланцюга аддукторів (внутрішньої ноги) нижньої частини тіла);

4) половина тіла (досліджує рухливість з одного боку, а стабілізується з іншого боку);

5) діагональ до колінного суглоба (досліджує поступове зустрічне обертання хребта, обертання стегнових суглобів і діагональний малюнок через тулуб);

6) кола рук (вивчають для лопатки плечові ритми, градуйоване обертання плечових суглобів і відстеження руху очей) (Bartenieff, 1980: 13–24; Whittier, 2013: 7–8; Hackney, 2000).

В межах будь-якого тілесного зв'язку можна працювати з Базовою шісткою.



Рис. 2. Схематичне зображення Основ Бартенієфф

Так, використовуючи загальні зв'язки, можемо ставити завдання для студентів. Наприклад, дослі-

дити у своєму тілі одну з концепцій (диференціація кінцівок через з'єднання ядра-дисталь або заземлення та вихід через верхнє-нижнє з'єднання, або формування внутрішнього та зовнішнього об'єму за допомогою функції дихання) і те, як вони реалізуються в основі більш складних рухів. В процесі навчання за ВФ можна привчати студентів вербально описувати тілесні відчуття під час виконання тренувальних рухів, ставити питання щодо функціональності рухів і відповідати на них. Така практика є одним із ключів до виконавської майстерності. Наприклад, у практичній роботі з майбутніми артистами балету К. Уїттіє використовує такі питання: «Чому згинання та розгинання стегна корисно під час сучасного танцювального перевертання або під час виконання розмаху ніг? Як домогтися поступової протидії обертанню хребта під час низхідних або висхідних спіралей? Чому відстеження руху очима важливо під час просторово складних послідовностей?» (Whittier, 2013: 8). Пошук відповідей розвиває навички опрацювання більш глибоких зв'язків і відкриває нові нервово-м'язові зв'язки в різних контекстах, отже, сприяє комфорту й майстерності під час виконання вправ із Базовою шісткою.

Вищеописана робота з тілом є частиною більшої системи змін елементів руху, включаючи зміну нервово-м'язового малюнка в тілі, зміну зусиль, форми, просторові зміни. Застосування системи ВФ у рамках LMA може стати наступним етапом навчання студентів, який забезпечує не тільки дослідження взаємозв'язків анатомічного функціонування, особистісних почуттів, аспектів форми та просторової ясності, але й їх експресивність. В результаті жвавої взаємодії народжується великий спектр нових фразувань і майже танцювальних рухів. Виконавець поєднує фактори зміни руху по-своєму унікальним чином і організовує їх для створення фраз та стосунків, які розкривають особистий, художній чи культурний стиль.

Розглянемо застосування ВФ на прикладі одного з факторів зміни руху, а саме зусиль, які є вираженням внутрішніх динамічних почуттєвих імпульсів. Зусилля відображають ставлення руху до інвестування енергії у чотири основні фактори, такі як потік, вага, час та простір. Щоб діяти оперативно, ці внутрішні фактори не обов'язково слід зробити свідомими. Зміна зусиль, як правило, пов'язана зі зміною настрою чи емоцій, отже, є рухом до експресивності. Зусилля динамічно координує всю істоту. Ініціація зусиль починається від власного внутрішнього наміру (можливо, з образності, голосу чи метафори) й реалізується через рух. Кожен із факторів зміни (потік

зусиль, зусилля в часі, просторові зусилля, вагові зусилля) визначається двома полярними елементами, які називаються якісними зусиллями або елементами зусиль. Багато прислівників та прикметників, таких як «гострий», «спокійний» чи «наказуючий», вказують на поєднання двох, трьох чи чотирьох якостей зусиль.

Отже, функції руху перебувають у постійному взаємозв'язку з тілом, простором, зусиллями та формою. Навіть якщо зосереджуватися на зоні тіла, то підтримка інших областей завжди доступна для ефективного функціонування руху. Наприклад, під час фразування елементів можна зосередитися на ініціюванні руху з центру шляхом переміщення ваги назад у просторі. При цьому можна дослідити динамічні зміни вагових зусиль, які змінять фізичну організацію тіла, а саме форму. В цей момент ваш м'язовий тонус, пропріорецептивні реакції, нервово-м'язові зв'язки, підтримка дихання й секвенування тіла будуть змішуватися й змінюватися за ступенем зміни сили виконання, а це створює різні настрої і динамічні висловлювання. Отже, студент зможе творчо займатися матеріалом та розвивати особисту художню манеру за ступенем набуття знань.

Поступове введення ВФ на заняттях з техніки танцю у формі імпровізаційної частини заняття стимулюватиме відповідальність студентів за рівень своєї участі на занятті. Коли вони усвідомлюють, що від їх особистого вибору залежить рівень переконливості, чуттєвості виконання пропонованого танцювального матеріалу, то вони включаються в імпровізаційні моменти уроку більш уповноважено, впевнено, що, зрештою, може сприяти розумінню, що вільне володіння принципами та прийомами системи ВФ надає більше виконавської майстерності, ніж просто засвоєння стилю танцю.

Висновки. В результаті дослідження було виявлено, що система аналізу рухів «Основи Бартенієфф» є одним з ефективних інструментів навчання сучасному танцю. Шляхом інтеграції інтелектуальної та практичної роботи студентів навчальний процес стає цікавішим та ціліснішим. Саме аналітичний підхід до практичної роботи сприяє заохочуванню студентів «налаштовуватися» на те, що виражає тіло, розглянути інші способи вираження, змусити їх думати про те, що вони роблять, чому вони це роблять, як вони це роблять. Тільки тоді вони можуть розвиватись як окремі, цілісні створювачі, а не як наслідувачі.

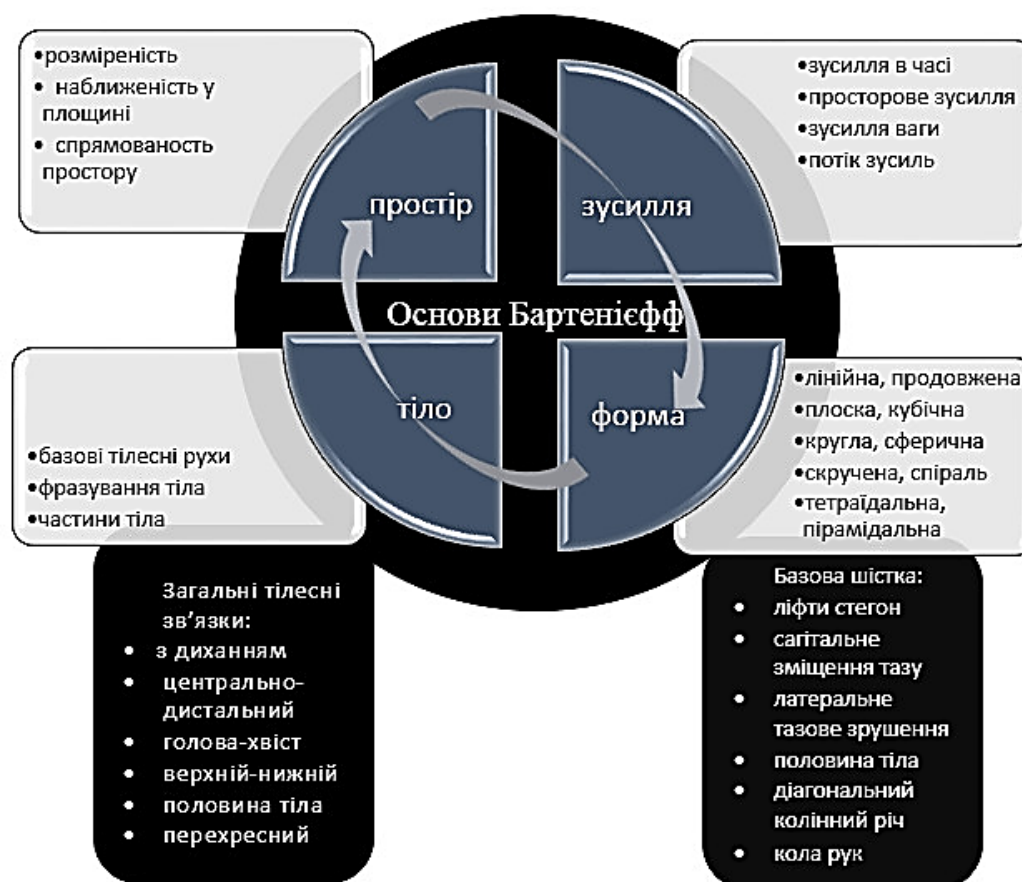


Рис. 3. Основи Бартенієфф у системі аналізу рухів Лабана (LMA-BF)

Отже, застосування ВФ у системі фахової підготовки хореографа сучасного танцю в Україні порушить традиційні фізичні, артистичні кордони професійного хореографічного навчання у ЗВО та дасть можливість студенту розвиватися відпо-

відно до сучасних світових тенденцій професійної виконавської майстерності, тобто вільного й критичного мислення, індивідуального досвіду, фізичного здоров'я, технічної віртуозності та артистичної виразності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bartenieff I. with Dori Lewis. *Body movement: Coping with the environment*. New York: Gordon & Breach, 1980, 304 p.
2. Eddy M. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*. 2009. Vol. 1. № 1. P. 5–27.
3. Hackney P. *Making Connections: Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals*. Routledge. 2000. 219 p.
4. Wahl C., Culley C. *Laban/Bartenieff Movement Analysis: Contemporary Applications*. Champaign, IL: *Human Kinetics*. 2019. 256 p.
5. Whittier C. Bartenieff Fundamentals: Five Fundamental Questions (You've Got Questions, I've Got Answers). *Bill Evans Dance Teachers Intensive Newsletter*. ed. Cynthia Williams. January, 2013. P. 6–8.

REFERENCES

1. Bartenieff, I., Lewis D. (1980). *Body movement: Coping with the environment*. New York: Gordon & Breach. 304 p. [in English].
2. Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*. 1. 5–27. [in English].
3. Hackney, P. (2000). *Making Connections: Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals*. Routledge. 219 p. [in English].
4. Wahl, C., Culley, C. (2019). *Laban/Bartenieff Movement Analysis: Contemporary Applications*. Champaign, IL: *Human Kinetics*. 256 p. [in English].
5. Whittier C. Bartenieff Fundamentals: Five Fundamental Questions (You've Got Questions, I've Got Answers). *Bill Evans Dance Teachers Intensive Newsletter*. ed. Cynthia Williams. January 2013. pp. 6–8. [in English].

UDC 376

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208844>**Kateryna SHAPOCHKA,***orcid.org/0000-0002-4827-599X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Pedagogy and Inclusive Education Department

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) *shapochka@gmail.com***Raiisa VDOVYCHENKO,***orcid.org/0000-0002-3100-6697*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Pedagogy and Inclusive Education Department

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) *vrp1208@ukr.net*

PARENTS' READINESS TO EDUCATE CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Transformational strategy of inclusive education in Ukraine envisages improvement of the education system of children with special needs including those with learning disabilities, creation of appropriate general educational space on the basis of system, axiological, command, conductive, individual and environmental approaches that influence the socio-dynamic spread of inclusion. The article is devoted to the analysis of parents' readiness to educate children with learning disabilities in inclusive educational preschool institutions and general secondary schools; emphasizes the role of the family, in particular parents, as the main subject in the process of inclusive educational strategies formation and supporting the child with special needs in the process of placing in the educational space, the unity of the family and the quality of inclusive education influence, awareness that the family (parents, substitutes) play a major role in the development of the educational route of a child with special needs and facilitates the acquisition of social behaviors. It is noted that individual work and group work with parents is effective, in particular; the use of such group forms of work as training sessions, seminars, debates, parent club meetings, that expanding the parents' knowledge about the psychological characteristics of children, tactics of family education, crisis periods of child development. During such meetings both the parent's awareness of the child and also changes in the parents' attitude to the child's problems and to the tasks of their upbringing increase. The process of parents psychological support implementation is long and requires a comprehensive approach that involves not only the psychologist but also all other professionals who accompany the child. This process needs to be continuous, complex and creative. It is emphasized that the more parents are involved in inclusion, the more likely they are to achieve the desired results in children.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, parental readiness, psychological support.*

Катерина ШАПОЧКА,*orcid.org/0000-0002-4827-599X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *shapochka1111@gmail.com***Раїса ВДОВИЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3100-6697*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *vrp1208@ukr.net*

ГОТОВНІСТЬ БАТЬКІВ ВИХОВУВАТИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНИМИ НАПРЯМАМИ

Трансформаційна стратегія інклюзивної освіти в Україні передбачає вдосконалення системи навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), створення відповідного загальноосвітнього простору на основі системного, аксіологічного, командного, кондуктивного, індивідуального й середовищного підходів,

що впливають на соціодинаміку поширення інклюзії. Стаття присвячена аналізу готовності батьків дітей з особливими освітніми потребами до навчання дітей у закладах дошкільної освіти й середніх загальноосвітніх закладах. Наголошується на ролі сім'ї, зокрема батьків, як головного суб'єкта в процесі формування інклюзивних освітніх стратегій і наданні підтримки дитині з особливими потребами в процесі її залучення до загальноосвітнього простору, єдності впливу родини та якості інклюзивного навчання, усвідомлення того, що родина (батьки, особи, що їх заміщають) виконує головну функцію в процесі розроблення освітнього маршруту дитини з особливими потребами й фасилітації в опануванні соціальних моделей поведінки.

Зазначено, що ефективною є індивідуальна робота з батьками й групові форми роботи, як тренінгові заняття, семінари, диспути, засідання батьківського клубу, що розширює знання батьків про психологічні особливості дітей, тактики сімейного виховання, кризові періоди розвитку дітей. Під час таких зустрічей не лише підвищується поінформованість батьків про дитину, а й відбуваються зміни в ставленні батьків до проблем дитини й до завдань її виховання. Процес реалізації психологічної підтримки батьків тривалий і потребує комплексного підходу, який передбачає участь не лише психолога, а й усіх інших фахівців, які супроводжують дитину. Необхідно, щоб цей процес був неперервним, комплексним і мав творчий характер. Наголошується, що чим більше залучені батьки в інклюзію, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, готовність батьків, психологічна підтримка.

At the present stage of Ukraine education development, one of the possible options for inclusion of a child with psychophysical disabilities into the general education space is inclusion, which means that a child with special educational needs is given the right to attend a general educational institution which has the appropriate educational environment and additional services, that let the child to benefit from the collaborative learning with typical students. The spread of inclusion is closely connected with the processes of democratization of the public consciousness, the international recognition for every person of the right to a full life and education.

The spread of inclusion in Ukraine is directly related to the creation of a comprehensive space based on systemic, axiological, command, conductive, individual and environmental approaches (V. Kremen, A. Kolupayeva, P. Talanchuk, O. Taranchenko, etc.). Thus, the Concept of the New Ukrainian School makes it possible to use a person-centered approach in the educational process, which allows taking into account the abilities, needs, interests of each child.

Based on the principles of inclusive education, i.e. the principle of respect for equal rights to education; the principle of tolerant attitude towards each child, recognition of its value, regardless of features or differences, non-discrimination; the principle of the supreme interests of the child; the principle of early intervention; the principle of personally oriented educational process; the principle of providing support and tutoring in the learning process; the principle of the right of parents to choose an educational institution and participate in the learning process; the principle of professional cooperation and social interaction.

Thus, based on a person-centered educational model inclusive education provides quality education

at all levels, in all educational units. Therefore, the cooperation of parents with the support team is especially important; *the purpose of the article* is to analyze the formation of the readiness of parents of children with special educational needs to teach children in preschool and general secondary schools.

The introduction of inclusive education for preschool children with special needs, in particular those who need the correction of psychophysical development, anticipates the creation of a special educational environment for them, which would meet the needs and opportunities of each child and provide adequate conditions and potentialities for education, treatment and rehabilitation, education and training, correction of disorders of psychophysical development, early socialization.

Deppeler J. (1998) identified five basic elements of the learning environment, namely the physical environment, materials, resources, methods and techniques, expected learning outcomes. All components are carefully developed in advance as they ensure that the child's learning is accessible.

In the domestic and foreign psycho-pedagogical literature, there is a fairly clear idea of the environment (I. Bekh, E. Bondarevska, J. Gibson, K. Knyazeva, S. Kapytsa, I. Prygozhyn, I. Stengers, V. Yasvin, etc.). In particular, according to a system-ecological approach, the environment or social environment is considered as a systematic combination of a set of various factors that interact with each other and form a set of systemic nature.

However, regardless of the state of the learning environment, both in the whole world and in Ukraine, parents are the main initiators of the implementation of inclusive programs. First, this is because parents are the natural bearers of the idea, the spirit of placing children with special needs in the general system and,

moreover, they are the customers and consumers of this type of educational services.

The Concept of Family and Family Education emphasizes that “modern family should be the main link in the upbringing of the child, providing it with the necessary material and pedagogical conditions for physical, moral and spiritual development” (Concept, 2012–2021).

As scientists rightly point out, the modern family of a child with a psychophysical disability can rarely act as an effective factor in its social integration. The main reasons for this situation are low economic status of many families; lack of any effective support from the state (in particular, education); negative social attitude.

With the Ukraine’s ratification of a number of international documents, in particular the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, radical changes have been initiated in the organization of education of children with special educational needs, and the introduction of inclusive education, which should be harmoniously integrated with the existing system of special education. Problems of inclusive education are increasingly attracting attention of researchers (I. Gylevych, V. Zasenka, A. Kolupayeva, O. Taranchenko, K. Shapochka, L. Savchuk, L. Shypitsyna, etc.).

Inclusive education is a system of educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to study at the place of residence, providing for education in a general educational institution. In order to ensure equal access to quality education, inclusive educational institutions must adapt curricula, methods and forms of learning, use of existing resources, partnership with the community to individual educational needs and different styles of teaching children with special educational needs. Inclusive educational institutions should provide a range of services required to meet the different educational needs of such children.

Philosophical and conceptual bases of organization of inclusive education and features of correctional and educational, correctional and developmental work of children with psychophysical developmental needs in the conditions of inclusive and special education are covered in the works of Ukrainian scientists (Yu. Boychuk, V. Bondar, L. Danylenko, I. Demchenko, I. Dmytrieva, V. Zasenka, A. Kolupayeva, S. Konoplyasta, I. Martynenko, S. Myronova, N. Pakhomova, T. Sak, V. Synyov, E. Synyova, V. Tarasun, N. Sofiy, N. Slobodyanyuk, K. Shapochka, A. Shevtsov, M. Sheremet, D. Shulzhenko and others).

According to A. Kolupayeva, O. Taranchenko, inclusive education as an educational personally oriented process involves placing the child in the general education environment, ensuring the availability of educational programs through diversification of various forms and methods, providing flexibility of curriculum, adaptation of teaching, teaching services and support. (Kolupayeva, 2019).

Transformational strategy of inclusive education in Ukraine envisages improvement of the system of education and upbringing of children with special needs, creation of appropriate general educational space on the basis of system, axiological, command, conductive, individual and environmental approaches that influence the socio-dynamics of the spread of inclusion.

Within the scope of our article, the conductive approach is of particular interest. Thus, defining the role of the family, including parents, as the main actor in the process of developing inclusive educational strategies and supporting the child with special needs in the process of engaging them in the general education space. A conductive approach is the unity of the influence of a family and the quality of inclusive education, the awareness that the family (parents, substitutes) plays a major role in the development of the educational rout of a child with special needs and facilitates the acquisition of social behaviors.

Maximum effectiveness of inclusive education is ensured by many factors. Tim Loreman identifies seven “pillars of inclusive education” that support this process. One of the key issues is the involvement of parents in cooperation with teachers. He rightly states that without them, very little progress would be made towards inclusive education. Parents, as advocates for their child’s interests, require accountability from educators, and are encouraged to review and reassess their views, points of view, and approaches to work. Therefore, the purpose of inclusive education is to create a model of a shared educational space where children with disabilities are co-located in a general education environment with peers who are developing normally. In order to make the most progress in the social development of a disabled child, parental involvement is mandatory and indisputable (Loreman, 2010).

Awareness of the benefits of inclusive education is a major prerequisite for parents of children with special educational needs, including children with psychophysical disabilities, to be educated in regular educational institutions. Inclusive educational process enables parents and their children to be not objects but subjects of the educational process; the opportunity

to study in regular educational institutions while receiving additional educational services and support; together with specialists, members of the support team determine educational goals depending on the child's personal potential; helps to understand the diversity of the school and community; encourages communication with other parents; helps formulate a clear goal and create a real future for the child (Kolupayeva, 2019: 3).

The modern family of a child with a psychophysical disability can very rarely act as an effective factor in its social integration. The main reasons for this situation are: low economic status of many families; lack of any effective support from the state (including education); negative social attitude (Kolupayeva, 2012).

A family with children with special educational needs is a category that is at risk. It is known that the number of mental (neurotic and psychosomatic) disorders in families with children with disabilities are more than twice as high as in families without children with disabilities. These and other factors lead to that parents in many cases obstructing the rehabilitation of children with disabilities. However, even when parents take a more constructive stance, they feel emotionally overloaded and need special knowledge about their child's health and developmental problems (Eydemiller, 2008).

Educating children with special needs is a common task for parents and professionals. Parents' positive attitude to this encourages inclusion in regular educational institutions and society. Parents of a child with special educational needs need support to fulfill their parental role.

Families in the process of upbringing, social integration of a child with special needs face a great deal of difficulty. They are the absence of psychological and pedagogical support, necessary medical treatment, rehabilitation assistance to children, etc. Sometimes the closest people to a child with special needs are themselves in a state of chronic stress caused by a child's ailment, circumstances of treatment, upbringing, training, professional formation of their special child. All this complicates social integration.

Inclusion should help to involve parents in solving these problems, and parents, in turn, should learn to cooperate for the most comfortable process of upbringing and educating a child with special needs.

It is in the family that family values emerge and accumulate, a person's historical identity, his/her pride in the family, his/her people, his/her belief in the future, are formed. Foundations for the education and formation of the future personality, through

which the descendants receive spiritual heritage, life experience, work skills, national mentality are laid in the family.

The main element of inclusive education is the involvement of parents in the educational process, participation in the development of an individual educational plan or program for the development of a child with special educational needs. Establishing partnerships with parents, taking into account cultural traditions and interests of families makes it possible to overcome stereotypes in dealing with families, upbringing children with special educational needs.

Involving parents in the educational process facilitates the constant exchange of information between parents and pedagogical staff working with the child. When developing an individual educational plan or program for a child, it is important that parents receive information, why their child needs an individual educational plan or program; who will provide educational and additional services; duration of services; assessment methods and frequency; periodically reviewing the individual educational program and providing information on its progress.

Parental psychological support should be considered as a system of measures aimed at resolving conflicts that arise between the subjects of an educational process; decrease in parents' emotional discomfort due to the peculiarities of the child's development; enhancement of parents' psychological and pedagogical culture; maintaining parents confidence in their child's capabilities; assistance in establishing parental associations and assistance in organizing activities; formation of parents adequate attitude to the problems of a child; support for adequate interpersonal relationships in the family and styles of family upbringing.

The process of implementation of psychological support for parents is long and requires a comprehensive approach that involves not only the psychologist but also all other professionals who accompany the child.

According to I. Lutsenko, among the measures providing psychological support, it is quite effective to create resource centers for parents of children with special educational needs, where they can get advice and support from a psychologist, pedagogical staff, speech therapist, pediatrician, rehabilitation instructor, etc. There in centers, "parent to parent clubs" can operate, which facilitate not only the exchange of information between parents, but also training strategies for defending the rights and protection of children's interests, developing positive self-esteem, creative abilities, holding actions to attract public attention to addressing public concerns.

It is effective to use such group forms of work with parents as training sessions, seminars, debates, meetings of the parent club. The main purpose of such forms of work is to increase the knowledge of parents about the psychological characteristics of children, tactics of family education, and crisis periods of children's development. During such meetings, not only the parents' awareness of the child increases, but also changes in the attitude of parents to problems of the child and to problems of upbringing appear. (Kompanets et al., 2018).

Conclusions. Establishing partnerships with parents, taking into account cultural traditions and interests of families make it possible to overcome stereotypes in working with families of children with special educational needs. Only if parents, teachers, assistants, and other professionals work together it is possible to hope for success in a complex work. The task of the psychologist is to help parents through the development of reflection of the peculiarities of education and training of the child in the process of communication with him/her. Parents must also have the opportunity to be involved in decisions about their children's special education. Positive acceptance of a

child, a corporation in solving problems is important.

Psychological support for parents should be provided not only in the form of group communication, but also during individual conversations about the features of the child's development, certain life situations.

An important role in the effectiveness of psychological support for parents of a child with special needs is played by the creation of various forms of group interaction of parents and other family members. It is necessary for the process itself to be continuous, complex and creative.

Keep in mind that family is an element of stability in a child's life, whereas teachers, educators, and other professionals can change every year. Parents are more likely to talk about themselves and their children to professionals they trust. The moral values, desires and priorities of the parents are significantly different, so there can be no single universal model of work with the family. The main thing is to help parents believe in their own strengths and capabilities (Sofiy, 2015). The more parents are involved in inclusion, the more likely they are to achieve the desired results in children (Kogan, 2019).

BIBLIOGRAPHY

1. Deppeler J. *Professional development workshops: Supporting people with disabilities*. Melbourne: Impact printing, 1998.
2. КОНЦЕПЦІЯ сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки. URL: <file:///C:/Users/userone/Downloads/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%A9%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%202021%20%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83.pdf>.
3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
5. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навчально-методичний посібник / Н. М. Компанець, І. В. Луценко, Л. В. Коваль. Київ : Атопол, 2018. 100 с.
6. Коган О. В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : методичний посібник / уклад. О. В. Коган та ін. Харків : Друкарня Мадрид, 2019. 110 с.
7. Эйдмиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдмиллер, В. Юстицкис. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.
8. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 3. С. 3–11.
9. Софій Н. Підтримай себе – підтримай дитину : путівник для батьків дітей з особливими потребами : методичні матеріали / авт. кол. проєкту «Інклюзивна освіта: крок за кроком», уклад. Н. З. Софій. Київ : Пляеди, 2015. 34 с.

REFERENCES

1. Deppeler J. (1998) *Professional development workshops: Supporting people with disabilities*. Melbourne: Impact printing [in English].
2. KONTSEPTSIJA simeinoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy "Shchaslyva rodyna" na 2012–2021 roky [CONCEPT OF FAMILY EDUCATION IN THE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE "Happy Family" for 2012–2021]. URL: <file:///C:/Users/userone/Downloads/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%A9%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%202021%20%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83.pdf> [in Ukrainian].
3. Kolupayeva A. A. (2019) *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook] / A. A. Kolupayeva, O. M. Taranchenko. Kharkiv : Ranok, 304 p. [in Ukrainian].

4. Kolupayeva A. A. (2012) Osnovy inkluzyvnoi osvity. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of inclusive education. Tutorial] / za zah. red. A. A. Kolupaievoi. Kyiv : A. S. K., 308 p. [in Ukrainian]
5. Kompanets N. M., Lutsenko I. V., Koval L. V. (2018) Navchalno-metodychnyi posibnyk "Orhanizatsiino-metodychnyi suprovid dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh DNZ" [Educational and methodical guide "Organizational and methodical support of a child with special educational needs in the conditions of the Preschool Institutions"] / N. M. Kompanets, I.V. Lutsenko, L.V. Koval. Kyiv : Atopol, 100 p. [in Ukrainian].
6. Kohan O. V. (2019) Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkluzyvnomu klasi : metod. posib. [Organizational principles of teacher assistant activity in an inclusive classroom: a method. tool] / uklad. O. V. Kohan ta in. Kharkiv : Drukarnia Madryd, 110 p. [in Ukrainian].
7. Eydemyller E. H. (2008) Psykholohyia y psykhoterapyia semyi [Psychology and psychotherapy of the family] / E. Eydemyller, V. Yustytskys. SPb. : Pyter, 672p. [in Russian].
8. Loreman T. (2010) Sim stovpiv pidtrymky inkluzyvnoi osvity. [Seven pillars of support for inclusive education. Moving from "Why?" to "How?"] *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*. № 3. PP. 3–11 [in Ukrainian].
9. Sofii N. (2015) Pidtrymai sebe – pidtrymai dytynu : putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy potrebamy : metodychni materialy / Avtorskyi kolektyv proektu "Inkluzyvna osvita: krok za krokom" [Support yourself – support your child: a guide for parents of children with special needs : Methodical materials / The authors of the project "Inclusive Education: Step by Step"] / compiled by N. Z. Sofii. Kyiv : Pleiady, 34 p. [in Ukrainian].

УДК [378.091.212:37]:316.621
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208845>

Сергій ШАРОВ,
orcid.org/0000-0001-5732-9980
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української і зарубіжної літератури
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) sharov@mdpu.org.ua

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті аналізується значення соціальної компетентності для студентів педагогічних університетів, їхньої навчальної діяльності та професійного зростання. Зазначається, що соціальна компетентність є ключовою компетентністю майбутнього фахівця в умовах впровадження компетентнісного підходу. Аналізуються переваги впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищої школи й особливості його реалізації.

На основі аналізу наукових праць виявлено, що розвиток соціальної компетентності відбувається постійно й динамічно в залежності від віку, набутого життєвого досвіду особистості, її психічних, психологічних, фізичних та інших особливостей. Рівень розвитку соціальної компетентності впливає на ступінь соціалізації особистості, її спроможність адаптуватися до умов суспільства.

Зазначається, що соціальна компетентність є необхідною складовою для професій, пов'язаних зі спілкуванням, виконанням послуг, роботою з людьми. Вона впливає на якість спілкування, досягнення конструктивних рішень, уникнення конфліктів. Особливо це стосується майбутніх учителів, які спілкуються з учнями й готують їх до активного суспільного життя.

Виявлено, що соціальна компетентність студентів педагогічних університетів має специфічні компоненти, які обумовлені специфікою обраної професії, умовами праці, особливостями професійного середовища тощо. Висвітлюються основні соціальні компетенції, якими має володіти майбутній учитель. Аналізується значення педагогічного спілкування для розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів.

Наголошується на тому, що розвиток соціальної компетентності здобувачів вищої освіти передбачає вдосконалення окремих соціальних здатностей відповідно до накопиченого життєвого та професійного досвіду. Розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів сприяє відвідування спецкурсів, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час спілкування й навчання, навчально-виробничі практики, підвищення соціальної мотивації.

Ключові слова: соціальна компетентність, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі, педагогічний університет.

Sergii SHAROV,
orcid.org/0000-0001-5732-9980
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) sharov@mdpu.org.ua

SOCIAL COMPETENCE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article analyzes the importance of social competence for pedagogical university students, their educational activities and professional growth. It has been noted that social competence is a key competence of the future specialist in terms of the competence approach implementation. The advantages of the competence approach realization in the higher education process and peculiarities of its implementation have been analyzed.

The analysis of scientific works revealed that the development of social competence occurs constantly and dynamically, depending on the age, life experience of the individual, personal mental, psychological, physical and other characteristics. The level of social competence development influences the degree of individual socialization, personal ability to adapt to the conditions of society.

It is stated that social competence is a necessary component for the professions related to communication, service delivery and work with people. It affects the quality of communication, the achievement of constructive solutions and the avoidance of conflict. Especially, this is true for future teachers that interact with students and train them for active social life.

It has been revealed that the social competence of pedagogical university students has specific components determined by the specificity of the chosen profession, working conditions, peculiarities of the professional environment, etc. Basic social competencies that future teachers should possess are highlighted. The pedagogical communication importance for the development of the social competence of future teachers is analyzed.

It is emphasized that the development of students' social competence implies the improvement of individual social abilities in accordance with the accumulated life and professional experience. Social competence development of future teachers is facilitated by attending special courses, using information and communication technologies while interacting and training, educational and production practices, and enhancing social motivation.

Key words: social competence, higher education applicants, future teachers, pedagogical university.

Постановка проблеми. Інтеграція системи вищої освіти в європейський освітній простір, інформаційний розвиток нашого суспільства обумовили необхідність комплексного оновлення забезпечення академічної мобільності серед викладачів, здобувачів вищої освіти й науковців. Одним із напрямів вирішення цього завдання є впровадження компетентнісного підходу, що значно підвищує якість підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності й розширює можливості їх працевлаштування.

Однією з ключових компетентностей, яка є необхідною складовою частиною професійної діяльності сучасного фахівця й навчальної діяльності здобувача освіти, є соціальна компетентність. Особливого значення соціальна компетентність набуває для професій, які мають справу з людьми, комунікацією, виконанням послуг тощо.

Студенти педагогічних університетів, майбутня діяльність яких пов'язана з освітньою діяльністю, повинні бути обізнаними в усіх тонкощах соціальної взаємодії й мати розвинуті «м'які» компетентності. Отже, розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів є актуальним питанням у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць, присвячених впровадженню компетентнісного підходу в освітню діяльність і формуванню соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, дає підстави стверджувати про актуальність проблеми.

Теоретичні засади впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти досліджували І. Клак, В. Луговий, Ю. Панфілов, Н. Побірченко, О. Пошетун, Ж. Таланова, С. Фурдуй, А. Хуторський та інші вчені. Дослідниками було сформовано систему основних понять компетентнісного підходу й визначено шляхи його провадження у вітчизняний освітній процес.

Соціальна компетентність здобувачів вищої освіти, процес її формування лежить у площині досліджень О. Гришиної (майбутні соціальні працівники), О. Жукової (студенти класичних університетів), І. Зарубінської (майбутні фахівці економічного профілю), С. Остапенко (студенти-філологи),

С. Соболевої (майбутні фахівці з економіки), І. Шпичко (майбутні фахівці сфери обслуговування) та інших. Формуванням соціальної компетентності у студентів педагогічних коледжів займалися Н. Бойчук, Н. Борбич, Г. Мосягіна та інші. На нашу думку, недостатньо висвітленими залишаються питання, присвячені соціальній компетентності студентів педагогічних університетів як необхідної складової їхньої професійної підготовки.

Мета статті – проаналізувати значення й особливості соціальної компетентності студентів педагогічних університетів для їхнього навчання, саморозвитку й професійного зростання.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ми спостерігаємо за підвищенням вимог до конкурентоспроможності фахівців, упровадженням компетентнісного підходу в освітню діяльність, входженням України до освітнього європейського простору. Сучасні фахівці повинні бути обізнаними в професійній сфері, здатними до постійного самовдосконалення, вільно почуватися в інформаційному суспільстві, мати відповідні компетентності, які допоможуть їм виконувати професійні обов'язки й сприяти розвитку нашої держави.

Зазначені завдання реалізуються за допомогою впровадження компетентнісного підходу у вищу й середню освіту на рівні концентрації на кінцевих результатах навчання, практичної спрямованості набутих знань і сформованих умінь, збільшення професійних і загальних компетентностей тощо.

Дослідники відносять до переваг, що дають змогу отримати впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність, такі:

- запровадження динамічної й прогностичної системи навчання (Левшин, 2011: 77);
- підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців (Панфілов, 2017: 59);
- орієнтованість навчального процесу на особистість здобувачів освіти (Заблоцька, 2008: 67);
- трансформацію процесу накопичення знань на процес оволодіння здатностями до пошуку й використання інформації для виконання поставлених завдань;
- орієнтацію освітніх послуг, які надають заклади вищої освіти, на фахову підготовку

випускників відповідно до ринку праці та майбутнє працевлаштування.

Дотримання принципів компетентнісного підходу під час надання освітніх послуг реалізується через модернізацію освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти; розробку нових стандартів відповідно до компетентнісного підходу; врахування найкращих практик (у тому числі міжнародних) під час здійснення освітньої діяльності; моніторинг якості освітніх програм з боку здобувачів освіти, працевлаштованих, викладачів тощо.

У межах компетентнісного підходу здобувач вищої освіти повинен сформулювати й розвинути перелік загальних і фахових компетентностей відповідно до обраної спеціальності, сформованість яких буде перевірятися у вигляді кінцевих результатів навчання (Заблоцька, 2008: 67). Серед переліку потрібних здатностей і вмінь соціальна компетентність є необхідною складовою частиною процесу виконання професійних обов'язків, комунікації між колегами й оточенням.

Соціальна компетентність має інтегративний, комплексний характер, що відтворюється через зовнішні та внутрішні прояви у вигляді поведінки й відповідних дій, особистих уявлень, певного ставлення до конкретної ситуації тощо. Вона тісно пов'язана з освітньою, професійною діяльністю, процесом взаємодії особистості з зовнішнім і внутрішнім середовищем, соціумом.

Рівень розвитку соціальної компетентності втілюється у ступені соціалізації особистості (Соболева, 2018: 199), причому цей процес відбувається постійно й динамічно (Докторович, 2009: 146) залежно від віку особи, її психічних, психологічних, фізичних та інших особливостей.

Соціально розвинена особистість має активну позицію щодо суспільних питань, вміє відстоювати свої переконання, прагне до власного добробуту й розвитку суспільства на демократичних засадах, толерантно ставиться до інших людей, вміє з розумінням підійти до їхніх проблем (Холковська, 2016: 64). Саме розуміння потреб й інтересів інших людей часто допомагає уникнути конфліктних ситуацій або вчасного вирішити соціальну проблему; зменшити кількість випадків девіантної поведінки з боку співрозмовників. Аналогічну думку мають П. Бойчук і Н. Борбич, які вважають, що соціальні вміння надають можливість знизити відчуття внутрішнього дискомфорту та блокувати появу конфліктних ситуацій з оточенням (Бойчук, 2013: 36).

Останнім часом соціальні компетентності, пов'язані з ідеями справедливості, рівноправ'я, демократії, набули важливого значення як для

початкової й середньої освітньої ланки в межах Нової української школи, так і для здобувачів вищої освіти в процесі набуття «м'яких» компетентностей. Наприклад, один із критеріїв оцінювання якості освітніх програм (Критерії, 2019), за якими відбувається підготовка здобувачів вищої освіти, визначає, що студенти повинні мати здатності до лідерства, вміти працювати в команді, уникати й вирішувати конфліктні ситуації, брати на себе відповідальність за власні вчинки.

Однією з важливих соціально значущих професій є професія вчителя/викладача, місія якої – передавати життєвий досвід молоді та підготувати її до активного життя. Значна частина компетентностей учителя формується й розвивається саме в закладі вищої освіти. Тобто якісна підготовка майбутніх учителів під час навчання є запорукою успішної професійної діяльності.

Здобувач вищої освіти педагогічного університету повинен бути комунікабельною особистістю, яка здатна працювати індивідуально, в парі або групі для виконання поставлених завдань. Під час навчання майбутні вчителі мають сформувати в себе високий освітній рівень, культуру мовлення, почуття відповідальності за соціальне середовище, уміння спілкуватися й працювати в колективі (Борбич, 2014: 166). В цьому аспекті ми підтримуємо думку Г. Мосягіної, яка вважає соціально компетентність педагога обов'язковою частиною його фахової підготовки (Мосягіна, 2008: 14).

Крім ознак, характерних для всіх здобувачів вищої освіти, соціальна компетентність студентів педагогічних університетів має специфічні компоненти, що обумовлені специфікою обраної професії, особливостями професійного середовища, як-от:

- здатність до розроблення стратегії індивідуальної й групової роботи з учнями;
- вміння підбирати й застосовувати ефективні засоби комунікації з учнями, педагогічним колективом, адміністрацією;
- здатність до прогнозування конфліктних ситуацій і вміння їх ефективно вирішувати (Шаров, 2019: 202);
- розвинутий емоціональний інтелект як здатність до розуміння емоцій співрозмовників;
- уміння використовувати словесні, емоційні засоби для досягнення навчальної мети;
- відповідальне ставлення до власних вчинків і висловів;
- толерантність щодо співрозмовників тощо.

Слід зауважити, що не всі здобувачі вищої освіти мають розвинуту соціальну компетент-

ність. У деяких із них є певні проблеми з вирішенням складних життєвих ситуацій, комунікації з викладачами й одногрупниками, під час здійснення групових проєктів тощо. На аналогічні випадки звертає увагу Г. Мосягіна, підтверджуючи відсутність у деяких студентів навичок соціальної взаємодії (Мосягіна, 2008: 3).

У цьому контексті слухна думка І. Зарубінської, яка вважає, що низький рівень соціальної компетентності призводить до непродуктивних способів взаємодії, міжособистісних конфліктів, психологічного бар'єра в спілкуванні (Зарубінська, 2011: 10), непорозуміння між членами колективу та/або різними колективами, однобічного сприйняття людиною іншої людини. Натомість високий рівень соціальної компетентності надасть можливість уникнути девіантної поведінки з боку співрозмовників, досягти конструктивного вирішення кризової або проблемної ситуації.

На нашу думку, для майбутнього вчителя низький рівень соціальної компетентності є неприпустимою ситуацією, яка потребує обов'язкового вирішення. Крім того, у здобувачів вищої освіти відбувається саме розвиток соціальної компетентності як удосконалення окремих здібностей відповідно до накопиченого життєвого й професійного досвіду. Це пояснюється тим, що процес формування соціальної компетентності починається ще з народження, поступово ускладнюється й трансформується в процес розвитку.

Розвиток соціальної компетентності студентів педагогічних університетів відбувається в закладі вищої освіти, де вони накопичують знання та формують потрібні навички, а також у закладах освіти, де майбутні вчителі проходять пасивні/активні навчально-виробничі практики. Доречною є думка О. Позднякової, яка надає великого значення середовищу, в якому безпосередньо виховується особистість (Позднякова, 2010: 6).

Заклад вищої освіти можна розглядати як систему, що складається зі структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників, технічного й допоміжного персоналу, здобувачів вищої освіти. І від того, яким чином побудована взаємодія студента з різними ланками закладу вищої освіти, певним чином залежить його успішність і якість підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Водночас здобувачі вищої освіти мають значний рівень автономії стосовно засобів і форм опанування знаннями, формування й розвитку професійних і загальних компетентностей, відтворення власної позиції в органах самоврядування тощо. Тому з боку закладу вищої освіти пріоритетними мають бути такі заходи:

- підбір загальних і професійних компетентностей відповідно до обраної спеціальності;
- розроблення освітньої програми спеціальності з урахуванням останніх досягнень у відповідній сфері;
- інформування студентів щодо індивідуальної освітньої траєкторії, її значення й формування;
- дотримання принципів студентоцентрованого підходу під час провадження освітньої діяльності тощо.

Соціальна компетентність студентів педагогічного університету на базі закладу вищої освіти відбувається під час спілкування, навчальної діяльності, у процесі проєктної роботи тощо. Здобувачі вищої освіти мають значне коло співрозмовників, якими є одногрупники, викладачі, адміністрація, допоміжний і технічний персонал. Слід зазначити, що спілкування здійснюється в різних формах і засобах, втілюється в різні результати діяльності особистості, охоплює різноманітні міжособистісні стосунки. У процесі спілкування між людьми відбувається така взаємодія, яка сприяє реалізації певних цілей учасників спілкування, пізнання самого себе й співрозмовників.

До майбутніх учителів висувуються додаткові вимоги, пов'язані з розвитком навичок специфічного спілкування між учителем й учнями (так зване «педагогічне спілкування»). Метою педагогічного спілкування є створення оптимальних умов для спільної діяльності, обміну думками, психологічного контакту між учнями й учителем. Розвиток навичок педагогічного спілкування як складової частини соціальної компетентності відбувається під час навчально-виробничих практик, де студенти вчать конструктивно комунікувати з учнями, проводять уроки під час активних педагогічних практик, організують виховні заходи тощо.

Ефективному розвитку соціальної компетентності студентів педагогічних університетів сприяють такі дидактичні умови:

- відвідування спецкурсів, метою яких є формування й розвиток соціальних компетентностей;
- використання інформаційно-комунікаційних, зокрема дистанційних (Павленко, 2019: 109), мобільних, мережевих технологій для навчання та спілкування;
- проходження різноманітних навчально-виробничих практик;
- підвищення мотивації для розвитку соціальних компетенцій і професійного самовдосконалення.

Висновки. Отже, здобувачі вищої освіти мають унікальні можливості для соціального

становлення та якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності під час навчання в закладі вищої освіти. Особлива атмосфера студентського життя, спілкування з одногрупниками й науково-педагогічними працівниками, залучення до наукової, суспільної діяльності – все це підносить соці-

альну компетентність здобувачів вищої освіти на новий рівень. У подальших дослідженнях планується розробити показники сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних університетів з урахуванням особливостей інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук П. М., Борбич Н. В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 35–44.
2. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (1). С. 166–170.
3. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3 (37). С. 144–147.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 40. С. 63–68.
5. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. Київ, 2011. 38 с.
6. Критерії оцінювання якості освітньої програми. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%97.pdf>.
7. Левшин М. М. Роль умінь у здійсненні компетентнісного підходу до навчання у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні засади проєктування інноваційних технологій викладання у вищій школі* : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2011. С. 77–82.
8. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; Ставропольский государственный университет. Астрахань, 2008. 27 с.
9. Реалізація дистанційної форми навчання засобами платформи Moodle у процесі підготовки майбутніх філологів / О. М. Павленко та ін. *Інженерні та освітні технології*. 2019. № 7 (3), С. 106–121.
10. Панфілов Ю. І., Фурманець Б. І. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.
11. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проєктної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
12. Соболева С. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2. С. 197–206.
13. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. № 47. С. 63–67.
14. Шаров С. В. Дефінітивний аналіз і сутність соціальної компетентності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2019. № 66. С. 200–203.

REFERENCES

1. Boichuk P. M., Borbych N. V. (2013). Model formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv [The model is interested in social opportunities of work of pedagogical colleges]. *Social pedagogy: theory and practice*. Vol. 1. pp. 35–44 [in Ukrainian].
2. Borbych N. (2014). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv yak sotsialno-pedahohichna problema [Formation of social competence of students of pedagogical colleges as a social-pedagogical problem]. *Problems of modern teacher preparation*. Vol. 10 (1). pp. 166–170 [in Ukrainian].
3. Doktorovych M. (2009). Sotsialna kompetentnist yak naukova problema [Social competence as a scientific problem]. *Psychology and society*. Vol. 3 (37). pp. 144–147 [in Ukrainian].
4. Zablotska O. S. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid yak osvitnia innovatsiia: porivnialnyi analiz [Competency approach as educational innovation: A comparative analysis]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. Vol. 40. pp. 63–68 [in Ukrainian].
5. Zarubinska I. B. (2011). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical and methodological bases of formation of social competence of students of higher educational establishments of economic profile]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kryterii otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy [Criteria for evaluating the quality of the educational program]. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%97.pdf>. [in Ukrainian].

7. Levshyn M. M. (2011). Rol umin u zdiisnenni kompetentnistnoho pidkhotu do navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The role of skills in implementing a competency-based approach to higher education]. *Psykhologo-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli : Monohrafiia* [Psychological and pedagogical principles of designing innovative teaching technologies in higher education : Monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka, pp. 77–82 [in Ukrainian].
8. Mosiahyna H. P. (2008). Formyrovanye sotsyalnoi kompetentsyy budushchyykh pedahohov (na prymerе pedahohycheskoho kolledzha) [Formation of social competence of future teachers (as an example of a pedagogical college)]. *Candidate's thesis*. Astrakhan [in Russian].
9. Realizatsiia dystantsiinoi formy navchannia zasobamy platformy Moodle u protsesi pidhotovky maibutnykh filolohiv / Pavlenko O. M. et al. (2019). [Implementation of the distance learning by Moodle platforms in the process of future philologies training]. *Engineering and Educational Technologies*. Vol. 7 (3). pp. 106–121 [in Ukrainian].
10. Panfilov Yu. I., Furmanets, B. I. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Competent approach in education: experience, problems, perspectives]. *The theory and practice of social systems management*. Vol. 3. pp. 55–67 [in Ukrainian].
11. Pozdniakova O. L. (2010). Formuvannia sotsyalnoi kompetentnosti uchniv z obmezhenyi mozhyvostiamy zdorov'ia zasobamy proektnoi diialnosti [Building the social competence of students with disabilities through project activities]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Sobolieva S. (2018). Formuvannia sotsyalnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z ekonomiky u protsesi vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of social competence of future specialists in economics in the process of teaching social and humanitarian disciplines]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol. 2. pp. 197–206 [in Ukrainian].
13. Kholkovska I. L. (2016). Sotsialna kompetentnist yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti [Social competence as a condition for successful self-realization of personality]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology*. Vol. 47, pp. 63–67 [in Ukrainian].
14. Sharov S. V. (2019). Definityvnyi analiz i sutnist sotsyalnoi kompetentnosti [Definitive analysis and essence of social competence]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*. Vol. 66. pp. 200–203 [in Ukrainian].

УДК 376.1-056.2/3:373.3/5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208846>**Володимир ШЕВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0119-3206**кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями слуху**Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) shevchenko_volodumir@ukr.net*

РОЗВИТОК СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ПІСЛЯ ВХОДЖЕННЯ ДО СКЛАДУ СРСР (1923–1930 РР.)

У статті розглядається розвиток системи спеціальної освіти в Україні після входження країни до складу СРСР. Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в Україні в означений період. Автор розкриває особливості розвитку й діяльності системи спеціальної освіти в Україні шляхом аналізу, порівняння, систематизації й узагальнення. У статті зазначається, що входження України до складу СРСР, зміни соціально-політичної ситуації в країні створили надію на побудову нової системи освіти. Це був період становлення української радянської системи освіти, в тому числі й спеціальної. Відбувався пошук вирішення теоретичних і практичних проблем організації соціального виховання дітей в Україні, в тому числі з особливими освітніми потребами. Проте вирішення цих питань залежало, як і раніше, переважно від наукового й педагогічного руху осіб, які мали відповідну освіту, знання й бажання допомагати таким дітям.

Проведення у 1920-х рр. низки всесоюзних і республіканських наукових заходів допомогло консолідувати зусилля національної науково-педагогічної спільноти для розв'язання теоретичних і практичних проблем у галузі спеціальної освіти. Провідне значення серед цих наукових заходів має Другий конгрес соціально-правового захисту неповнолітніх, який відбувся 1924 р. в Москві. Конгрес розглянув низку фундаментальних питань, окреслив мету, завдання й основні принципи нової системи освіти для дітей з особливими потребами. Рішення Конгресу надалі мали вирішальне значення для розвитку теорії та практики вітчизняної спеціальної освіти.

Наприкінці 1920-х рр. у спеціальній освіті й науці відбувається поступове зміцнення методологічних аспектів в організації та здійсненні спеціального навчання осіб з особливими потребами, відхід від фундаментальних основ спеціальної освіти. Перевага надається не вивченню індивідуальних можливостей дитини й відповідно побудові на цій основі корекційно-педагогічного процесу, а середовищу, у якому перебуває дитина, ролі й значенню колективу в становленні її особистості.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, освітня політика, реформування освітньої галузі, розвиток спеціальної освіти.

Volodymyr SHEVCHENKO,*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
of the Department of Education of Children with Hearing Disorders
of the Institute of Special Pedagogics and Psychology named Mykola Yarmachenko
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kiev, Ukraine) shevchenko_volodumir@ukr.net*

DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE AFTER JOINING THE USSR (1923–1930)

The article deals with the development of the special education system in Ukraine after the country joined the USSR. The purpose of the article is to carry out a historical and pedagogical analysis of the development of the special education system in Ukraine in the defined period. The author reveals the peculiarities of development and activity of the special education system in Ukraine through analysis, comparison, systematization and generalization. The article states that Ukraine's joining the USSR, changes in the socio-political situation in the country, created hope for the construction of a new education system. This was the period of formation of the Ukrainian Soviet education system, incl. and special. There was a search for the solution of theoretical and practical problems of organization of social upbringing of children in Ukraine, incl. with special educational needs. However, the solution to these issues still depended largely on the scientific and pedagogical movement of individuals who had the appropriate education, knowledge and desire to help these children.

The holding of a series of all-union and republican scientific forums in the 1920s made it possible to consolidate the efforts of the national scientific-pedagogical community to develop theoretical and practical problems in the fields of defectology. Central to these scientific meetings is the 1924 Second Congress of Social and Legal Protection of Minors.

This congress considered a number of fundamental issues, outlined the goals, objectives and basic principles of the new system of education for children with special needs, which were further crucial for the development of theory and practice of special education for students.

At the end of the 20s, there was a gradual shift in the methodological aspects of special education and science in organizing and implementing special education for people with special needs. There is a shift away from the fundamental foundations of special education. The advantage is not in the study of the child's individual possibilities and, accordingly, in the construction of a corrective pedagogical process on this basis, but in the study of the child's environment and the role and importance of the team in the formation of the child's personality.

Key words: special blessing, children with special blessing needs, blessing politics, reforming holy hallows, special blessing blessings.

Постановка проблеми. Постановка й вирішення нагальних проблем спеціальної освіти пов'язані з вдумливим осмисленням минулого, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів педагогічних ідей, фактів, теорій, концепцій, досвіду педагогів минулих років з метою впровадження в педагогічну практику найкращих здобутків і надбань для розбудови майбутнього.

Розвиток системи освіти України, зокрема й спеціальної, в усі історичні періоди пов'язаний із соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтаціями держави й суспільства, політикою держави у ставленні до дітей з особливими потребами, законодавством у сфері освіти в цілому, рівнем розвитку спеціальної освіти, світовим історичним процесом тощо.

Висвітлення становлення й розвитку спеціальної освіти в означений період – закономірний підхід до вивчення й аналізу розвитку історико-педагогічної науки загалом, оскільки ретроспективне розкриття розвитку спеціальної освіти в цей час обумовлює цілісне її сприйняття.

Протягом означеного періоду відбувалася певна зміна поглядів і форм підтримки дітей з особливими потребами. Цей процес мав різний ступінь реалізації залежно від політичної й економічної ситуації в країні. Проте рішення, прийняті в той час, були необхідними й важливими для таких осіб, також вони сприяли створенню нових структур і ресурсів, новому розумінню проблем і пошуку шляхів їх вирішення.

Аналіз досліджень. Вітчизняна спеціальна освіта завжди була в полі зору фахівців. Історико-педагогічна наука має історичний доробок у галузі спеціальної освіти. До досліджень, з яких можна отримати відповідь на питання про тенденції розвитку системи спеціальної освіти в історичному аспекті, належить низка праць вітчизняних науковців, а саме Т. Л. Берник, В. І. Бондаря, В. В. Золотух, Н. О. Климко, О. В. Козинця, С. І. Корнева, Є. Л. Ліндіної, С. В. Литовченко, С. П. Миронової, Л. К. Одинченко, О. М. Потапенко, В. М. Синьова,

М. О. Супруна, О. М. Таранченко, С. В. Федоренко, О. Е. Шевченко, М. Д. Ярмаченка та інших. У дослідженнях науковці вивчали різні напрями розвитку спеціальної освіти, навчання й виховання дітей з особливими потребами, але не було здійснено цілісного розгляду розвитку системи спеціальної освіти в початковий період становлення радянської влади в Україні, тобто після входження нашої країни до складу СРСР.

Важливо зазначити, що в статті одночасно з сучасною буде використана термінологія періоду, про який іде мова.

Мета статті – розкрити мало висвітлений аспект розвитку системи спеціальної освіти в Україні у ранньорадянський період.

Виклад основного матеріалу. Після офіційного створення в кінці 1922 р. СРСР, до складу якого увійшла й Україна, в нашій країні почалося формування нової системи освіти, в тому числі й спеціальної. Навчальні заклади для дітей з особливими потребами, які продовжували працювати, переживши буремні роки, мали багато проблем, які потребували невідкладного вирішення.

Однією з нагальних проблем була вкрай мала кількість підготовлених фахівців для роботи з такими дітьми. Для вирішення цього питання 16 жовтня 1922 р. був прийнятий Кодекс законів про народну освіту УСРР, що стало важливою віхою в підготовці дефектологічних кадрів (Шевченко, 2004: 6).

Джерела свідчать, що з метою удосконалення змісту навчання 1922/1923 навчального року відбулися структурні зміни в роботі лікарсько-педагогічного відділу факультету соціального виховання Київського інституту народної освіти (далі – КІНО). По-перше, визнавалося, що концентричний розподіл матеріалу, який давав можливість готувати до кінця першого року навчання практиканта, другого року – вихователя, а третього року – інструктора закладів для дефективних дітей, загалом ефективний, але не виправдав себе в тих умовах. По-друге, наголошувалося, що програми перевантажені зайвими предметами.

Після реформування факультету основна (загальноосвітня й педагогічна) підготовка студентів проходила на I і II курсах спільно для шкільного й лікарсько-педагогічного відділів, спеціалізація відбувалася на останньому, III курсі. Крім того майбутні педагоги-дефектологи мали пройти річне стажування в спеціальній школі (Шевченко, 2004: 5).

З 1923 р. в найбільших містах України, таких як Київ, Катеринослав (нині Дніпро), Одеса, Харків, були створені лікарсько-педагогічні кабінети, які відповідно до Кодексу законів про народну освіту УСРР отримали офіційний статус. Їхню роботу в Києві очолив професор А. В. Владимірський, у Катеринославі – І. М. Левінсон, в Одесі – М. М. Тарасевич, а в Харкові – І. П. Аплер. Це були первинні осередки педагогічної науки й практики, які займалися вивченням питань нервово-психічної гігієни дитинства, вивченням усіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних навчальних закладів; розробляли систему методів і форм навчання й виховання аномальних дітей (Супрун, 2008: 9). На базі лікарсько-педагогічних кабінетів розпочалася підготовка й перепідготовка фахівців для спеціальних закладів.

Центром педагогічної думки тоді небезпідставно вважався Харків, оскільки був столицею України. На початку 1922 р. при Харківському інституті народної освіти (ХІНО) викладачі спільно зі студентами заснували науковий гурток, що згодом злився з науковим товариством при інституті, утворивши педагогічну секцію. Документи свідчать, що серед дійсних її членів був І. П. Соколянський, згодом всесвітньо відомий учений. З наступного року він остаточно пов'язує свою долю з ХІНО, спочатку як викладач дефектології для студентів факультету соціального виховання, а з квітня 1924 р. й до ліквідації інституту в 1930 р. – як декан факультету (Кабанова, 2015: 267).

В цей період відбувалося становлення української радянської системи освіти, в тому числі й спеціальної. І. П. Соколянський невтомно працював над теоретичними й практичними проблемами організації соціального виховання дітей в Україні (Кабанова, 2015: 266). Його справедливо можна вважати основоположником української радянської системи освіти дітей з особливими потребами, оскільки він не обмежувався якимсь одним напрямом, а займався вдосконаленням всієї системи навчання й виховання таких дітей.

Щоб запобігти дублюванню функцій Народного комісаріату освіти (далі – НКО) та Народ-

ного комісаріату охорони здоров'я (Наркомоз), 1924 р. в доповіді «Про дефдитинство» І. О. Соколянський висловив думку щодо розмежування діяльності цих установ. Щоб зосередити увагу лікарсько-педагогічних кабінетів на підвищенні кваліфікації педагогічних працівників і вдосконаленні навчального процесу в спеціальних закладах, він рекомендував передати функції обстеження в дитячі поліклініки (Шевченко, 2004: 7).

Досліджені матеріали свідчать, що з січня 1923-го по січень 1924 р. завдяки кропіткій праці фахівців і вчених і підтримці влади кількість закладів для дітей з особливими потребами збільшилася з 80 (11382 вихованці) до 132 (20712 дітей).

Проте не всі нагальні питання, які поставали перед системою спеціальної освіти, можна було швидко вирішити. Їх реалізації на практиці завадили соціальна скрута й економічне становище держави. Так, згідно зі звітом лікарсько-педагогічної ради НКО України на початок 1923 р. з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5% мали порушення фізичного й психічного розвитку, але лише 2128 з них перебували у 57 навчально-виховних закладах. 1923/24 навчального року їх кількість зменшилася до 1433. Неузгодженість дій між центральними й місцевими органами влади в цей період також впливала на розвиток системи спеціальної освіти. Так, прийняття «Плану згортання закладів НКО» 1922 р. призвело до того, наприклад, що на 1 січня 1924 р. в Україні працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Відповідно, значна частина дітей з інтелектуальними порушеннями залишалася не охопленою навчанням. Враховуючи таку ситуацію, НКО України 1924 р. дозволяє відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей, а також індивідуально-групові заняття з учнями (до трьох осіб) (Супрун, 2008: 14).

У ті часи підготовка фахівців для спеціальних закладів відбувалася переважно на трирічних педологічних курсах. Аналіз навчального плану свідчить про достатньо високий рівень такої підготовки. Тому цілком обґрунтованим стало прийняте на засіданні факультетської комісії Одеського педологічного факультету в 1923 р. рішення про надання педологічним курсам статусу вищого навчального закладу з підвищення кваліфікації педагогів і лікарів спеціальних закладів з терміном навчання три роки та кількістю кандидатів на зарахування до 100 осіб (Шевченко, 2004: 6). 1923/1924 навчального року термін навчання на лікарсько-педагогічному відділі факультету соціального виховання КІНО було продовжено до чотирьох років. Перші три курси були спільними

для всіх відділів факультету, а спеціалізація здійснювалася на IV курсі (Шевченко, 2004: 5). Матеріали свідчать про негативний вплив соціально-політичних умов на становлення системи освіти дефектологів. Так, незважаючи на значну потребу у кваліфікованих педагогах-дефектологах для спеціальних закладів ініціатива Одеського педологічного факультету не отримала підтримки з боку уряду. Це призвело до того, що за дуже короткий період (5 місяців) успішна робота факультету була зруйнована.

Через нечітку роботу освітніх органів влади внаслідок майже щорічного реформування лікарсько-педагогічного відділу факультету соціального виховання КІНО до навчального процесу вносилися значні зміни. Така нестабільність не давала змоги якісно планувати свою роботу. Це призвело до того, що 1924 р. відділ було закрито. За час його існування відбулося два випуски, підготовлено 65 фахівців. Цього було вкрай недостатньо для спеціальних закладів, проте КІНО започаткував підготовку дефектологів в Україні.

21 травня 1924 р. усім завідувачам лікарсько-педагогічних кабінетів було надіслано єдиний навчальний план. Це можна вважати першою спробою уніфікувати процес підготовки дефектологів. У міста, в яких не функціонували лікарсько-педагогічні кабінети, з метою більшого охоплення практичних працівників курсовою перепідготовкою для самостійного опрацювання надсилалися програми, плани занять, конспекти методичної літератури тощо (Шевченко, 2004: 6).

Проведення у 1920-х рр. низки всесоюзних і республіканських наукових заходів дало можливість об'єднати зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти. Це сприяло розробці теоретико-практичних завдань, які стояли перед дефектологією. Провідне місце серед них належить II з'їзду СПОН (соціально-правової охорони неповнолітніх), що проходив 1924 р. в Москві. Він мав важливе значення для свого часу, оскільки на ньому було розглянуто низку принципових питань, окреслено мету, завдання й основні принципи нової системи освіти дітей з особливими потребами. Ці питання надалі мали вирішальне значення для розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

Матеріали дослідження свідчать, що на з'їзді виступало багато відомих учених і педагогів, серед яких – учений-дефектолог, тифлопедагог О. М. Щербина. Його виступ був присвячений необхідності допомоги аномальним дітям у подоланні соціальної ізоляції. Вчений висловив ідею про доцільність спільного навчання сліпих і дітей

без порушення зору. На його думку, це сприяло б розширенню світогляду сліпих, що допомогло б виробленню необхідних соціальних навичок. Проте в О. М. Щербини серед учених були й опоненти, які не погоджувалися з його ідеєю.

1926 р. було затверджено «Положення про дитячі будинки», яке суттєво змінювало мету, завдання, зміст, форми й методи їхньої роботи. Так, якщо відразу після громадянської війни вони виконували функцію «порятунку дитячого населення» від голоду й холоду, то тепер на перший план виходили соціально-педагогічні аспекти їхньої діяльності (Іноземцева, 2016: 274–275).

Проаналізувавши матеріали, можемо дійти висновку, що ідеї О. М. Щербини та інших учених, висловлені з трибуни з'їзду, не були підтримані й реалізовані. Про це свідчить розпорядження Народного Комісаріату освіти УСРР від 14 липня 1926 р. за № Ч36776/дд9 «Про організацію навчання дефективних дітей». У ньому, зокрема, зазначається, що «виокремлення їх [дефективних дітей] з дитячих будинків і шкіл нормального дитинства диктується насамперед інтересами дітей нормальних, бо присутність їх в установі шкодить роботі» (Єжова, 2016: 9).

Матеріали дослідження свідчать, що в цей час Україна потребувала достатньої кількості спеціальних шкіл «для глухих, сліпих і розумово відсталих». Збільшенню їх числа сприяв прийнятий Закон про Всеобуч (1927–1935 рр.), який вплинув на вирішення організаційних і матеріальних проблем, пов'язаних зі створенням мережі спеціальних шкіл, визначив форми державного управління закладами. Важливим етапом стало те, що всі спеціальні навчальні заклади були включені до державної системи народної освіти й підпорядковувалися єдиному органу – Народному комісаріату освіти УСРР.

У цей час удосконалювалися системи виявлення й обліку дітей з особливими потребами, проводилася значна робота зі створення навчально-матеріальної бази спеціальних дитячих будинків і шкіл, покращувалася підготовка педагогів для роботи з такими дітьми (Гончаренко, 2012: 6).

Аналіз документів і матеріалів свідчить, що з метою подальшого вдосконалення системи спеціальної освіти керівництвом країни було ухвалено низку постанов, а саме: у вересні 1927 р. – Постанова Ради народних комісарів (далі – РНК) «Про заходи для посилення роботи з виховання й навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей і підлітків»; 2 серпня 1928 р. – «Положення про допоміжну школу й допоміжні групи для розумово відсталих дітей», затвержене

колегією НКО РРФСР (його дія поширювалася на всі союзні республіки).

Зазначене Положення було прийняте у зв'язку з тим, що в цей час у країні було багато дітей з порушеннями інтелекту, не охоплених навчанням і вихованням. Тому попри недостатнє фінансування потреб освіти, в тому числі й спеціальної, обумовлене об'єктивними й суб'єктивними факторами, мережа закладів для учнів з інтелектуальними порушеннями поступово зростала. Так, якщо на 1924 р. в Україні нараховувалося 2 дитячих будинки, в яких перебувало 440 дітей, то 1926 р. вже функціонувало 16 дитячих будинків, 2 допоміжні школи й 1 допоміжний клас при масовій школі. Загалом навчанням було охоплено 662 дитини з порушеннями інтелекту (Одинченко, 1996: 14). Водночас у Положенні зазначалося, що «в місцевостях, у яких з різних причин неможливо влаштувати допоміжні школи, необхідно організувати допоміжні класи при звичайних школах» (Єжова, 2016: 9).

Матеріали свідчать, що важливим у цей період стало прийняття РНК УСРР Постанови від 24 вересня 1929 р. «Про заходи щодо поліпшення роботи у справі виховання й навчання дефективних дітей і підлітків». Відповідно до цієї Постанови всі дитячі будинки було реорганізовано в спеціальні школи-інтернати «для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей і підлітків», всі благодійні, філантропічні організації, які утримували й допомагали школам, були усунені від освіти й виховання дітей. Позитивним моментом стало те, що дитячі садки для дітей з особливими потребами було виділено в самостійний тип спеціальних закладів.

Проте ці тенденції та прогресивні ідеї не могли бути успішно реалізовані без одночасного вирішення комплексу першочергових завдань, які стояли перед системою спеціальної освіти, як-от: виявлення, облік порушень у ранньому віці та спрямування дітей до спеціальних закладів відповідних типів, навчально-методичне забезпечення їхньої діяльності, укомплектування закладів кваліфікованими кадрами, відсутність належного державного фінансування спеціальної освіти (Золотоверх, 2001: 14).

Важливо зазначити, що значне розширення мережі спеціальних шкіл вимагало забезпечення їх підготовленими педагогічними кадрами. Проте

вищі навчальні заклади педагогічного профілю в Україні, які діяли на той час, не задовольняли потреб спеціальних шкіл, окрім того рівень підготовки фахівців не відповідав вимогам. З огляду на це в березні 1929 р. була видана Постанова «Про підготовку викладачів у педвузах і педтехнікумах і перепідготовку вчителів», а з 1929/30 навчального року на дефектологічному відділі факультету соціального виховання КІНО поновлюється підготовка педагогів-дефектологів.

Аналіз структури та змісту навчального процесу в закладах, які готували фахівців для спеціальних шкіл, свідчить, що в цей період не відбувався розподіл студентів-дефектологів на секції (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка й логопедія). На цьому етапі здійснювалося лише навчання дефектологів широкого профілю, які мали працювати у шкільних і дошкільних спеціальних закладах з різними категоріями дітей з особливими потребами. В умовах такої підготовки студенти отримували поверхові знання й елементарні навички практичної роботи (Шевченко, 2004: 5).

Наприкінці 1920-х рр. у спеціальній освіті й науці відбувається поступове зміщення методологічних аспектів у питаннях, які стосуються організації й здійснення спеціального навчання й виховання. Відбувається відхід від фундаментальних основ спеціальної освіти. Перевага надається не вивченню індивідуальних можливостей дитини і відповідно побудові на цій основі корекційно-педагогічного процесу, а вивченню середовища, в якому перебуває дитина, та ролі й значення колективу в становленні її особистості.

Висновки. Дослідженням встановлено, що протягом означеного періоду відбувалася побудова української радянської системи освіти, в тому числі й спеціальної. Тривав активний пошук шляхів розвитку й удосконалення системи спеціальної освіти в Україні. З цією метою розроблялися й уточнювалися завдання й напрями соціального виховання, підготовки фахівців, значним недоліком чого була їх універсалізація, приймалися постанови й інструктивні вказівки органів влади тощо.

Подальших розвідок у цьому напрямі потребують дослідження навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних школах в означений період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко Г. В. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. С. 6.

2. Єжова Т. Є. Освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб реалізації їх права на освіту: педагогічні пошуки 20-30-х років ХХ ст. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т. 1. С. 9.*
3. Золотоверх В. В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Ін-т дефектології АПН України. 2001. С. 14.
4. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávania spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník. Prešov. Вип. 1. 2016. С. 274–275.*
5. Кабанова О. О. Внесок І. П. Соколянського у розвиток вітчизняної освіти на зламі 20-х рр. ХХ ст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка. Чернігів, 2015. Вип. 124. С. 266–267.*
6. Одинченко Л. К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Ін-т дефектології АПН України. 1996. С. 14.
7. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Інститут дефектології АПН України. 2008. С. 9, 14.
8. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Інститут дефектології АПН України. 2004. С. 5–7.

REFERENCES

1. Honcharenko H. V. Sotsial'no-istorychnyy kontekst vynyknennya u rozvytku shkil-internativ dlya ditey z obmezhenyumu mozhlyvostyamy v Ukrayini [Socio-historical context of the emergence and development of boarding schools for children with disabilities in Ukraine]. 2012. № 2. P. 6. [in Ukrainian].
2. Yezhova T. Ye. Osvitnya intehratsiya ditey z porushennyamy psykhofizychnoho rozvytku yak zasib realizatsiyi yikh prava na osvitu: pedahohichni poshuky 20-30-kh rokiv XX st. [Educational Integration of Children with Disorders of Psychophysical Development as a Means of Exercising Their Right to Education: A Pedagogical Search for the 20-30s of the XX Century]. Topical issues of correctional education (pedagogical sciences): collection of scientific works, ed. VM Sinyova, OV Gavrilova. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 2016. Issue. 7. T.1. P. 9. [in Ukrainian].
3. Zolotoverkh V. V. Stanovlennya ta rozvytok doshkil'nykh zakladiv dlya ditey z psykhofizychnymy vadamy v systemi spetsial'noyi osvity Ukrayiny [Formation and development of preschool institutions for children with psychophysical disabilities in the special education system of Ukraine]. Author's abstract diss. ped. Sciences : 13.00.03. Institute of defectology APS of Ukraine. 2001. P. 14. [in Ukrainian].
4. Inozemtseva S. Spetsial'na osvita na suchasnomu etapi rozvytku suspil'stva [Special education at the present stage of society development]. *Vzdelávania spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník. Prešov. Vyp. 1. 2016. S. 274–275.*
5. Kabanova O. O. Vnesok I. P. Sokolyans'koho u rozvytok vitchyznyanoyi osvity na zlami 20-kh rr. KhKh st. [Contribution by I. P. Sokoliansky in the development of national education at the turn of the 1920s.]. Bulletin of the National University "Chernihiv College" them. T. Shevchenko. Chernihiv, 2015. Issue. 124. P. 266–267. [in Ukrainian].
6. Odynchenko L. K. Rozvytok spetsial'noyi osvity rozumovo vidstalykh uchniv [Development of special education for mentally retarded students]. Author's abstract diss. ped. Sciences : 13.00.03 / L. K. Odinchenko; Institute of defectology APS of Ukraine. 1996. P. 14. [in Ukrainian].
7. Suprun M. O. Teoriya i praktyka korektsynoho navchannya ditey z obmezhenyumu rozumovymy mozhlyvostyamy v Ukrayini (druga polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh stolittya) [Theory and practice of correctional education of children with intellectual disabilities in Ukraine (second half of XIX – first half of XX century)]. Author's abstract diss. ped. Sciences: 13.00.03 / M. O. Suprun; Institute of Defectology of the APS of Ukraine. 2008. P. 9, 14. [in Ukrainian].
8. Shevchenko O. E. Stanovlennya ta rozvytok systemy pidhotovky defektolohichnykh kadriv dlya zakladiv spetsial'noyi osvity Ukrayiny (1918–1941 rr.) [Formation and development of the system of training of defectological personnel for special education institutions of Ukraine (1918–1941)]. Author's abstract diss. ped. Sciences : 13.00.03 / VV Gold Gold; Institute of Defectology of the APS of Ukraine. 2004. P. 5–7. [in Ukrainian].

УДК [378.015.31:7]:741

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208847>**Оксана ШИКИРІНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-4424-4627**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) shikiroksana@gmail.com*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті охарактеризовано змістовий компонент процесу підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. Відображено основні вимоги до змісту підготовки вчителя в освітніх нормативних документах. Проаналізовано науковий доробок останніх років щодо питань підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Визначено дефініцію «естетична культура» й окреслено її основні компоненти. Обґрунтовано роль мистецтва у формуванні естетичної культури особистості. Наголошено, що образотворче мистецтво є однією з найдоступніших й емоційно-захопливих форм творчості молодших школярів.

Виокремлено основні етапи (мотиваційно-інформаційний, операційно-інтегративний і проєктивно-діяльнісний) організації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів. Здійснено процесуальну характеристику означених етапів: окреслено мету, завдання роботи, застосовані технології (ігрові, пояснювально-ілюстративні, проблемно-евристичні, сугестивні, естетотерапевтичні, інтеграційні). Сфокусовано увагу на особистісно орієнтованому підході як основному стратегічному напрямі організації освіти, а також на принципах індивідуалізації, діалогічного спілкування та рефлексивності. Особливу увагу приділено формам (лекція-концерт, виставка з коментарем, екскурсії, презентації художніх проєктів інформаційного, дослідницького, ігрового, творчого типів) і методам (пошукові, аналітичні, асоціативні, інтегративні, імпровізаційні, порівняльного й емоційно-сміслового аналізу, інваріантного тлумачення, тематичного моделювання) роботи в означеній діяльності. Наведено приклади їхнього практичного застосування.

З'ясовано, що в процесі вільної творчої образотворчої діяльності формуються художньо-світоглядні уявлення, ціннісні естетичні орієнтації, художньо-образне мислення, розвиваються творчі здібності особистості. Доведено, що засоби образотворчого мистецтва сприяють формуванню естетичної культури особистості.

Ключові слова: *підготовка, естетична культура, образотворче мистецтво, молодші школярі.*

Oksana SHYKYRINSKA,*orcid.org/0000-0002-4424-4627**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Art Disciplines of Preschool and Elementary Education
of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynski
(Vinnytsia, Ukraine) shikiroksana@gmail.com*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF THE AESTHETIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FINE ART

The article describes the substantial component of the process of preparing future teachers for the formation of the aesthetic culture of younger students by means of fine art. The basic requirements for the content of teacher training are reflected in educational normative documents. The scientific potential of recent years on the preparation of future teachers for professional activities is analyzed.

An interpretation of the definition of “aesthetic culture” is given and its main components are indicated. The role of art in shaping the aesthetic culture of the individual is substantiated. It is noted that visual art is one of the most accessible and emotionally exciting forms of creativity of younger students.

The main stages (motivational-informational, operational-integrating and projective-activity) of the organization of the educational process of preparing future teachers for the formation of the aesthetic culture of younger students are highlighted. The procedural characteristic of the indicated stages was carried out: goals, tasks of work, applied technologies (gaming, explanatory, illustrative, problem-heuristic, suggestive, aestherapeutic, integration) are indicated. Focuses on the personality-oriented approach as the main strategic direction of the organization of education, as well

as on the principles of individualization, dialogical communication and reflectivity. Particular attention is paid to forms (lecture concert, exhibition with commentary, excursions, presentations of art projects of informational, research, game, creative types) and methods (search, analytical, associative, integrative, improvisational, comparative and emotional-semantic analysis, invariant interpretation, thematic modeling) work in the specified activity. Examples of their practical application are given.

It has been established that in the process of free creative visual activity, artistic-worldviews, value aesthetic orientations, artistic-figurative thinking are formed, and creative abilities of a person develop. It is proved that the means of fine art contribute to the formation of an aesthetic culture of the individual.

Key words: training, aesthetic culture, art, elementary school students.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищої школи є розроблення способів і засобів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів, що обумовлено суттєвим підвищенням ролі естетичних факторів у процесі реформування змісту освіти, використанням мистецьких творів у змісті різних навчальних предметів, які сприяють розвитку гуманітарного ставлення дитини до навколишньої дійсності й здатності мистецтва впливати на всебічний розвиток особистості.

На законодавчому рівні основні вимоги до змісту підготовки вчителя відображено в таких освітніх нормативних документах, як «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Закон України «Про вищу освіту», Концепція Нової української школи та інших. У зазначених актах наголошується на необхідності підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, прагне бути людиною культури, оволодівати знаннями в галузях мистецтв; здатного знаходити й оперативно використовувати необхідну інформацію у здійсненні міждисциплінарних зв'язків, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

Аналіз досліджень. Розробка теоретичних концепцій підготовки майбутніх учителів обґрунтовується дослідженнями вітчизняних учених О. Балла, Е. Бондаревської, В. Васяновича, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Л. Кондрацької, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Ничкало, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Сови, Г. Тарасенко, О. Шевнюк, О. Щолокової та інших. Основним напрямом змісту професійної підготовки учителя науковці визначають її культурологічну спрямованість як один з найважливіших чинників якісного виконання основної функції освіти; наголошують на важливості органічної єдності загальнопедагогічної й культурологічної підготовки майбутніх учителів; зосереджують увагу на формуванні полікультурних, педагогічних і мистецьких цінностей особистості.

Мета статті – охарактеризувати змістовий компонент процесу підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

лів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи зміст поняття «підготовка майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів», ми спиралися на психолого-педагогічні дослідження, в яких професійна підготовка до педагогічної діяльності розглядається як цілісний процес, що базується на синтезі знань та їх системному засвоєнні (В. Сластьонін, Н. Талізіна та інші); як один з видів мистецтва, зміст і характер якого порівнюють з діяльністю працівників галузі літератури, музики, живопису, театру тощо, – тобто це складний вид творчої практичної роботи (В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Канкалик, Н. Кічук, Н. Кузьміна, В. Сухомлинський, К. Ушинський, О. Щербаков та інші). Значний науковий доробок останніх років щодо підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності присвячено розгляду науково обґрунтованих вимог до забезпечення учителем кваліфікованого керівництва художньо-естетичною діяльністю учнів в освітньому процесі (Коваль, 2016). Зокрема, аналізуються питання готовності до активізації художньої діяльності молодших школярів (О. Біла); забезпечення основ мистецької освіти учнів (О. Аліксійчук, В. Дряпіка, С. Коновець, О. Лобач, Г. Локарева, Н. Сулаєва, О. Федій, О. Хижна) тощо.

Аналіз означених досліджень показав, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів відбувається оволодіння знаннями теоретичних і практичних основ вікових закономірностей художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку, історико-теоретичними знаннями в галузі мистецтва, навичками художньо-творчої діяльності, що забезпечує високу ефективність професійної діяльності майбутніх учителів.

В контексті дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів на основі аналізу багатомірного феномену культури як процесу реалізації творчого потенціалу людини та її гармонійного розвитку *естетичну культуру* розуміємо як цілісне, динамічне особистісне

утворення, яке містить у собі естетичні знання законів існування та створення краси; розвиненість чуттєво-оцінного ставлення та образного мислення; сформованість естетичних почуттів, емпатії; здатність до рефлексії, що дає змогу орієнтуватися в різноманітті мистецьких цінностей, формувати через механізми ціннісних орієнтацій сприйняття, переживання, оцінки, смаки, ідеали й погляди. Формування естетичної культури особистості постає як частина загальної духовної культури. Рівень естетичної культури особистості характеризується таким комплексом її проявів, як здібності, установки, знання, вміння, навички, оцінки.

Мистецтво й естетичні аспекти інших сфер суспільного життя проникають в естетичну культуру з різними повноваженнями. Мистецтво – не тільки ядро художньої культури, а й важлива складова частина естетичної культури, що сконцентровує духовні можливості естетичної культури в цілому. Рівень же естетичної культури так чи інакше знаходить відображення в мистецтві, коригується й спрямовується ним. Формування естетичної культури покоління, що підростає, є головним завданням сучасної мистецької педагогіки (Шикирінська, 2009: 131).

Формування естетичної культури – надзвичайно складний процес, у якому беруть участь багато чинників. Серед них помітну роль відіграє *образотворче мистецтво* – специфічна сфера творчої художньої діяльності, що має різні й неоднозначні зв'язки з багатьма аспектами суспільного життя (Основи викладання мистецьких дисциплін, 1998: 127) та є однією з найдоступніших й емоційно-захопливих форм творчості молодших школярів. Засоби *образотворчого мистецтва* у формуванні естетичної культури молодших школярів розглядаються в дослідженнях О. Єліної, Л. Зімакової, О. Сороки та інших. Найважливішим є врахування й стимулювання власного бачення й розуміння учнем художніх образів. У процесі вільної творчої образотворчої діяльності формуються художньо-світоглядні уявлення, ціннісні естетичні орієнтації, художньо-образне мислення, розвиваються творчі здібності особистості.

Успішна реалізація процесу підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва обумовлена системою форм організації й проведення занять і їх змістовим наповненням.

Означений процес пропонується проводити в *три етапи*, зміст яких відрізняється характером

діяльності й ґрунтується на досягненнях попередніх.

Мета першого, *мотиваційно-інформаційного* етапу – зацікавленість студентів образотворчою діяльністю. Ґрунтуючись на особистісно орієнтованому підході як основному стратегічному напрямі організації освіти, а також на принципах індивідуалізації й рефлексивності, цей етап спрямований на виконання таких *завдань*: формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, розвиток пізнавальних інтересів до його видів; активізація емоційно-чуттєвих реакцій у процесі сприйняття творів образотворчого мистецтва; збагачення й систематизація психолого-педагогічних і художніх професійних знань для формування естетичної культури молодших школярів у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Якісному розв'язанню цих завдань сприяло застосування таких *форм* мистецького спілкування, як лекція-концерт, виставка з коментарем, екскурсії; інтерактивної технології діалогічного навчання, а також ігрових (рухливі музичні ігри, кросворди, ребуси, вікторини), пояснювально-ілюстративних (демонстрація наочності, відеоматеріалів, живе виконання вокальних й інструментальних творів), проблемно-евристичних, сугестивних, естетико-терапевтичних, художньо-педагогічних *технологій, методів* порівняльного аналізу, пошукових й інших методів, у процесі застосування яких студенти брали активну участь в обговоренні сучасних проблем у мистецтві загалом і змісту конкретних мистецьких творів зокрема.

Так, з метою розвитку асоціативної властивості ми застосовували *метод «Веселка асоціацій»*: студентам було запропоновано знайти асоціацію образу відповідно до запропонованої теми. Наприклад, під час вивчення теми «Сприйняття художнього образу в пейзажному живопису» споглядання полотен І. Грабаря, І. Левітана, І. Остроухова, І. Пелевіна, В. Полєнова, О. Саврасова, І. Шишкіна та інших на осінню тематику викликало в студентів такі асоціації: «золоте багаття», «багряне віяло», «занудна плакса», «цира господиня», «скатертина-самобранка» тощо. Підґрунтям виникнення таких асоціацій є той психологічний стан, ті почуття, які викликають у глядача пейзаж-картина. Ускладнюючи завдання попереднього методу, ми пропонували студентам знайти літературні або музичні епіграфи до осінніх пейзажів.

Прикладом творчої *вправи-асоціації* є завдання ідентифікувати себе з образом певної

картини (наприклад, «Знову двійка» Ф. Решетникова, «Катя з ляльками» З. Серебрякової, «П'єро та Арлекін» П. Сезанна, «Богатирі» В. Васнецова тощо) і відтворити власну фізичну й психологічну характеристику у вигляді текстової інформації (монологу чи діалогу з персонажем картини) або як театралізовану мінівиставу за участю двох і більше студентів (з дотриманням деталей картини в костюмах й атрибутиці). Таке сприйняття образу базується на міжчуттєвих зв'язках й асоціаціях та характеризується глибшим, стійкішим, ніж емоція, почуттям. У подальшому перед студентами ставилося завдання відобразити свій емоційний стан у вигляді замальовки, малюнка.

Другий, *операційно-інтегративний* етап націлений на формування практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва як засобу розкриття їхнього ідейно-образного змісту на основі систематизації загальнопедагогічних і фахових знань, принципів історизму, художніх аналогій, художнього перекладу, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв. Реалізація завдань другого етапу підготовки передбачає використання *методів* порівняльного й емоційно-сислового аналізу, інваріантного тлумачення, тематичного моделювання, імпровізації, проблемного пошуку; інтеграційних художньо-педагогічних технологій; виконання творчих завдань.

Так, застосовуючи *метод тематичного моделювання*, ми запропонували студентам підібрати твори двох видів мистецтва (музики та живопису), що об'єднані спільною темою й аналогічними за настроєм, і створити вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію художнього образу. Увага студентів зверталася на неповторне втілення однієї теми різними авторами в різних видах мистецтва й на багатогранність розкриття одних і тих самих образів засобами різних мистецтв. Запропоновані нами творчі завдання на основі принципів діалогічного спілкування й інтеграційного використання творів різних видів мистецтва передбачали набуття навичок імпровізаційної діяльності, а також активізацію сенсорних образних асоціацій студентів: передати за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми характери персонажів картини; «оживити» картину за допомогою пантоміми, міміки, жестів, рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини («натюрморт в особах», «розмова героїв парного портрета»); намалювати ілюстрації до дитячих казок; намалювати фрагменти мультфільму (розкадрування); намалювати реаліс-

тичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів; відобразити розвиток музики, її форми в безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці (Масол, 2006: 74).

У процесі третього, *проективно-діяльнісного* етапу передбачалося виконання таких *завдань*: застосування набутих умінь і навичок художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва у формі презентації художніх *проектів* інформаційного, дослідницького, ігрового, творчого типів (індивідуальних і колективних; групових, змагальних і конкурсних; монопредметних й інтеграційних), які спрямовані на трансляцію майбутнім учителем художньої оцінки творів образотворчого мистецтва молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів і активізацію творчої активності студентів у художній діяльності. Ґрунтуючись на принципі індивідуалізації, завдання цього етапу виконувалися шляхом застосування художньо-педагогічних технологій, які включали дослідні, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю, зокрема метод проектів.

Наприклад, під час вивчення теми «*Сприйняття художнього образу в картинах історичного жанру*» дослідницька робота студентів полягала в пошуку історичних відомостей, на основі яких створювався сюжет певної картини. Це передбачало актуалізацію всього обсягу знань, набутих студентами під час теоретичної підготовки, опрацювання додаткової історичної, мистецтвознавчої, педагогічної літератури (дослідження, анотації, критичні статті тощо), використання біографічних документів, що стосуються певного твору й описують ті або інші аспекти його створення, історію задуму, пояснення змістовної концепції тощо; винайдення й обґрунтування власної точки зору на тлумачення програмної назви й образного змісту мистецького твору. Особлива увага приділялася прийомам творчого розуміння засобів мистецької виразності як мови мистецтва, потенціальним можливостям відтворення відповідного авторського задуму тощо.

Узагальнення результатів експериментальної роботи дозволили виявити позитивну динаміку професійної готовності майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (рис. 1).

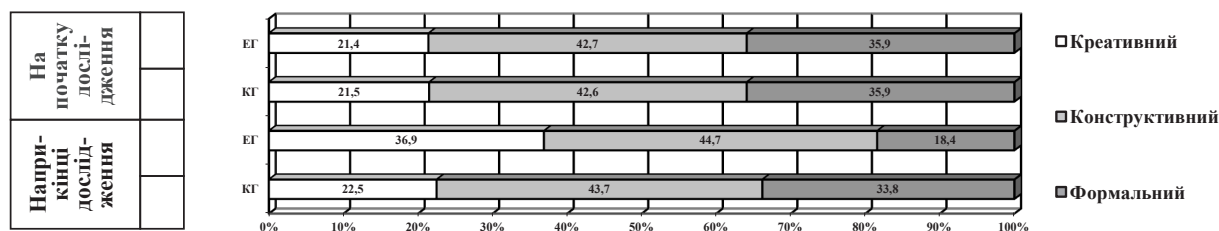


Рис. 1. Динаміка готовності майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва

Отримані дані засвідчують позитивні зрушення, що відбулися в експериментальній групі в процесі формування етапу експериментальної роботи завдяки впровадженій структурно-функціональній моделі, яка передбачала поетапну реалізацію форм і методів роботи.

Висновки. Таким чином, завдяки глибокому проникненню мистецтва в освітній процес з орієнтацією на використання специфічних методів інтегративних навчальних технологій професійної підготовки майбутніх учителів створюються можливості для реалізації основних освітніх завдань загальної системи освіти, творчого здійснення художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів у школі, а відтак і забезпечення формування високого рівня естетичної культури молодших школярів. Викладена в статті послі-

довність етапів підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва передбачає розгляд її як фактора інтенсифікації професійної підготовки студентів.

Проведена експериментально-дослідна робота значною мірою сприяла формуванню в студентів ціннісних орієнтацій і позитивної мотивації до мистецько-педагогічної діяльності; активізації інтересу до образотворчого мистецтва; прагненню й установці на діалогічність у спілкуванні з мистецтвом; засвоєнню майбутніми педагогами системи психолого-педагогічних і фахових знань, спрямованих на формування естетичної культури молодших школярів; оволодінню майбутніми вчителями комплексом професійно-педагогічних умінь і навичок і творчому застосуванню їх у практичну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Изобразительное искусство и художественный труд / сост. Б. М. Неменский. Москва : Просвещение, 2000. 187 с.
2. Коваль Т. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у контексті парадигмального оновлення сучасної освіти. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 3 (57). С. 390–398.
3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків : Ранок, 2006. 256 с.
4. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ : ІЗМН АПН України, 1998. 184 с.
5. Шикирінська О. А. Художньо-естетична освіта як невід'ємна складова фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 130–134.

REFERENCES

1. Yzobrazytelnoe yskusstvo y khudozhestvennyi trud. [Visual art and artwork]. Sost. Nemenskiy B. M. Moscow : Prosveshchenye, 2000. 187 p. [in Ukraine].
2. Koval T. V. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u konteksti paradyhmalnoho onovlennia suchasnoi osvity. [Vocational training for the future elementary school teacher in the context of paradigm update of modern education]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko, 2016. № 3 (57). pp. 390–398. [in Ukraine].
3. Masol L.M. Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli. [Methods of teaching art in elementary school]. Kharkiv : Ranok, 2006. 256 p. [in Ukraine].
4. Osnovy vykladannia mystetskykh dystsyplin. [Basics of teaching art disciplines]. Kyiv : IZMN APN Ukrainy, 1998. 184 p. [in Ukraine].
5. Shykyrinska O. A. Khudozhno-estetychna osvita yak nevidiemna skladova fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Aesthetic education as an integral part of the professional training of a future elementary school teacher]. Kyiv : NPU named after M. Dragomanov, 2009. Vyp. 8 (13). pp. 130–134. [in Ukraine].

Тетяна ШИНКАР,

orcid.org/0000-0002-5656-2032

викладач кафедри дошкільної освіти

Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *t.shynkar@kubg.edu.ua*

МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто особливості організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти на сучасному етапі. З'ясовано, що одним зі шляхів реформування дошкільної освіти є якісна організація методичної роботи, яка є показником успішності діяльності закладу дошкільної освіти. Методична робота в закладі дошкільної освіти – багатоаспектне поняття, що передбачає: вивчення та моделювання освітнього процесу; супровід професійної компетентності педагогів, підвищення їхньої педагогічної майстерності; вивчення динаміки змін у розвитку дошкільників; консультативну допомогу педагогам; організацію партнерської взаємодії з батьками; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури тощо. Тому питання нормативно-правового забезпечення виступає першочерговим в організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

Розкрито зміст та особливості використання основних законодавчих, нормативних та відомчих документів. Визначено, що відповідно до державної освітньої політики формуються нові підходи до організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти. Методична робота в закладах дошкільної освіти регламентується низкою нормативно-правових документів. Розглянуті основні, законодавчі, нормативні та відомчі документи, а саме: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Наказ «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти, Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», Інструктивно-методичні рекомендації «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році».

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, методична робота, методичний кабінет, вихователь-методист, науково-методичне забезпечення.

Tetiana SHYNKAR,

orcid.org/0000-0002-5656-2032

Teacher at the Department of Preschool Education

of Pedagogical Institute of Boris Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *t.shynkar@kubg.edu.ua*

METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: REGULATORY AND LEGAL ASPECTS

The article deals with the peculiarities of the organization of methodical work in preschool educational institutions at the present stage. It has been found out that one of the ways of reforming preschool education is qualitative organization of methodical work, which is an indicator of successful activity of preschool educational institution. Methodical work in the preschool educational institution is a multidimensional concept, which includes: studying and modeling of the educational process; support of teachers' professional competence, improvement of their pedagogical skills; studying the dynamics of changes in the development of preschool children; advisory assistance to teachers; organizing partnerships with parents; study, generalization and dissemination of perspective pedagogical experience; creation of a favorable psychological climate in the teaching staff; selection and working with methodological, scientific literature, etc. Therefore, the issue of regulatory and legal support is of paramount importance in organizing of methodical work in preschool educational institution.

The content and peculiarities of using the main legislative, regulatory and departmental documents are disclosed. It is determined that, in accordance with the state educational policy, new approaches to the organization of methodical work in preschool educational institutions are being formed. Methodical work in preschool educational institutions is regulated by a number of regulatory and legal documents. The basic, legislative, normative and departmental documents are considered, namely: State National Program "Education" ("Ukraine of the 21st Century"), Laws of Ukraine "On Education", "On Preschool Education", Order "On approval of qualification characteristics of professions (posts) of pedagogical and scientific-pedagogical employees of educational institutions", Exemplary Regulation on the Methodological Office of the Preschool Educational Institution, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "Some Issues of Training of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers", Instructional and methodical recommendations "On the organization of activities of educational institutions providing preschool education in the 2019/2020 school year".

Key words: preschool educational institution, methodical work, methodological office, methodologist, methodological support.

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти виникає потреба зміни підходів до організації методичної роботи загалом й організації науково-методичного супроводу професійної діяльності педагогів зокрема. Очевидно, що має відбутися конструктивний і аналітичний перегляд основоположних підходів, концепцій, позицій і стратегій щодо ролі, основних завдань і функцій методичної роботи закладів дошкільної освіти. Перш ніж визначити ефективні кроки на шляху до перебудови організації методичної роботи, необхідно проаналізувати діючу нормативну правову базу організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти. Тому порушену проблематику вважаємо актуальною.

Аналіз досліджень. Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти різного рівня висвітлено в працях І. Жерносека, В. Колібабчука, С. Майданенко, В. Павленко та ін. Науковці Г. Беленька, К. Біла, О. Долинна, І. Жерносек, О. Корнєєва, В. Крижко, К. Крутій, А. Морозова, Н. Омеляненко, Н. Савінова, В. Семізорова, Л. Швайка, О. Янко та ін. у своїх працях розкривають зміст, форми, особливості організації методичної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти. Генеза організації методичної роботи в радянській і вітчизняній освіті розглянуто в працях В. Дородних, А. Єрмоли, Л. Калініної, Г. Литвиненка, Ю. Сирової, Т. Ткачевої та ін.

Належної уваги потребує аналіз періодичних видань, зокрема: щомісячний, єдиний в Україні, спеціалізований журнал для вихователів-методистів закладів дошкільної освіти «Вихователь-методист дошкільного закладу»; журнал «Методична скарбничка вихователя»; спеціалізований журнал для керівника закладу дошкільної освіти «Практика управління дошкільним закладом»; журнал «Дошкільне виховання»; журнал «Палітра педагога»; газета «Дитячий садок». Зазначені часописи слугують орієнтиром в методичній роботі закладу дошкільної освіти, розкривають основні аспекти роботи методичного кабінету, містять рекомендації, відповіді на важливі запитання, інструментарій для роботи з дітьми, а також активно впливають на формування науково-педагогічної свідомості педагогів, підтримують розвиток інноваційних технологій та поширюють перспективний досвід освітян. Дописувачі – досвідчені, інноваційні педагоги-практики та авторитетні науковці в царині дошкільної освіти України, зокрема Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.

Мета статті – розкрити зміст та особливості використання основних законодавчих, нормативних та відомчих документів, що регламентують

процес організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Методична робота є багатоаспектним поняттям і передбачає виконання низки важливих завдань у закладі дошкільної освіти: систематичне вивчення стану освітнього процесу, професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти; консультування та допомога педагогам щодо планування освітнього процесу з дітьми; організація співпраці з батьками; моделювання змісту, форм та методів освітнього процесу; підвищення педагогічної майстерності та вдосконалення професійної компетентності педагогів; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури та надання рекомендацій щодо її впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти тощо. Тому питання нормативно-правового забезпечення виступає першочерговим в організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

Л. Швайка в посібнику для вихователів-методистів, керівників, педагогів закладів дошкільної освіти розглядає теоретичний складник основних засад методичної роботи та зразки необхідного практичного матеріалу організації методичної роботи з педагогами, освітнього процесу, контролю-аналітичної діяльності та ін. Також автором представлено перелік основних нормативних документів, що мають зберігатися в методичному кабінеті закладу дошкільної освіти. Автор поділяє їх на: базові; установчі; документи з атестації; документи з діловодства; обладнання; документи з планування; документи психологічної служби; документи з охорони життя і здоров'я; документи щодо роботи з дітьми, що не відвідують заклад дошкільної освіти; документи, щодо роботи з батьками; документи з фізичного виховання (Швайка Л., 2017: 6–11).

Ми ж розглянемо основні законодавчі, нормативні та відомчі документи, що регламентують процес організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Методична робота є важливим показником успішності роботи закладу дошкільної освіти та одним з основних шляхів реформування освіти, визначеним Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти та ін.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначено, що забез-

печення розвитку освіти здійснюється на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Серед основних шляхів реформування дошкільної освіти визначено створення оптимальних науково-методичних, організаційно-педагогічних, санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, естетичних умов функціонування дошкільних установ різних типів і профілів (Законодавство України: [сайт] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>)

Закон України «Про освіту» кожному закладу освіти надає організаційну, кадрову, академічну автономію. Педагогічний колектив, а особливо директор та вихователь-методист, повністю відповідає за процес та результат освітнього процесу закладу дошкільної освіти та методичної роботи зокрема (Законодавство України: [сайт] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

У Законі України «Про дошкільну освіту» визначено завдання науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти, а саме:

- розроблення та впровадження програмно-методичної бази дошкільної освіти;
- створення освітніх програм, навчально-методичних та навчально-наочних посібників;
- узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду;
- організація співпраці з іншими навчальними закладами для підвищення ефективності програмно-методичного забезпечення;
- аналіз стану освітньої роботи й рівня розвитку дитини відповідно до завдань дошкільної освіти, Базового компонента дошкільної освіти;
- підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи дошкільної освіти;
- пропаганда просвітницької діяльності в засобах масової інформації (Законодавство України: [сайт] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14>).

У Статті 25, зазначено, що науково-методичне забезпечення системи дошкільної освіти здійснюють:

- центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, підпорядковані йому науково-методичні установи та вищі педагогічні навчальні заклади, а також науково-дослідні установи Національної академії педагогічних наук України та Національної академії наук України;
- Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України;

– методичні кабінети та інші науково-методичні установи, що підпорядковані місцевим органам управління освітою (Законодавство України: [сайт] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14>).

Методичну роботу в закладі дошкільної освіти здійснює вихователь-методист. У закладах дошкільної освіти, де посада вихователя-методиста не передбачена, методичною роботою опікується директор закладу.

У посадових обов'язках вихователя-методиста закладу дошкільної освіти передбачено, що вихователь-методист: відповідає за організацію освітнього процесу; здійснює методичне керівництво освітньою діяльністю педагогічного колективу дошкільного закладу; створює умови для забезпечення фізичного та психічного розвитку дітей, впроваджує особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи в практику роботи; сприяє реалізації диференційованого підходу до вихованців, виявленню їхніх індивідуальних особливостей, здібностей, таланту, виконанню правил охорони праці та безпеки життєдіяльності; організовує наставництво молодих спеціалістів, надає допомогу студентам педагогічних вузів у проходженні практики; здійснює роботу з батьками з питань розвитку, виховання та навчання дітей; здійснює систематичний контроль за якістю педагогічного процесу в закладі; допомагає створити сприятливий емоційно-психологічний клімат у педагогічному колективі тощо (Освіта ua. [сайт] URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/>).

Центром методичної роботи в закладі дошкільної освіти є методичний кабінет. Робота методичного кабінету регламентується Примірним положенням про методичний кабінет закладу дошкільної освіти (Міністерство освіти і науки України. [сайт] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-metodichnij-kabinet-zakladu-doshkilnoyi-osviti>).

Метою роботи методичного кабінету є: надання методичної допомоги педагогічним працівникам щодо їх професійного розвитку, підвищення кваліфікації, професійної компетентності; підготовка та проведення освітнього процесу з дітьми, роботи з батьками вихованців; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; поширення серед батьків психолого-педагогічних знань; створення сприятливих умов для самовдосконалення педагогів, розвитку творчої ініціативи у них; забезпечення методичної підтримки щодо реалізації педагогічних ініціатив та апробації навчальної літератури, методичних розробок тощо.

Відповідно до Положення діяльність методичного кабінету ґрунтується на принципах демократизму і гуманізму, відкритості, системного підходу до методичного та інформаційно-аналітичного супроводу діяльності закладу дошкільної освіти, рівності умов для кожного педагогічного працівника щодо повної реалізації його духовного, творчого та інтелектуального потенціалу; безперервності професійного вдосконалення; науковості, гнучкості та прогностичності методичної роботи з педагогічними кадрами.

Функції методичного кабінету полягають у: врахуванні можливостей розвитку дошкільної освіти та особливостей діяльності закладу дошкільної освіти; використанні сучасних наукових досягнень; інформуванні педагогів про інновації в галузі дошкільної освіти та використання їх у практичній діяльності; розробленні методичних рекомендацій, зразків дидактичних посібників дидактичних ігор та вправ; наданні консультацій та практичної допомоги педагогам і батькам дітей дошкільного віку; моніторингу освітнього процесу, динаміки змін у розвитку дітей, професійної компетентності педагогічних працівників; моделюванні змісту, форм і методів підвищення фахової кваліфікації педагогів; виявленні, вивченні, узагальненні та поширенні перспективного педагогічного досвіду; створенні позитивного психологічного клімату в закладі дошкільної освіти тощо.

Наповнюваність методичного кабінету повинна відповідати вимогам: інформативності та змістовності; доступності; сучасності; естетичності; задовольняти потреби педагогів у саморозвитку і самовдосконаленні. У методичному кабінеті має бути створено електронний інформаційний банк.

Методичний кабінет закладу дошкільної освіти є координатором методичної допомоги педагогічним працівникам закладу дошкільної освіти та поширення серед батьків психолога-педагогічних знань щодо забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок (Міністерство освіти і науки України. [сайт] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-metodichnij-kabinet-zakladu-doshkilnoyi-osviti>).

Одним зі складників методичної роботи в закладі дошкільної освіти є підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти регламентується Постановою

Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 від 21 серпня 2019 року. Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають підвищувати свою кваліфікацію не рідше одного разу на п'ять років. Загальний обсяг підвищення кваліфікації педагогічного працівника закладу дошкільної освіти не може бути менше ніж 120 годин на п'ять років. Підвищення кваліфікації може здійснюватися шляхом інформальної освіти (самоосвіти) – це однієї складової частини методичної роботи в закладі дошкільної освіти. У такому разі замість документа про підвищення кваліфікації подається звіт про результати підвищення кваліфікації та оприлюднюється на веб-сайті закладу та/або в електронному портфоліо педагогічного працівника (у разі наявності). Форму звіту визначає заклад дошкільної освіти (Законодавство України: [сайт] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>).

Розглянемо ще один документ в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти та методичної роботи – Лист МОН № 1/9-419 від 02.07.19 року «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році» (Міністерство освіти і науки України: [сайт] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoyi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci>). У документі підняті такі важливі питання, як вибір освітньої програми в закладі дошкільної освіти, організація освітнього процесу, особливості діяльності інклюзивних груп, організація предметно-просторового розвивального середовища, планування освітньої роботи, особливості підвищення кваліфікації педагогів, підвищення професійної майстерності, партнерська взаємодія з батьками вихованців. У листі представлено досвід організації методичної роботи методичних кабінетів та колективів закладів дошкільної освіти міст Миколаєва та Херсона. В основі методичної служби – векторність і адресна спрямованість науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів, який змодельовано залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотивації педагогів, їхніх професійних можливостей, наявного досвіду – соціального, професійного й особистісного. Наведено приклади дієвих форм методичної роботи, як-то: Ресурсний центр, Методичний дайджест, авторська Школа інноваційних технологій та проект «Країна online. Херсонське дошкілля»; Освіторія «АПґрейд» (для виховате-

лів); майданчик «СпорТур» (для інструкторів з фізичного виховання); майстерня «МайстерМуз» (для музичних керівників); методична лабораторія «Крок» (для вихователів та вихователів-методистів); педагогічний клуб «Майстерня успіху» (для педагогів, які мають педагогічне звання «вихователь-методист» або прагнуть до присвоєння); платформа «Метод» (для вихователів-методистів); наукові студії «Основа» (для педагогів); Освіторія «Хвиля» (зустрічі для керівників та педагогів, у яких є потреба з того чи того питання) тощо.

Висновки. Відповідно до державної освітньої політики, що визначена низкою нормативно-правових документів, формуються нові підходи до організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Одним зі шляхів реформування першої ланки освіти є якісна організація методичної роботи, що є показником успішності діяльності закладу дошкільної освіти. Методична робота в закладі дошкільної освіти – багатоаспектне поняття, що передбачає: вивчення та моделювання освітнього процесу; супровід професійної компетентності педагогів, підвищення їхньої педагогічної майстерності; вивчення динаміки змін у розвитку дошкільників; консультативну допомогу педагогам; організацію партнерської взаємодії з батьками; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення

сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури тощо. Тому питання нормативно-правового забезпечення виступає першочерговим в організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти. У статті розглянуті основні, на наш погляд, законодавчі, нормативні та відомчі документи, що регламентують процес організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти, а саме: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Наказ «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти, Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», Інструктивно-методичні рекомендації «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році».

Розглянуті законодавчі, нормативні та відомчі документи не вичерпують питання нормативно-правового забезпечення організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти. Тому подальше вивчення зазначеної проблематики вважаємо перспективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про дошкільну освіту» / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> (дата звернення: 14.03.2020).
2. Закон України «Про освіту» / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.03.2020)
3. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році» від 02.07.19 року № 1/9-419 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoyi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci> (дата звернення: 15.03.2020).
4. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 р. № 665. *Освіта ua*. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 02.04.2020).
5. Наказ міністерства освіти та науки України «Про затвердження примірного Положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти» від 16.04.2018 р. № 372 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-metodichnij-kabinet-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 15.03.2020).
6. Постанова Кабінету Міністрів України : «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 року № 800 / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 15.03.2020).
7. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 11.04.2020).
8. Швайка Л. А. Методична робота в ДНЗ. Харків : «Основа», 2017. 304 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». Zakonodavstvo Ukrainy. [Law of Ukraine «On Preschool Education». The legislation of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> (accessed: 03/14/2020). [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Zakonodavstvo Ukrainy. [Law of Ukraine «On Education». The legislation of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed: 03/14/2020). [in Ukrainian].

3. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Shchodo organizatsii diialnosti zakladiv osvity, shcho zabezpechuiut zdobuttia doshkilnoi osvity u 2019/2020 navchalnomu rotsi» vid 02.07.19 roku № 1/9-419. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the organization of activities of educational institutions providing preschool education in the 2019/2020 academic year» dated 02.07.19, Nr 1/9-419 Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/en/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci> (accessed: 15.03.2020). [in Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedagogichnykh ta naukovo-pedagogichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv» vid 01.06.2013 № 665. Osvita ua. [Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine «On approval of the qualification characteristics of professions (posts) of pedagogical and scientific-pedagogical employees of educational institutions» of 01.06.2013 Nr 665. Education ua]. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/> (accessed 02/04/2020). [in Ukrainian].
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedagogichnykh i naukovo-pedagogichnykh pratsivnykiv» vid 21 serpnia 2019 roku № 800. Zakonodavstvo Ukrainy. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers» of August 21, 2019 Nr 800. Legislation of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (accessed: 15.03.2020). [in Ukrainian].
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia prymirnogo Polozhennia pro metodychnyi kabinet zakladu doshkilnoi osvity» vid 16.04.2018 p. № 372. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Model Regulations on the Methodological Office of the Preschool Educational Institution» Nr 1672 of 16.04.2018. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/en/npa/pro-zatverdzhennya-prymirnogo-polozhennya-pro-metodichnij-kabinet-zakladu-doshkilnoi-osviti> (accessed: 15.03.2020). [in Ukrainian].
7. Pro Derzhavny natsionalnu programu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»). Zakonodavstvo Ukrainy. [About the State National Program «Education» («Ukraine of the 21st Century»). The legislation of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (accessed: 11.04.2020). [in Ukrainian].
8. Shvaika L. A. Metodychna robota v DNZ. [Methodical work in preschool educational institution]. Kharkiv: Osnova, 2017. 304 p. [in Ukrainian].

УДК 378.14.316.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208849>

Наталія ШКОЛЯР,

orcid.org/0000-0003-4845-4653

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

Хмельницького національного університету

(Хмельницький, Україна) *shkoliar111@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття уособлює собою спробу осмислення тісного взаємозв'язку та виявлення переваг сукупності гейміфікації в навчанні та особистісно орієнтованого підходу в освіті. З огляду на те, що головною метою освіти є розвиток особистості, сучасна гуманістична парадигма особистісно орієнтованої освіти спрямована на підтримку й розвиток особистості, на розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання. Серед переваг особистісно орієнтованого навчання перебуває розвиток особистості студента за допомогою навчання, пошук нових методів, форм і засобів навчання. Завдяки доступності інформаційних технологій сьогодні існує можливість їх використання в різних формах освітньої діяльності разом із традиційними методами викладання дисциплін, які потребують внесення певних нестандартних методичних прийомів. Проблема безперервної освіти є особливо актуальною нині. Особистісно орієнтований підхід спрямовано на те, щоб підготувати студентів самостійно отримувати знання та розвиватися самим упродовж усього життя, чому також значною мірою сприяють навчальні ігри. Сучасні студенти живуть в особливому інтерактивно-гравальному просторі, тому важливо створити комфортне середовище для студентів, що дозволяє здійснити гейміфікацію. Залучення елементів гейміфікації в освітній процес дозволяє більшою мірою залучати в нього студентів, підвищує ефективність методу навчання в співпраці. Цей метод покликаний посилити працездатність студентів, підвищити їхній інтерес до саморозвитку, розвивати творчий потенціал студентів за допомогою інтеграції знань, а також навчити їх груповій діяльності за рахунок спільної роботи. Застосування особистісно орієнтованого підходу разом з елементами гейміфікації в процесі вивчення іноземної мови дозволяє суттєво підвищити мотивацію за рахунок сюжету, дизайну та інтерактивності освітніх ігор й активного залучення студентів у процес живої комунікації; інтенсифікувати освітній процес під час проведення аудиторних занять і в умовах самостійної роботи студентів; розвивати самостійність студентів.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, гейміфікація, активні методи навчання, ігрові методи.

Natalia SHKOLIAR,

orcid.org/0000-0003-4845-4653

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

of Khmelnytsky National University

(Khmelnytsky, Ukraine) *shkoliar111@ukr.net*

REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED APPROACH THROUGH THE USE OF GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to interpretation of close interrelation and advantages of combination of gamification in a learning process and personality oriented approach in education. Since the main objective of education is the development of a personality, modern humanistic paradigm of personality oriented education aims at support and development of a personality, at the development of the mechanisms of self-realization, self-development, adaptation, self-discipline. Among the advantages of personality oriented learning there is the development of the personality of a student by means of learning, search for new teaching methods, forms and aids. Owing to accessibility of information technologies, nowadays, they can be used in different forms of educational activities together with traditional techniques of teaching disciplines demanding some unconventional teaching techniques. Today, the problem of lifelong learning is topical. Personality oriented approach aims at preparing students for acquiring knowledge independently and for self-development during all their lives, which is furthered by learning games. Gamification can greatly contribute to creating a comfortable environment for students, which is important, since nowadays, students live in a special interactive gaming environment. The elements of gamification in an educational process are conducive to getting students involved in it, and are able to enhance the effectiveness of cooperative learning method. This technique can improve students' capacity for work, raise their interest in self-development, develop students' creative potential through knowledge integration as well as teach them how to work in cooperation. Personality oriented approach together with elements of gamification applied in the process of learning a foreign language can contribute to increasing motivation thanks to a plot, design and interactive nature of learning games and active involvement of students in live communication; intensify the educational process during lessons and independent work; develop students' independence.

Key words: personality oriented approach, gamification, active teaching methods, game based methods.

Постановка проблеми. Нині підвищення ефективності освітнього процесу, розвиток пізнавальної творчої діяльності студентів через упровадження інноваційних, активних форм і методів навчання, передових педагогічних технологій перебувають серед головних напрямів реформування системи освіти.

Інтенсивний процес розвитку сучасного суспільства активує зміну статусу іноземної мови в системі вищої професійної освіти, що спонукає не лише до зміни методів навчання (від текстуально-перекладних до комунікативно-діяльнісних). Нині головним завданням є не просто засвоїти певну інформацію, але використати її як підґрунтя для подальшого самовдосконалення. У зв'язку з цим цілі та зміст навчання іноземних мов у ЗВО орієнтуються на профіль спеціальності й передбачають безперервний пошук шляхів підвищення ефективності освітнього процесу.

Використання лише традиційних форм і методів навчання не може ефективно вирішити проблему підготовки висококваліфікованих кадрів у сучасних умовах модернізації професійної освіти, її змістового та структурного оновлення. Під час використання цих методів у активному стані знаходиться лише викладач, слухачі ж пасивно сприймають інформацію, тобто процес має інтелектуально пасивний характер (Коваленко, 2009). Традиційні форми й методи навчання можуть забезпечувати передачу знань, але вони не завжди є ефективними для формування професійних умінь і навичок у майбутніх фахівців. Застосування активних методів навчання веде до активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації та емоційності навчання, формує професійну компетентність (Мілерян, 2006).

Застосування методів активного навчання, на думку О. Вербицького (Вербицкий, 1991), забезпечує не лише передачу знань, але й створює дидактичні та психологічні умови осмислення навчання, включення в нього студентів на рівні інтелектуальної, особистісної та соціальної активності. Застосування активних методів у навчанні вимагає участі в засвоєнні знань, умінь, навичок усіх психічних процесів, таких як мовлення, пам'ять, уява, мислення, емоції, мотивація тощо. Якщо матеріал, що вивчається, емоційно переживається студентом, то його запам'ятовування відбувається мимовільно, без заучування. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання особистісно орієнтованого підходу в навчанні студентів ЗВО як цілісного процесу становлення їхньої індивідуальності, життєвого самовизначення, розвитку талантів, розумових здібностей,

готовності то подальшого саморозвитку в професійній сфері.

Аналіз досліджень. Особистісно орієнтований підхід, представлений у дослідженнях Н. О. Алексєєва, Г. О. Балла, Д. А. Белухина, І. Д. Беха, Є. В. Бондаревської, Г. П. Васяновича, Е. Ф. Зеєра, Л. П. Качалової, С. В. Кульневича, С. Д. Максименко, О. М. Пехоти, О. Я. Савченко, В. В. Серікова, І. С. Якиманської, С. Л. Яценко, які розробляють особистісно орієнтовану модель освіти на основі досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології. Основним положенням для сучасної вітчизняної педагогіки та психології є те, що головною метою освіти є розвиток особистості. Сучасна гуманістична парадигма особистісно орієнтованої освіти спрямована на підтримку й розвиток людини в людині, на розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання, необхідних для становлення самобутньої особистості, яка здатна взаємодіяти з людьми, природою, культурою, цивілізацією (Дубасенюк, 2012: 42).

Впродовж тривалого часу науковцями, педагогами, психологами розглядаються можливості впровадження нетрадиційних методів навчання з метою відповідності вимогам сучасної освіти та покращення рівня підготовки майбутніх фахівців. Використанню активних методів навчання для підготовки фахівців різних спеціальностей з метою більш якісного засвоєння теоретичних знань і ґрунтовного відпрацювання набутих умінь присвячено велику кількість досліджень, що свідчить про усвідомлення важливості застосування елементів гри та її різновидів для підготовки майбутніх фахівців. Гейміфікації в освіті присвячено роботи М. Барбера, К. Вербаха, К. Каппа, Е. Карр-Челлмен, Д. Кларка, Е. Клопфера, Н. Кравець, Дж. Лі, О. Ткаченко, Дж. Хаммер, Л. Шелдона.

Метою статті є аналіз застосування особистісно орієнтованого підходу та його реалізації під час використання гейміфікації в навчанні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Для сучасного інформаційного суспільства форми й методи, в яких викладач є транслятором інформації, а студенти лише слухають, є малоефективними. Зазначений підхід вимагає від кожної особи, яка навчається, незалежно від її здібностей до навчання фіксованого часу на засвоєння знань і не враховує людської індивідуальності. Система процесів отримання й використання знань має спонукати студентів навчатися отримувати необхідну для цілей навчання інформацію.

В існуючих численних трактуваннях комп'ютерного освітнього середовища дослідники

відзначають його очевидний дидактичний статус. Доступність інформаційних технологій дає можливість викладачам використовувати їх у різних формах освітньої діяльності разом із традиційними методиками викладання дисциплін.

Традиційні методи навчання потребують поживлення, внесення певних нестандартних методичних прийомів (Ягупов, 2003: 115). Комп'ютеризація освітнього процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови. Розвитку та вдосконаленню освітнього процесу та підготовці фахівців до професійної діяльності в різних сферах життя сучасного суспільства сприяє використання інноваційних методів (Бурлаков, 2004: 4).

Технологія активного навчання є способом реалізації змісту навчання, в якому студенти беруть активну участь, вони є мотивованими на самостійний пошук рішення комунікативних або проблемних завдань. Усе це відбувається в ході використання сучасних методів і засобів навчання, що оптимізує процес навчання і в результаті забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей (Кузякіна, 2015). Серед ознак застосування активних методів навчання є результативність, спрямованість методів на розвиток особистості студентів у процесі навчання, оптимальна організація навчального матеріалу, організація освітнього процесу відповідно до навчальної мети, де більша увага приділяється самостійній роботі студентів з навчальним матеріалом. Також до позитивних ознак активних методів навчання можна віднести економічність, проєктованість, керованість, візуалізацію тощо (Дяченко-Богун, 2014: 77). Саме тому виникає необхідність запровадження активних методів навчання в процес навчання іноземної мови.

Як відомо, ігри зараховують до активних методів навчання, оскільки освітній процес проходить не лише у формі пасивного слухання чи читання. Гру можна підлаштувати під індивідуальні характеристики, інтереси й потреби студентів, що сприяє самостійному пошуку, кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу, підвищенню мотивації та залученості в освітній процес. За своєю природою гра є ідеальним навчальним середовищем, здатним активізувати розумову діяльність студентів, спонукати до прийняття нестандартних рішень, що сприяє створенню усвідомленого навчального досвіду.

У зв'язку з тим, що рівень оволодіння іноземною мовою значною мірою залежить від самостійних зусиль у цьому напрямі, високої мотивації, навчання іноземної мови вимагає застосування

особистісно орієнтованого підходу більшою мірою, ніж будь-який інший навчальний предмет.

Безперечно перевага особистісно орієнтованих технологій навчання перед традиційними полягає в тому, що вони вимагають активності з боку кожного учасника заняття, знімають емоційні та комунікативні бар'єри, сприяють набуттю та формуванню в студентів певних особистісних якостей: зібраності, старанності, ініціативності, креативності, комунікативності тощо (Мазайкіна, 2017: 27).

У контексті особистісно орієнтованого підходу відбувається підготовка, яка орієнтується на особистість, і в межах якої здійснюється пошук шляхів задоволення пізнавальних потреб особистості, розв'язання проблем її розвитку й підтримки (Письменна, 2013: 251). Особистісно орієнтований підхід реалізується через: виявлення індивідуальних особливостей майбутнього фахівця, надання йому можливості розвитку в процесі підготовки (де забезпечується розвиток здатності до самоосвіти та саморозвитку, формуються навички отримання нових знань шляхом самостійного пошуку й оцінки інформації, має місце навчання застосуванню отриманих знань на практиці); побудову освітнього процесу на принципі варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням особистісного досвіду майбутніх фахівців; створення умов для самостійної роботи студентів, за яких вони перетворюються на активних учасників процесу пізнання, саморозвитку й самоосвіти.

Метою особистісно орієнтованого підходу є гуманізація освітнього процесу, максимальне розкриття потенційних творчих можливостей студентів. На думку О. Бондаревської, особистісно орієнтована освіта спрямована на збереження індивідуальних особливостей учнів, сприяння їхньому розвитку, виховання в них потреб і здатності до самоосвіти, самовизначення, розуміння особистої відповідальності, сприяння розвитку інтелекту й творчих здібностей, задоволення пізнавальних потреб (Бондаревская, 1997). Особистісно орієнтований підхід спрямований на мотивацію студентів, оскільки в освітньому процесі студент є визначальною фігурою, від якої залежать результати роботи, рівень знань і прагнення навчатись самостійно. В основу методики застосування особистісно орієнтованого підходу покладено метод активізації резервних можливостей особистості та колективу, реалізація якого відбувається за рахунок взаємозв'язку індивідуальних і групових форм роботи, використання різних прийомів навчання, включно з ігровими

з метою створення сприятливого психологічного клімату (Гришкова, 2000: 53). Ігрові методи, що базуються на смарт-технологіях, сприяють розвитку концепції особистісно орієнтованого навчання, яка лежить в основі базових принципів сучасної методики викладання. Використовуючи комп'ютерні технології, студенти активно залучаються до освітнього процесу через інтеракцію із зовнішнім світом. Використання сучасних технологій, зокрема комп'ютерів, інтернет-ресурсів, спеціальних навчальних мультимедійних програм, дозволяє підвищувати мотивацію студентів завдяки активному залученню студентів у процес живої комунікації, розвивати самостійність студентів завдяки розвитку навичок знаходити, оцінювати та аналізувати інформацію, інтенсифікувати освітній процес, раціонально його організовувати в межах аудиторних занять та в умовах самостійної роботи студентів.

Особистісно орієнтований підхід характеризується формуванням таких когнітивних навичок і вмінь, як рефлексія, планування, внутрішня мотивація, самооцінювання та самоосвіта, а також взаємне оцінювання та взаємне навчання, навчання в співпраці, уміння будувати міжособистісні стосунки, вміння нести відповідальність тощо. З позиції того, кого навчають, на думку І. Зимньої, суть особистісно орієнтованого підходу полягає в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; гарантуванні безпеки особистісного прояву; формуванні активності учня, його готовності до вирішення проблемних завдань; забезпечення єдності зовнішніх і внутрішніх мотивацій учня; отриманні задоволення від розв'язання навчальних завдань у співпраці з іншими учнями; забезпеченні умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації особистості учня; зміни позиції педагога як передавача та контролера знань на позицію фасилітатора (помічника, чия діяльність спрямована не на передачу знань, а на організацію діяльності учня) (Зимняя, 1997).

На думку В. Серікова, єдиним способом реалізації особистісного підходу в навчанні є перетворення навчання на сферу самоствердження особистості (Сериков, 1994). Серед переваг особистісно орієнтованого навчання перебуває розвиток особистості студента за допомогою навчання, пошук нових методів, форм і засобів навчання. Метою навчання є розвиток особистості, її самосвідомості, її самореалізація. Створення атмосфери «свободи навчання», за якої студенти не бояться робити помилки, вільно обговорювати проблеми, взаємодіяти в навчанні один з одним, використання методів, спрямованих на стимулю-

вання активності та розвитку студентів, сприяють реалізації зазначеної мети (Дубасенюк, 2012: 45). Для створення атмосфери навчання, що виступає сферою самоствердження особистості, її розвитку та самореалізації, пропонується використовувати емоційно забарвлені методи, серед яких важливе місце належить ігровим методам, як методам, що здатні найбільше активізувати освітній процес. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, активне впровадження Інтернету в процес підготовки майбутніх фахівців сприяють широкому використанню нової технології для розв'язування навчальних завдань – гейміфікації.

Гейміфікація заповнює ту прогалину в освітньому процесі, яка не може бути компенсована іншими методами (до прикладу, словесними методами, практичними заняттями тощо), суттєво сприяючи закріпленню та поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок і вмінь. Сутність гейміфікації полягає в припущенні, що вид взаємодії, яка відбувається під час гри, може бути переведено в освітній контекст з метою полегшення навчання та впливу на поведінку студентів (Безьянцев, 2015: 191).

Використання гейміфікації в освітньому процесі припускає появу певних переваг, серед яких слід виділити: більш невимушену атмосферу стосовно невдачі, оскільки студенти можуть спробувати знову; більше задоволення в процесі заняття; навчання стає видимим і фіксованим за допомогою індикаторів прогресу; студенти можуть проявляти внутрішню мотивацію для навчання; студенти часто почуваються більш комфортно в ігровому середовищі (Reiners, 2015: 25).

Проаналізуємо, які саме можливості гейміфікації сприяють реалізації процесу викладання з орієнтацією на студента. Використання ігрових методів дозволяє більшою мірою залучати студентів у освітній процес і покращити ефективність навчання. Сучасні студенти живуть в особливому інтерактивно-гравальному просторі, тому важливо створити комфортне середовище для студентів, що дозволяє здійснити гейміфікацію. Включення елементів гейміфікації в процес вивчення іноземної мови суттєво підвищує мотивацію, що досягається за рахунок сюжету, дизайну та інтерактивності освітніх ігор. На нашу думку, під час проведення такого типу роботи відбувається активізація інтересу майбутніх фахівців до набуття нових знань, умінь та навичок. У зв'язку з обмеженою кількістю академічних годин, виділених для вивчення іноземної мови, для засвоєння мовного матеріалу й підвищення зацікавленості студентів

у процесі навчання ефективним є застосування ігор індивідуального спрямування – кросвордів, «ланцюжків», ребусів.

Інтерактивне середовище робить студента центральним елементом освітнього процесу, надає йому можливість працювати самостійно, керувати знаннями й будувати контент, спираючись на власні інтереси та потреби. Завдяки запровадженню інформаційно-комунікаційних технологій стає можливою автономна робота з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, створюється можливість для вдосконалення знань, студенти стимулюються до самостійного пошуку інформації, до дослідницької діяльності. В умовах такого середовища в діяльності викладача зменшується частка та значущість функції безпосереднього інформування та контролю, зростає роль організації та підтримки самостійного пізнання, засвоєння вмінь і досвіду, самоконтролю й самооцінки, формування і розвитку особистісних якостей (De-Marcos, 2017). У діяльності педагога акцент з передачі знань переноситься на створення умов для їх самостійного виявлення та відкриття. Актуальним є створення на занятті атмосфери розуміння й відкритості, коли викладач підтримує студента й сприяє йому в засвоєнні нового. Під час застосування ігрової технології на перший план виходять: організація експериментально-пошукової діяльності, консультування окремих студентів, пар чи груп, зосередженість на вирішенні конкретної проблеми, підтримка й супровід самостійної роботи студентів, допомога в здійсненні аналізу та оцінки інформації, що надходить, побудова індивідуальної освітньої траєкторії.

Наведемо приклади застосування елементів гейміфікації для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, метою якого є розвиток мовленнєвих знань і вмінь, необхідних для спілкування на професійні теми. Сьогодні існує велика кількість відкритих платформ, які можна інтегрувати в освітній процес, вибудовуючи індивідуальну траєкторію шляхом створення на їхній основі інтерактивних ігор, квестів та вікторин. Наприклад, користуючись Proprofs.com (<https://www.proprofs.com/games/word-games/word-scramble/digital-design-components/>) та вибравши один із шаблонів, можна створити ряд інтерактивних вправ та ігор для використання на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням з метою засвоєння фахової лексики. Більшість ігор базуються на основі питань множинного вибору (на зразок гри «Who wants to be a millionaire?»), містять різного роду підказки (інколи неправильні) та рівні на основі вибраної автором сюжетної лінії.

Також застосовуються ігри на зразок гри в слова «Scramble», в якій гравці повинні відповісти на запитання, розташувавши букви в правильному порядку. Основне завдання викладача в цьому випадку – створити чим більший банк питань для того, щоб гра була цікавою та різноманітною.

Ще одним вдалим прикладом використання ігор на заняттях з іноземної мови є прототип відомої американської телевізійної вікторини Jeopardy на основі платформи Jeopardy Labs (<http://jeopardylabs.com>). Відповідно до теми заняття готується п'ять категорій питань різного рівня складності, які вводяться за допомогою шаблону. В оригінальній версії вікторини запропоновані учасникам завдання представлені у формі тверджень, а відповіді на них – у формі запитань. За бажанням викладача та відповідно до рівня групи цю умову можна адаптувати. Більш того, на сайті можна знайти десятки тисяч готових ігор на будь-яку тематику – від загально побутової до професійної, які можна модифікувати залежно від потреб та вподобань. Як додатковий стимул студентів можна залучати до самостійного створення гри, що не лише сприяє створенню додаткової емоційної напруги, підвищенню рівня їхньої загальної мотивації, але й сприяє ретельному повторенню та закріпленню навчального матеріалу. З метою практичного застосування лексики, що опановується студентами за допомогою ігрових методів, на заняттях студентам пропонуються завдання комунікативного характеру – обговорити проблемні ситуації професійного характеру з використанням лексичного матеріалу.

Гейміфікація в процесі вивчення іноземної мови може використовуватися для аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи й сприяє розвитку мовленнєвих навичок, більше того, можливість індивідуального добору завдань, креативність здатні підвищити рівень мотивації вивчення іноземної мови в студентів.

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити висновки про те, що застосування особистісно орієнтованого підходу разом з елементами гейміфікації дозволяє оптимізувати освітній процес у таких напрямках:

- підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови за рахунок активного залучення в процес живої комунікації;
- інтенсифікація освітнього процесу під час проведення аудиторних занять і в умовах самостійної роботи студентів;
- розвиток самостійності студентів завдяки розвитку навичок знаходити, оцінювати та аналізувати інформацію.

Очевидно, що реалізація особистісно орієнтованого підходу, доповненого гейміфікацією, сприяє розвитку автономності, творчого мислення, вміння планувати й оцінювати, забезпечує готовність до безперервної освіти, тим самим утворюючи перехід від пасивного процесу навчання до активного та інтерактивного. Успішна інтеграція гейміфікації сприяє розвитку особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, що в підсумку повинно сформувати в учнів стабільний інтерес до нових знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безмянцєва В. И. Методика преподавания иностранного языка в школе. Москва : Куб, 2015. 288 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 18–25.
3. Бурлаков М. П. Связь методики обучения лексике иностранного языка с лингвистикой и психологией. *Иноземні мови*. 2004. № 3. С. 3–5.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Гришкова Р. О. Психологические условия реализации личностно ориентированного обучения иностранному языку студентов нефилологических специальностей высших заведений образования : дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 2000. 196 с.
6. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. № 14. С. 74–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2014_14_14
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов. Ростов на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
8. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*. 2009. № 5. С. 77–81.
9. Кузякина Н. А. Особенности обучения иностранной лексике как необходимая составная обучения иностранному языку в военном авиационном вузе. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2015. № 1 (07). С. 74–79.
10. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять у медичних вузах : методичний посібник. Київ : Хрещатик, 2006. 80 с.
11. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов / уклад. : І. О. Мазайкіна, Т. І. Ямчинська, Є. В. Громов. Вінниця, 2017. 76 с.
12. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (1). С. 250–254. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(1\)_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(1)_42)
13. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
14. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. 164 с.
15. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
16. De-Marcos L., Garcia-Gabot A., Garcia-Lopez E. Towards the Social Gamification of e-Learning: A Practical Experiment. *International Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 33. Issue 1. P. 66–73.
17. Reiners T. Gamification in Education and Business. New York : Springer International Publishing, 2015. 710 p.

REFERENCES

1. Bezmyanczeva V. I. Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka v shkole [Methods of foreign language teaching in school]. M.: Kub, 2015. 288 p. [in Russian].
2. Bondarevskaya E. V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Humanistic paradigm of personality oriented education]. *Pedagogics*, 1997. Nr4, pp. 18–25 [in Russian].
3. Burlakov M. P. Svyaz` metodiki obucheniya leksike inostrannogo yazy`ka s lingvistikoj i psikhologiej [Relationship of foreign language vocabulary teaching methods with linguistics and psychology]. *Foreign languages*, 2004. Nr3, pp. 3-5 [in Russian].
4. Verbiczkij A. A. Aktivnoe obuchenie v vy`sshjej shkole [Active learning in high school]. M.: Vy`sshaya shkola, 1991. 207 p. [in Russian].
5. Grishkova R. O. Psikhologicheskie usloviya realizaczii lichnostno orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazy`ku studentov nefilologicheskikh speczial`nostej vy`sshikh zavedenij obrazovaniya [Psychological conditions of realization of personality oriented foreign language teaching students of nonphylogenological specialties of higher education institutions]: (Candidate's thesis). K., 2000. 196 p. [in Russian].
6. Diachenko-Bohun M. Aktyvni metody navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Active teaching methods in higher education institution]. *The origins of pedagogical skill*, 2014, Nr 14, pp. 74-79 [in Ukrainian].
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya vuzov [Pedagogical psychology: textbook for higher education institutions]. Rostov n/D: Feniks, 1997. 480 p. [in Russian].
8. Kovalenko A. B. Osoblyvosti zastosuvannia metodiv aktyvnoho navchannia pry pidhotovtsi do profesiinoi diialnosti [Peculiarities of application of active learning methods in preparation for professional activities]. *Science and education*, 2009, Nr 5, pp. 77-81 [in Ukrainian].
9. Kuzyakina N. A. Osobennosti obucheniya inostrannoj leksike kak neobkhodimaya sostavnaya obucheniya inostrannomu yazy`ku v voennom aviacionnom vuze [Peculiarities of foreign language vocabulary teaching as a constituent

of foreign language teaching in military aviation universities]. Innovation development of professional education, 2015. Nr 1 (07). pp. 74-7 [in Russian].

10. Milerian V. Ye. Metodychni osnovy pidhotovky ta provedennia navchalnykh zaniat u medychnykh vuzakh: metodychnyi posibnyk [Methodological principles of preparation and conducting lessons in medical schools: methodical manual]. K.: Khreshchatyk, 2006. 80 p. [in Ukrainian].

11. Mazaikina I. O., Yamchynska T. I., Hromov Ye. V. Osobystisno oriientovani tekhnologii navchannia inozemnykh mov [Personality oriented technologies of foreign language teaching]. Vinnytsia: 2017. 76 p. [in Ukrainian].

12. Pysmenna N. Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u konteksti humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [Personality oriented approach in context of humanization of teaching and educational process]. Problems of modern teacher training. 2013. Nr 8 (1). pp. 250-254. [in Ukrainian].

13. Dubaseniuk O. A. Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid: monohrafiia [Professional pedagogical education: personality oriented approach]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. 436 p. [in Ukrainian].

14. Serikov V. V. Lichnostny'j podkhod v obrazovanii: koncepcziya i tekhnologii [Personality approach in education: concept and technologies]. Volgograd, 1994. 164 p. [in Russian].

15. Yahupov V. V. Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: teaching manual]. K.: Lybid, 2003. 560 p. [in Ukrainian].

16. De-Marcos L., Garcia-Gabot A., Garcia-Lopez E. Towards the Social Gamification of e-Learning: A Practical Experiment. International Journal of Engineering Education. 2017. Vol. 33, Issue 1/ - P/ 66-73.

17. Reiners T. Gamification in Education and Business. New York: Springer International Publishing, 2015. 710 p.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208850>**Роман ШОСТАК,***orcid.org/0000-0002-3933-9912**ад'юнкт кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) komodr1r1r1@gmail.com*

ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано міркування науковців щодо проблеми запровадження компетентнісного підходу та сутності понять «компетенція» й «компетентність». Натепер під час ведення сучасних війн і збройних конфліктів надзвичайно ускладнена система управління військами, тому на першій план висувається необхідність підготовки професійно-компетентних військових фахівців, здатних до ефективного управлінської діяльності на тактичній ланці управління, основу якої становить високий рівень сформованості в них управлінської компетентності. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з організації фізичної культури і спорту в процесі професійної підготовки нашоюхується на значні труднощі. Це зумовлено різним розумінням компетентнісного підходу, продовженням плутанини як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній літературі щодо тлумачення змісту понять «компетенція» і «компетентність» та смислового їх «розведення» в наукових дослідженнях, нормативно-методичних документах, що регламентують систему освіти. Зокрема, аналіз цих понять в історичному вимірі показує, що, з одного боку, ці поняття переважно використовували як синоніми, а з іншого – були намагання їх виокремити один від одного.

Метою дослідження є аналіз сутності поняття «компетентність» у науковій літературі.

Аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, навчально-методичної та спеціальної наукової літератури щодо компетентнісного підходу, трактування та розуміння понять «компетенція» та «компетентність» уможливило висновок про необхідність розмежування цих понять. Встановлено взаємозв'язок між цими поняттями й обґрунтовано їх розмежування. Компетенція – це коло питань, в яких людина добре обізнана (чи має повноваження). Компетентність – це складне інтегральне інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, що формується у процесі підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється в професійній діяльності.

Ключові слова: компетентність, управлінська компетентність, компетентний, компетенція, управління, фахівець, підготовка.

Roman SHOSTAK,*orcid.org/0000-0002-3933-9912**Phd Student of the Department of Theory, Methodology and Organization of Physical Training and Sports
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
(Kyiv, Ukraine) komodr1r1r1@gmail.com*

THE CONCEPT OF “COMPETENCE” IN SCIENTIFIC LITERATURE

The increasing volume and complexity of the tasks, military assets require formation of the necessary competencies for future officers, efficiency improvement of the entire training process. Nowadays, during the conduct of modern wars and military conflicts, the system of command of the army is extremely complicated, therefore, the necessity of training professionally competent military professionals, who are capable of effective managerial activity at the tactical level of command, the basis of which is a high level of management competence formation, is relevant. Formation of managerial competence of chiefs of physical training and sports in the process of vocational training encounters considerable difficulties, which are caused by the continuation of confusion in both domestic and foreign pedagogical literature concerning: different understanding of competence approach, competence, identification, different interpretation of the concept “competence”.

The aim of the article is to analyze the essence of the definition “competence” in the scientific literature.

In order to fulfill the assigned tasks, the following research methods were used: analysis and generalization of psychological and pedagogical, research and methodological and special scientific literature concerning research issue; comparison and generalization of legislative acts in order to perform the theoretical analysis of the issue.

The data obtained in the analysis of the definition “competence” in scientific literature reveal an inconsistent interpretation of it. The use of the competence approach in higher education aims at the transition to new standards in order to bring the educational results closer to the needs of the society and the requirements of the employer. The analysis of scholars views on the competence approach, the interpretation and understanding of the concepts of “functions” and “competence”, makes it possible to conclude the need to show the differences between these concepts, namely function, above all, should be understood the scope of authority of any organization, institution or person, and competence – is

a complex integral intellectual, professional and personal formation, which is formed in the process of training, and revealed, developed and perfected in professional activity.

The directions for future research are to check modern state of management competence formation of future chiefs of physical training and sports of military unit.

Key words: *competence, managerial competence, competent, competence, management, specialist, training.*

Постановка проблеми. Збільшення обсягу і складності завдань, нові засоби збройної боротьби потребують формування в майбутніх офіцерів необхідних компетентностей, підвищення ефективності всього навчального процесу. Під час ведення сучасних війн і збройних конфліктів надзвичайно ускладнена система управління військами, тому на перший план висувається необхідність підготовки професійно-компетентних військових фахівців, здатних до ефективної управлінської діяльності на тактичній ланці управління, основу якої становить високий рівень сформованості в них управлінської компетентності.

У зв'язку з цим цілеспрямована підготовка офіцерів-управлінців з широким науковим, професійним, фаховим і управлінським кругозором, розвинутим творчим практичним мисленням, високою управлінською компетентністю та культурою, спроможних ефективно вирішувати весь комплекс управлінських завдань, що стоять перед ними як суб'єктами управління в різних структурах і установах, забезпечить ефективне управління відповідно до вимог сьогодення.

Отже, проблема формування управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини в процесі їхньої професійної підготовки постає як одна з найбільш вагомих, вирішення якої має забезпечити сталий розвиток такої складної підсистеми Збройних Сил України, як фізична підготовка особового складу.

Водночас формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з організації фізичної культури і спорту в процесі професійної підготовки наштовхується на значні труднощі, що зумовлені продовженням плутанини як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній літературі щодо:

- різного розуміння компетентнісного підходу;
- ототожнення понять «компетенція» і «компетентність»;
- різного трактування поняття «компетентність»;
- невизначеності критеріїв оцінювання розвиненості компетентності фахівця, зумовленого різними підходами щодо її структури.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць, що стосуються проблеми формування управлінської

компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини в процесі професійної підготовки, свідчить, що ця проблеманалежить до міждисциплінарних, зокрема, у:

– психологічному – психологічне забезпечення управлінської діяльності, особистісний потенціал керівника, психологізація процесу підготовки майбутніх фахівців до специфіки управлінської діяльності, гуманізація професійної підготовки управлінських кадрів (А. М. Бандурка, Л. М. Карамушка, Т. М. Мацевко, С. Г. Москвичев, В. В. Рибалка, О. Г. Романовський, В. І. Свистун та ін.);

– педагогічному – обґрунтовуються педагогічні проблеми підготовки фахівців до здійснення управлінської діяльності (Л. І. Макодезь, О. Г. Романовський, В. І. Свистун, Л. Л. Тованянський), у тому числі військових фахівців (О. В. Бойко, В. М. Король, О. Л. Луцький, Р. В. Торчевський, В. А. Шемчук, В. В. Ягупов, та ін.).

Водночас поза увагою науковців залишилася проблема формування управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини, тому **метою статті** є аналіз сутності поняття «компетентність» у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування основних видів компетентностей, у тому числі професійної, фахової та управлінської, в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки в різноманітних професійних навчальних закладах стала актуальною в педагогічній і психологічній науках наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Проте слід наголосити, що проблема компетентності фахівців та її формування/розвиток/вдосконалення не є новою для зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної науки, а також для системи професійної підготовки фахівців.

У зв'язку з цим досить влучним є розуміння доцільності компетентнісного підходу Дж. Равеном, який вважає, що на його основі «стало можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі добору кадрів, що дозволило б залучити гідних кандидатів на впливові посади

в суспільстві й відхилити непридатних» (Равен, 1999: 33).

У роботі Р. Уайта (White R. W.) «Motivation reconsidered: the concept of competence» (Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності) власне поняття «компетенція» змістовно наповнюється особистісними якостями та проявами, в тому числі й мотивацією (White, 1959). Таким чином, можна наголошувати, що науковець у 1958 р. вперше застосував поняття «компетентність» у контексті характеризування особливостей індивідуальності людини, що тісно пов'язані з якістю її діяльності, тобто відрізняв поняття «компетенція» і «компетентність». Ця якість є результатом отриманої освіти та набутої компетентності, яка сформована у процесі навчання, в тому числі й професійного.

Згодом проблема компетентності фахівців стала об'єктом дослідження багатьох радянських, російських та українських дослідників – Ю. В. Варданян, О. І. Зимньої, І. А. Зязюна, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, О. І. Щербакова, Т. І. Шамової, В. А. Семиченко та ін.

Так, О. В. Овчарук і Н. Ю. Северина акцентують увагу на тому, що основні складники освіти з точки зору компетентного підходу об'єднані в понятті «компетентність» (Овчарук, 2004).

«Компетентнісний підхід» нерозривно пов'язаний з поняттям «компетентність». Саме компетентність дозволяє фахівцеві діяти самостійно та відповідально і включає здібність та вміння виконувати певні професійні функції» (Торічний, 2012).

Слід наголосити, що дотепер як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній і психологічній науках продовжується плутанина щодо розуміння змісту понять «компетенція» і «компетентність» та смислового їх «розведення» в наукових дослідженнях і нормативно-методичних документах, що регламентують систему освіти. Зокрема, аналіз цих понять в історичному вимірі показує, що, з одного боку, ці поняття переважно використовували як синоніми, а з іншого – були намагання їх виокремити один від одного.

Насамперед плутанина щодо понять «компетенція» і «компетентність» має місце в західній педагогіці та психології, яка поступово прийшла до вітчизняної педагогічної та психологічної наук. У зв'язку з цим їх використання сучасними дослідниками несе результати вдалих, а також і наслідки невдалих, а деколи й помилкових перекладів понять «competency» і «competence» з англійської мови на українську. Джерелами таких перекладів є не лише технічні помилки та наяв-

ність різних смислових нюансів у тлумаченні та використанні цих понять в американському і британському варіантах англійської мови, а й відмінності у трактуванні компетентного підходу в американській і європейській педагогіці.

Необхідно адекватно переносити, на нашу думку, на «україномовний ґрунт» ці поняття, що вкладаються в англійській мові в поняття «competence» і «competency». Передусім необхідно розібратися в змісті англійських понять у різних контекстах.

О. М. Яригін коментує відмінність цих понять в англійській мові так: «...термін «competency» відповідає поняттю «компетентність», а термін «competence» – поняттю «компетенція». <...> можна зробити такі основні висновки:

1) слід розрізняти терміни «компетентність» і «компетенція»;

2) слід розрізняти терміни «competency» і «competence»;

3) у сучасному слововживанні немає однозначної відповідності між цими термінами в англійській і російській мовах;

4) під час «перекладання» цих термінів слід ретельно аналізувати контекст їх використання як у мові-джерелі, так і в мові-адресаті» (Яригін, 2011).

Компетентність – це, на думку Валде (Velde, С.), особистісна характеристика, сукупність мобільних знань, умінь, навичок і глибокого мислення (Velde, 1997).

За Дж. Равеном, компетентність – це специфічна здатність людини, що необхідна для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, що передбачає наявність таких якостей і здатностей: вузькоспеціалізовані знання; предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії (Равен, 1999: 6).

Таким чином, можна вважати, що в англійській літературі поняття «competence» означає «мотивовані здатності», а «competency» – «поведінку, що сприяє досягненню мети».

Водночас слід підкреслити, що в Радянському Союзі, а потім і в Україні, починаючи з 1970-х рр., використовувалися поняття «компетенція» і «компетентність» як для позначення кінцевого результату набуття особою професійної освіти, так і для характеристики різних властивостей особи фахівця, сформованих у процесі набуття професійної освіти. У педагогічній науці мають місце різні їх трактування: як взаємозамінні (Г. К. Селевко та ін.); як такі, що принципово відрізняються (І. О. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторської, В. В. Ягупов та ін.).

Компетентнісна методологія покладена в основу всіх нормативно-правових документів останнього часу, що регламентують діяльність у сфері освіти загалом і у сфері вищої освіти зокрема, а саме це: Закони України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556–VII, «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145–VIII, Національна рамка кваліфікацій України, Концепція розвитку педагогічної освіти та ін.

Закон України «Про вищу освіту» визначає освітній процес як інтелектуальну, творчу діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться в закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. «Компетентність» Закон тлумачить як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

В Законі України «Про освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту», 2017).

У Національній рамці кваліфікацій України терміни вживаються в такому значенні:

інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо результатів навчання та/або професійної діяльності;

компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Сприйняття компетентнісного підходу залежить від розуміння понять «компетенція» і «компетентність», які для української педагогіки є відносно новими, тому спостерігається різне їх тлумачення та розуміння. Так, аналіз понять «компетенція», «компетентність», представлених у словниках (табл. 1), свідчить про їх однакове смислове трактування.

Таким чином, вищевикладене свідчить про певні тенденції, що стосуються як смислової узгодженості, так і неузгодженості цих понять. Особливо це стосується поняття «компетентність».

В. В. Ягупов зазначає, що поняття «компетентність» характеризує якісний напрям підготовки особи, що дає змогу отримати відповідну посаду, набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. На думку вченого, компетентність – це підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності (Ягупов, 2011).

Таблиця 1

Визначення поняття «компетентність» і «компетенція» у словниках

Компетентність	Компетенція	Назва
Властивість за знач. <i>Компетентний</i> . <i>Приклад: Олег Миколайович, огляньте будівлю, для цього досить Вашої компетентності.</i> 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. 2. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований (у 2 знач.).	1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.	Словник української мови (Білодід, 1973).
Поінформованість, обізнаність, авторитетність.	1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід та ін.	Тлумачний словник іншомовних слів (https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?action=alpha&Qry=%C0).
Поінформованість, авторитетність.	Коло повноважень.	Словник іншомовних слів (Морозов, Шкарапута, 2000).

Загалом, є такі інтерпретації поняття «компетентність»:

– володіння фахівцем певними знаннями, навичками, вміннями, досвідом і професійно важливими якостями, що дають змогу приймати правильні рішення та успішно їх реалізовувати. Так, М. А. Сирятов її визначає як сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних знань і умінь, наявність базової освіти і досвіду роботи, необхідних для реалізації професійних функцій у межах конкретної посади (Сирятов, 2002: 33);

– комплексний потенціал фахівця, що забезпечує можливість його успішної професійної діяльності: інтегративне утворення, що виявляється в ефективній діяльності й включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід й особистісні властивості, що зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях (Головань, 2008: 29);

– здатність і готовність особи працювати «зі знанням справи»: «виявлені на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері з усвідомленням соціальної значущості й особистісної відповідальності за результати діяльності, необхідності її постійного вдосконалення» (Татур, 2006: 9);

– система професійних знань, умінь і навичок, що пов'язана з виконанням професійної діяльності на високому рівні: професійна компетентність фахівця безпеки життєдіяльності МНС України – це «система професійних знань, умінь і навичок, що пов'язані з виконанням професійної діяльності на високому рівні, серед яких: забезпечення мобільності поповнення професійних особистісних знань; професійна теоретична, практична, морально-психологічна підготовленість; уміння виявляти, ставити і розв'язувати на рівні технологічних або трудових стандартів професійні завдання; критичність мислення; саморефлексія; лідерський потенціал» (Ткаченко, 2009: 28).

На нашу думку, більш повно і конкретно у змістовному, смисловому та структурному аспектах дають визначення компетентності В. В. Ягупов і В. І. Свистун – як складного інтегрального інтелектуального, професійного і особистісного утворення, яке формується «у процесі професійної підготовки у ВНЗ, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність його здійснення суттєво залежить

від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовки до неї, особистісних, професійних й індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» (Ягупов, Свистун, 2007:6).

Також має місце практичне їх ототожнення з компетенціями. Так, в «Енциклопедії освіти» зазначається, що «компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі» (Кремень, 2008: 409).

Такий підхід виражається в таких визначеннях:

– сукупність компетенцій фахівця, актуалізованих в певних видах діяльності: «працівники проявляють компетентність у тій мірі, в якій їхня діяльність досягає або перевершує описані стандарти» (Шамова, 2004: 3);

– актуальна якість особи, що показує міру оволодіння відповідними компетенціями: «компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності» (Хуторської, 2006: 66);

– система властивостей особистості: «система властивостей особистості, що визначається результатом розв'язання проблемних завдань та передбачає мінімальний досвід застосування компетенцій» (Хуторський, 2003: 61).

Т. М. Сорочан компетенцію тлумачить як потенційну здатність людини до діяльності, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанням (Сорочан, 2005: 17).

М. А. Чошанов вважає, що компетентна людина має не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати (Чошанов, 1996).

Кожне з цих явищ – «компетентність» і «компетенція» – не може існувати окремо, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище → компетентність як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість фахівця до розв'язання певних компетенцій → компетентний як реалізація цієї інтегральної якості в практичній діяльності конкретного фахівця (Ягупов, 2011).

Отже, найбільш прийнятною для нас є думка більшості українських педагогів, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною чи некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для професійної діяльності на конкретній посаді.

Компетентний фахівець має застосувати найбільш оптимальний метод розв'язання проблеми залежно від конкретних практичних умов діяльності.

У зв'язку з цим слід урахувати результати методологічних, теоретичних і методичних досліджень провідних військових педагогів і психологів: О. В. Барабанщикова, І. В. Біжана, М. Й. Варія, А. В. Галімова, О. В. Діденка, А. В. Долматова, Д. В. Іценка, П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. С. Маслова, В. Г. Михайловського, М. І. Нещадима, В. Ф. Перевалова, С. І. Сьєдіна, О. В. Торічного, Г. Х. Яворської, В. В. Ягупова та ін.

У результаті аналізу поняття «компетентність» у науковій літературі слід наголосити, що натеper немає системного розуміння компетентнісного підходу, не узгоджено трактування поняття «компетентність».

Водночас для нашого дослідження важливими є визначення компетентності В. В. Ягупова і В. І. Свистун «як складного інтегрального інтелектуального, професійного і особистісного утворення» (Ягупов, Свистун, 2007).

Висновки. Застосування компетентнісного підходу у вищій освіті спрямоване на перехід до нових стандартів для більшого зближення результатів освіти до потреб суспільства та вимог замовника.

Аналіз поглядів науковців щодо компетентнісного підходу, трактування та розуміння понять «компетенція» та «компетентність» уможливило висновок про необхідність розмежування цих понять, а саме: під компетенцією передусім слід розуміти коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, а компетентність – це складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, що формується в процесі підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід І. К. Словник української мови : у 11 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
5. Морозов С. М., Шкарапута Л. М. Словник іншомовних слів. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII.
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341.
8. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. «Когито-Центр». Москва, 1999. 144 с.
10. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 43 с.
11. Сырятов Н. А. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия. *Менеджмент сегодня*. 2002. № 4. С. 28–33.
12. Татур Ю. Г. Высшее образование : методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособ. Москва : Логос, 2006. 256 с.
13. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения* : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. Москва : ГНУ ИСМО РАО, 2006. С. 65–79.
14. Ткаченко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 260 с.
15. Тлумачний словник іншомовних слів : веб-сайт. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?action=alpha&Qry=%C0> (дата звернення 23.03.2020).
16. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПС України ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
18. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. Москва, 1996. 160 с.
19. Шамова Т. И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений : Опыт, проблемы, перспективы. *Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журнал*. 2004. № 3. С. 3–9.
20. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА*. 2007. Т. 71. С. 3–6.
21. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб. : у 2-х ч.* 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 23–29.
22. Ярыгин О. Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека. *Вектор науки Тольятинского государственного университета*. 2011. № 1. С. 345–348.
23. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence and implications for provisional practice in the workplace. Paper presented at the 27th Annual SCUTREA Conference. (1-3 July 1997, University of London). London, 1997. P. 27–35.
24. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*. 1959. Vol. 66. № 5. P. 279–333.

REFERENCES

1. Bilodid I. K. Slovník ukrajinštiny: u 11 t. [Dictionary of Ukrainian language]. Kyiv : Scientific thought, 1973. T. 4. 840 p. [in Ukrainian].
2. Golovan M. S. Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu. [Function and Competence: experience of theory, theory experience]. *Higher Education of Ukraine*. 2008. № 3 P. 23–30. [in Russian].
3. Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / za red. V. H. Kremenii. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovi dosvid ta ukrajinshi perspektyvy [The Competence Approach in the Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives] / za red. O. V. Ovcharuk. Kyiv, 2004. 112 p. [in Ukrainian].
5. Morozov S. M., Shkaraputa L. M. Slovník inštomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv : Scientific thought, 2000. 680 p. [in Ukrainian].
6. Pro vyshchu osvitu [On Higher Education] : Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. № 1556-VII. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii Ukrainy [On Approval of the National Qualifications Framework of Ukraine] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystop. 2011 r. № 1341.
8. Pro osvitu [On Education] : Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. [in Ukrainian].
9. Raven J. Pedagogicheskoe testirovaniye: Problemi, zabluzhdeniya, perspektyvy [Pedagogical Testing: Problems, Delusions, perspectives.] / per. s anhl. «Kogito-Center». Moskva. 1999. 144 p. [in Russian].
10. Sorochan T. M. Rozvytok profesionalizmu upravlinskoi diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The Development of Management Professionalism of general secondary school directors in the system of In-Service Teacher Training]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Luhansk, 2005. 43 p. [in Ukrainian].
11. Syriatov N. A. Vnutryfirmennie professyonalnie standarti kak osnova funktsyonyrovaniya systemi upravleniya personalom predpriyatiya [Inter-company Professional Standards as the Basis for the Functioning of the Enterprise Personnel Management System]. *Menedzhment sehodnia*. 2002. № 4. P. 28–33. [in Russian].
12. Tatur Yu. H. Visshee obrazovaniye : metodolohiya y opit proektyrovaniya : ucheb.-metod. Posob [Higher Education: methodology and design experience: manual]. Moskva : Logos, 2006. 256 P. [in Russian].
13. Tekhnolohiya proektyrovaniya kliuchevykh y predmetnykh kompetentsiy. Ynnovatsyy v obshcheobrazovatelnoi shkole. Metodi obucheniya: sbornyk nauchnykh trudov [Design Technology for Key and Subject Competencies. Innovation in a Comprehensive School. Teaching methods: collection of scientific papers] / pod red. A. V. Khutorskoho. Moskva : SNU ICML RAE, 2006. P. 65–79. [in Russian].
14. Tkachenko T. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv bezpeky zhyttiediialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiynykh tekhnolohii [Formation of Professional Competence of Future Professionals of Safety by Means of Informational and Communicative Technologies]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2009. 260 p. [in Ukrainian].
15. Tlumachnyi slovník inštomovnykh sliv [Definition Dictionary of Foreign Words]: veb-sait. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?action=alpha&Qry=%C0> (data zvernennia 23.03.2020). [in Ukrainian].
16. Torichnyi O. V. Teoriia i praktyka formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-trykordonnykiv u protsesi navchannia : monohrafiia. Khmelnytskyi [Theory and Practice of Forming the Military-Specific Competence of Future Border Guards in the Training Process: monograph. Khmelnytskyi]: Vyd-vo NADPS Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, 2012. 536 p. [in Ukrainian].
17. Khutorskoi A. V. Kliuchevie kompetentnosti kak komponent lychnostno oryentyrovannoi paradyhmi obrazovaniya [Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Education Paradigm]. *Narodnoe obrazovaniye*. 2003. № 2. P. 58–64. [in Russian].
18. Choshanov M. A. Hybkaia tekhnolohiya problemno-modulnoho obucheniya: metod. posob [Flexible Module-Based Learning Technology: manual]. Moskva, 1996. 160 p. [in Russian].

19. Shamova T. I. Systema posledyplomnoho obrazovanyia rukovodytelei obrazovatelnykh uchrezhdenyi : Opyt, problemy, perspektyvi [The System of Postgraduate Education of Thechiefs of Educational Institutions: Experience, Problems, Prospects.]. Pedagogicheskoe obrazovanye y nauka: nauch.-metod. zhurnal. 2004. № 3. P. 3–9. [in Russian].
20. Yagupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competent Approach to Training in the System of Higher Education]. Naukovi zapysky NaUKMA. 2007. T. 71. P. 3–6. [in Ukrainian].
21. Yagupov V. V. Metodolohichni osnovy rozuminnia ta obgruntuvannia poniat «kompetentnist» i «kompetentsiia» shchodo profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv [Methodological Bases of Understanding and Justification of the concept “competence” for professional training of future professionals]. Novi tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. zb. : u 2-kh ch. 2011. Vyp. 69, ch. 1. P. 23–29. [in Ukrainian].
22. Yarygin O. N. «Kompetentnost» y «kompetentsiya» kak emerdzhentnie svoistva deiatelnosti cheloveka [«Functions» and «Competence» as an emergent properties of human activity]. Vektor nauky Toliatynskoho hosudarstvennoho unyversyteta. 2011. № 1. P. 345–348. [in Russian].
23. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence and implications for provisional practice in the workplace. Paper presented at the 27th Annual SCUTREA Conference. (1-3 July 1997, University of London). London, 1997. P. 27–35.
24. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological review. 1959. Vol. 66, № 5. P. 279–333.

УДК 371.613/614
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208851>

Віталій ЮДЕНОК,

orcid.org/0000-0001-5092-7523

*аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) yudenok_vitalii@ukr.net*

ПРОБЛЕМА РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПОКРАЩЕННЯ КООРДИНАЦІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано проблему розвитку рухової активності в процесі координаційної діяльності учнів. Визначено, що сьогодні фактично відсутні роботи, які були би предметно присвячені питанням розвитку рухової активності саме в учнів середнього шкільного віку. З'ясовано, що рівень усіх видів координаційних якостей – кінестетичних, орієнтаційних, диференційних, реагуювальних – і здібності до збереження рівноваги до кінця восьмого класу істотно знижується (в середньому на 13–18%). Виявлено, що в учнів шостого класу низький рівень розвитку таких рухових якостей, як сила, швидкість, витривалість порівняно із середньовіковими нормами. Охарактеризовано систему оновлених уявлень про рухові та координаційні якості (спритність, точність, рівновага, рухливість, стрибучість, влучність, ритмічність, пластичність), які характеризують різні аспекти рухової діяльності.

***Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування педагогічного процесу розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку в процесі покращення координаційних якостей.*

Наукова новизна: визначено та обґрунтовано структурний зміст розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку в процесі покращення координаційних якостей (спритності, точності, рівноваги, рухливості, стрибучості, влучності, ритмічності, пластичності).

***Висновки.** 1. Проблема розвитку рухової активності в процесі координаційної діяльності учнів має фізіологічний механізм. 2. Натепер фактично відсутні роботи, які були би предметно присвячені питанням розвитку рухової активності саме в учнів середнього шкільного віку. 3. Рівень усіх видів координаційних якостей – кінестетичних, орієнтаційних, диференційних, реагуювальних – і здібності до збереження рівноваги до кінця восьмого класу істотно знижується (в середньому на 13–18%). 4. В учнів шостого класу виявлений низький рівень розвитку таких рухових якостей, як сила, швидкість, витривалість порівняно із середньовіковими нормами. 5. Створення системи оновлених уявлень про рухові та координаційні якості, які характеризують різні аспекти рухової діяльності.*

***Ключові слова:** рухова активність, координаційні якості учнів, учні середнього шкільного віку, рухові дії, фізичне виховання, фізична культура.*

Vitaliy YUDENOK,

orcid.org/0000-0001-5092-7523

*Postgraduate Student of Department of Social Work and Educational and Pedagogical Sciences
T. G. Shevchenko National University "Chernihiv Collehium"
(Chernihiv, Ukraine) yudenok_vitalii@ukr.net*

MOTOR ACTIVITY PROBLEM IN THE PROCESS OF IMPROVING THE COORDINATION QUALITIES OF MIDDLE SCHOOL PUPILS

In the article the problem of development of motor activity in the process of coordination activity of students is analyzed. It is determined that today there are actually no works that would be substantially devoted to the issues of the development of motor activity in middle school students. It is found that the level of all kinds of coordination qualities – kinesthetic, orientation, differential, responsive and the ability to maintain balance – is significantly reduced by the end of eighth grade (by an average of 13–18%). It is revealed that the sixth grade students have low level of development of such motor qualities as strength, speed, endurance in comparison with medieval norms. The system of updated ideas about motor and coordination qualities (agility, accuracy, balance, mobility, jumping, precision, rhythm, plasticity) characterizing various aspects of motor activity is characterized.

***The purpose** of the research is theoretical substantiation of pedagogical process of development of motor activity of middle school students in the process of improving coordination qualities.*

***Scientific novelty:** the structural content of the development of motor activity of middle school students in the process of improving the coordination qualities (agility, accuracy, balance, mobility, flexibility, accuracy, rhythm, plasticity) has been identified and substantiated.*

***Conclusions.** 1. The problem of the development of motor activity in the process of coordination of students has a physiological mechanism. 2. Today, there are virtually no works that would be substantially devoted to the development of motor activity in the middle school students. 3. The level of all kinds of coordination qualities – kinesthetic, orientation, differential, responsive and the ability to maintain balance – is significantly reduced by the end of eighth grade (by an average of 13–18%). 4. In the sixth grade students revealed a low level of development of such motor qualities as strength, speed, endurance compared to medieval standards. 5. Creation of a system of updated ideas about motor and coordination qualities that characterize various aspects of motor activity.*

***Key words:** motor activity, coordination qualities of pupils, pupils of secondary school age, motor actions, physical education, physical culture.*

Постановка проблеми. У період глибоких якісних перетворень соціально-економічної сфери особливої актуальності набуває проблема формування гармонійної, духовно й фізично розвиненої особистості. Ця необхідність продиктована стрімким розвитком і перевлаштуванням усіх видів діяльності, які потребують принципово нової організації праці та виробничих стосунків. Умови життя, які змінилися, пов'язані зі значним підвищенням вимог до стану здоров'я населення. Це можливо завдяки достатньому фізичному розвитку й підготовленості, відповідному рівню рухово-координаційних якостей, особливо учнів середнього шкільного віку.

Аналіз досліджень. Дослідження біомеханічних закономірностей структури рухових дій знайшли своє відзеркалення в працях І. Верблюдова, Т. Лози, С. Чередніченко. Вони досліджували організацію і методику оздоровчої фізичної культури. Розвиток і вдосконалення рухово-координаційних якостей відбуваються та тривають упродовж індивідуального життя. Цій проблемі присвячені роботи С. Грищенко, В. Захожого, О. Колумбета, М. Носка, Ю. Носко та ін. Зарубіжними дослідницями Н. Акимовою, Т. Козловою (Акімова, Козлова, 1992: 12) встановлено, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається загальне погіршення показників фізичного стану учнівської молоді.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічного процесу розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку в процесі покращення координаційних якостей.

Для реалізації мети нашого дослідження використано такі теоретичні й емпіричні **методи**: теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення – для визначення стану розкриття проблеми дослідження в педагогічній науковій літературі, вивчення нормативно-правових документів у сфері освіти, словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, інтернет-ресурсів, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищої школи України – діагностування (опитування – анкетування, бесіда; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; тестування).

Виклад основного матеріалу. Процес навчання учнів середнього шкільного віку за всіма розділами програми з фізичного виховання передбачає різнобічну фізичну підготовленість, оптимальний рівень комплексного розвитку рухових та координаційних якостей. Успішне розв'язання вищезазначених проблем може бути здійснене тільки за умови ретельного обліку типологічних особливостей учнів, початкового рівня

їхньої фізичної та технічної підготовленості, їхніх взаємозв'язків (Носко, Ляпин, Сероштан, Маслов, Гришко. 2009: 146). Крім того, виявлено, що методично правильна організація занять фізичним вихованням позитивно впливає на рівень функціональних можливостей дитини, підвищує емоційну стійкість, знижує захворюваність, забезпечує прискорення процесу тривалого збереження оптимального темпу, швидкості та економічності робочих рухів. Процес фізичного виховання потребує розроблення ефективної методики розвитку координаційних якостей в учнів середнього шкільного віку.

Дослідження проводилися на базі Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів у процесі занять на уроках фізичної культури. В експериментальних дослідженнях взяли участь 48 учнів 6–8 класів. Дослідження здійснено в два етапи протягом 2018–2019, 2019–2020 років. На першому етапі вивчався стан досліджуваної проблеми, здійснювався вибір методів дослідження, аналізувався комплекс важливих рухових та координаційних якостей, вимог до рухової підготовленості учнів, були визначені міри потреби занять із фізичного виховання в учнів закладів загальної середньої освіти. Другий етап – на основі попередніх досліджень проведено уточнення і теоретичне обґрунтування моделі розвитку рухової активності в процесі покращення координаційних якостей учнів.

Зміст системно-структурного підходу включає вивчення фізіологічних механізмів, які розкривають закономірності рухової діяльності в учнів. Маємо констатувати, що важливим є дослідження таких вітчизняних науковців, як І. Б. Верблюдов, Т. О. Лоза, С. В. Чередніченко, які зазначали, що «організація і методика оздоровчої фізичної культури є важливою складовою частиною рухової підготовленості школярів середнього шкільного віку» (Верблюдов, Лоза, Чередніченко, 2011: 196). Український науковець В. В. Захожий доводить, що «методика формування готовності старшокласників до самостійних занять фізичними вправами має в основі підготовленість учнів середнього шкільного віку до самостійних оздоровчо-тренувальних занять» (Захожий, 2011: 16).

Вітчизняні науковці зазначають, що до координаційних якостей відносяться спритність, влучність, точність, рухливість, стрибучість, рівновага, ритмічність, пластичність. Це дозволило вітчизняному науковцю О. Колумбету запропонувати «класифікацію координаційних якостей, яка була розроблена на основі низки загальних і специфічних ознак структурних елементів. Класифікація

побудована з урахуванням взаємозв'язку і взаємозалежності різних координаційних якостей, на що вказує схожість провідних компонентів, чинників, які впливають на розвиток, а також критеріїв їхнього оцінювання» (Колумбет, 2015: 9). Між тим кожна координаційна якість має власну структуру. При цьому окремі структурні елементи можуть входити до змісту інших рухових координацій. Відображаючи різні сторони рухової діяльності завдяки структурній впорядкованості, вони є цілісною системою і за певної специфіки мають загальні ознаки. Погоджуємося з науковцем О. Колумбетом, що «рухливість забезпечує максимальну амплітуду під час обертальних рухів, поворотів, колових рухів. Без точності неможлива відповідність руху його формі та змісту. Ритмічність дає змогу раціонально розподілити зусилля в часі та просторі. Специфіка стрибучості виявляється у максимальному прояві вибухової сили в потрібний момент. Завдання влучності – ураження заданої цілі. Завдяки рівновазі досягається стійкий стан тіла. Пластичність, яка відображає рівень високої технічної підготовленості та наближеності до досконалого виконання рухових дій, формує індивідуальний стиль та красу рухів» (Колумбет, 2015: 9).

Маємо констатувати, що загальною ознакою всіх координаційних якостей в процесі розвитку рухової активності є необхідність використання якісних критеріїв оцінювання зміни їхніх показників. Також зазначимо, що кількісні критерії використовуються з метою визначення темпів приросту спритності, точності, стрибучості, влучності. Дослідження комплексу координаційних якостей дало можливість виявити їхні основні структурні елементи: компоненти, різновиди і прояви; чинники, що зумовлюють розвиток; критерії оцінювання показників їхнього приросту. Разом зі знанням фізіологічного механізму це сприяє раціональному використанню закономірностей дії фізичного навантаження на організм учнів середнього шкільного віку в ході вдосконалення координаційних якостей.

Наші попередні дослідження доводять, що «особливо важливим у розвитку рухової активності учнів закладів загальної середньої освіти в процесі фізичної культури є етап спеціалізованої базової підготовки, на якому знаходяться учні юніорського віку, де закладається фундамент технічної і спеціальної фізичної підготовленості, що в подальшому стане основою для їхнього спортивного вдосконалення. Важливо зазначити, що за аналогічної швидкості проходження дистанції 1 км учні 12–13 років досягають практично таких самих параметрів довжини і частоти кроків, що і

учні 13–14 років на дистанції 2 км». Це необхідно враховувати в разі подальших досліджень рухової активності учнів (Юденюк, 2018: 27).

Виявлено, що основними компонентами спритності є такі: латентний період розв'язання складних рухових завдань в умовах вибору, швидкість моторного компонента, синхронізація рухових і вегетативних функцій. Проявами і різновидами спритності є диференціювання просторово-силових та просторово-часових параметрів, прояв у стандартних та прогнозованих умовах. Критеріями оцінювання спритності є такі: швидкість на ситуацію, що змінюється; ступінь відповідності рухів характеру дій суперника або ситуації; правильність відчуття положення тіла або його окремих ланок із закритими очима; ступінь розмірності рухів з відстанню, вагою і формою предмета; точність оцінювання відстані, зусиль, швидкості або напрямку рухів.

Визначено, що основними компонентами точності є форма рухової дії, зміст фізичної вправи, ритм рухів. Специфічними проявами точності є такі: точність відтворення рухів за просторово-часовими і просторово-силовими параметрами; точність диференціювання м'язових зусиль у конкретній ситуації; точність рухів тіла та його ланок у відповідь на зовнішній подразник; точність балістичних рухів; маніпулювання предметами в просторі; точність реагування на рухомий предмет. Критеріями оцінювання точності є якість відтворення зовнішньої форми руху, ступінь відповідності просторовим, часовим і силовим характеристикам руху, ступінь відтворення ритму рухової дії, результативність рухової дії.

Виявлено, що основними компонентами рівноваги є раціональне розташування ланок тіла; мінімізація ступенів свободи системи, що рухається; дозування й перерозподіл м'язових зусиль; рівень просторового орієнтування. Проявами та різновидами збереження рівноваги є такі: рівновага після обертальних рухів; рівновага після виконання стрибків і стрибкових вправ; рівновага в діях із прямолінійними і кутовими прискореннями; рівновага в метаннях; рівновага під час виконання різних вправ із предметами; рівновага під час тривалого утримання предмета; рівновага на стійкій опорі; рівновага в умовах обмеженої підвищеної опорі; рівновага на підвищеній похилій опорі; рівновага на рухливій підвищеній опорі; рівновага на воді; рівновага на пружній опорі; рівновага на ковзкій рухомій опорі; рівновага в різних видах діяльності.

Критеріями оцінювання рівноваги є такі: раціональне розташування ланок тіла в просторі за

різними способами пересування; ступінь стійкості тіла в поєднанні з іншими видами рухових дій; збереження певної пози; ступінь стійкості тіла під час відхилення від основного положення в межах 5–15; ступінь стійкості тіла за умови додаткових рухів (головою, руками), в різних умовах опори (підвищена, похила, пружна, м'яка, жорстка тощо), а також у безпорному стані; ступінь стійкості тіла під час балансування предметами (Носко та ін., 2009: 145).

Визначено, що основними компонентами рухливості є стан збудливості та лабільності м'язів під впливом імпульсації мотонейронів; швидкість переробки інформації; рівень функціонування і дії сенсорних систем; особливості будови суглобово-зв'язкового апарату; швидкість включення фізіологічних систем до дій. Проявами та різновидами рухливості є повороти в кульшових і гомілковостопних суглобах; повороти тіла і його ланок; рухи тіла і його окремих ланок, які виконуються в безпорному стані; побутові рухи; рухи в танцях, хореографії; колові рухи та повороти голови; обертання верхнього плечового поясу; обертання ліктьових суглобів; обертання променевоzap'ястових суглобів; обертання колінних і гомілковостопних суглобів; колові рухи і повороти тулуба; колові рухи кульшових суглобів. Критеріями оцінювання рухливості є такі: швидкість зміни напрямку і характеру руху за сигналом; вибір адекватного способу виконання рухової дії в конкретних умовах; визначення амплітуди обертальних рухів залежно від рухового завдання.

Виявлено, що основними компонентами стрибучості є «вибухова» сила, швидкість рухів, ритм рухів. Проявами та різновидами стрибучості є такі: стрибки в довжину й висоту з місця поштовхом однієї ноги з розгону з махом рук; стрибки в довжину і висоту з місця поштовхом двома ногами з розгону з махом рук; стрибки в довжину і висоту з місця поштовхом однієї ноги з махом рук; стрибки в довжину і висоту з одного кроку з махом рук; стрибки в довжину з розгону з махом рук; вистрибування вгору з присіду на одній нозі з махом рук; стрибки вгору з торканням рукою орієнтиру; подолання горизонтальної та вертикальної перешкод; подолання горизонтальної і вертикальної перешкод з опорою; вистрибування на підвищення; подолання перешкод з додатковою опорою рукою; рух тіла вперед-вгору через обмежений отвір, «у вікно». Критеріями оцінювання стрибучості є такі: дальність приземлення в стрибках у довжину з місця; висота вильоту в стрибках поштовхом двома ногами з місця; висота вильоту після стрибка в глибину; висота вистри-

бування на одній нозі; ступінь узгодженості рухових дій (Носко та ін., 2009: 146).

Визначено, що основними компонентами влучності є прийняття пози (приготування), прицілювання, налаштування дихання та інших вегетативних систем, виконання фінального зусилля. Проявами та різновидами влучності є постріл (метання) по нерухомій мішені; постріл (метання) по мішені, що рухається; постріл (метання) у русі, в умовах обмеження часу; постріл (метання) на фоні стомлення; постріл (метання) з різних положень; постріл (метання) в рухах, пов'язаних з різними видами трудової та побутової діяльності. Критеріями оцінювання влучності є кількість попадань в обумовлену ціль, точність та швидкість попадання у ціль.

Виявлено, що основними компонентами ритмічності є темп (швидкість), динаміка (чергування зусиль у часі), гармонійність (оптимальне поєднання темпу та динаміки). Проявами та різновидами ритмічності є індивідуальний, колективний, зовнішній, внутрішній ритми. Критеріями оцінювання ритмічності є рівень активізації уваги, ступінь розвитку рухової пам'яті, рівень загальної координації рухів, узгодженість колективних дій (Колумбет, 2014: 15).

Виявлено, що основними компонентами пластичності є індивідуальний стиль, граціозність рухів, артистичність. Проявами та різновидами пластичності є фіксація руху в позі; характер руху в скульптурі; зображення рухів на картині; пластичність рухів тіла; емоційна міміка; смисловий жест; пози в побутовій діяльності; жест як засіб закінченості рухової дії. Критеріями оцінювання пластичності є такі: міра внутрішнього відчуття характеру рухової дії; рівень розвитку артистичності; емоційний настрій.

Також маємо погодитися з думкою вітчизняних дослідників, що «методика розвитку координаційних якостей передбачала використання комплексів рухових завдань з переважною спрямованістю на приріст показників конкретної якості, її різновиду з урахуванням одночасної дії фізичного навантаження на вдосконалення основних проявів досліджуваної координації». З цією метою була застосована система тестів та критеріїв оцінювання, що дозволило з достатньою об'єктивністю вимірювати темпи приросту кожної з координаційних якостей (Колумбет, 2015: 15).

Аналіз отриманих даних свідчить, що на протигагу даним наукової літератури (Носко та ін., 2009: 147), більшість різновидів «координаційних якостей можна й необхідно розвивати та вдосконалювати у віці від 11 до 15 років. Виявлено,

що за всіма проявами та різновидами спритності, рівноваги, рухливості, стрибучості та влучності отримано позитивний достовірний приріст в учнів експериментальних груп ($P < 0,05$)». Проте точність рухів тіла та його окремих ланок, ритмічність у вправах для розвитку рухової пам'яті та у вправах з музичним супроводом, пластичність рухів усього тіла можна змінити, але не суттєво ($P > 0,05$) (Визначено нами – Ю. В.).

Отже, одним із перспективних напрямів удосконалення процесу фізичного виховання учнів середнього шкільного віку є стимульований розвиток координаційних якостей, базисом кінезіологічного потенціалу дитини повинні стати, по-перше, міцне, стійке формування потреби й переконаності в необхідності постійної рухової активності як найважливішої умови розвитку і зміцнення організму; по-друге, систематичний аналіз і накопичення наукових і методичних знань у галузі оздоровчої та адаптивної фізичної культури, фізіології та психології як постійного стимулу в саморозвитку й самовдосконаленні.

У процесі розроблення програмного змісту фізичного виховання необхідно акцентувати увагу саме на вдосконаленні вищеперерахованих координаційних якостей. Це тим більше актуально, що здійснений аналіз показників кінестетичної, реактивної та орієнтаційної якостей учнів від 6-го до 8-го класу виявив негативну динаміку. Уже в 6-му класі показники в таких тестах, як «Ловля предмета, що вертикально падає», «Реакція на рухомий об'єкт», комплексний координаційний тест, в учнів нижчі за середньовікові норми. А тому починати педагогічний вплив необхідно з 5-го класу, щоб до кінця навчання у 5-му класі учні набули необхідних рухових та координаційних важливих умінь та якостей.

Погоджуємося з думкою вітчизняних науковців, що в розробленні такої методики «необхідно визначити рівень загальнофізичної підготовленості та здоров'я учнів, щоб правильно й обґрунтовано дібрати засоби і методи цілеспрямованої педагогічної дії, адекватне дозування й обсяг навантаження. У фізичній підготовці учнів середнього шкільного віку обов'язковою умовою має бути наявність широкого арсеналу фізичних вправ». Для нашого дослідження така думка є важливою (Носко, Грищенко, Носко, 2013: 81). Також науковці відзначають, що «необхідно визначити обсяг та інтенсивність занять й обсяг фізичного навантаження для учнів відповідно до їхнього загального фізичного стану й рівня здоров'я» (Колумбет, 2015: 20).

Чим більше в дитини важливих навичок і умінь, більший її руховий досвід, тим міцніша

основа для набуття і вдосконалення нових дій. А це є необхідною умовою успішного оволодіння руховою активністю.

Змагальний метод використовувався нами в процесі експерименту в межах окремих занять, але не як власне змагання, а лише як його елемент під час виконання деяких вправ. Введення таких елементів у заняття посилювало мотивацію учнів до виконання рухових завдань максимально правильно, що підвищувало результативність таких завдань. Найчастіше такий метод застосовувався в ході вдосконалення реактивних якостей учнів. Рухливі ігри проводилися і в контрольних, і в експериментальних групах, під час їхнього проведення враховувався момент змагання, що позитивно позначалося на виконанні окремих елементів учасниками експериментальних груп. Кожна гра, безумовно, сприяла комплексному вдосконаленню різних координаційних якостей учнів. Зокрема, до програми були включені відомі ігри та естафети.

Проведення занять за розробленою методикою вдосконалення професійно важливих координаційних якостей в учнів передбачало використання різних форм організації занять. Змістовий компонент включав теоретичне обґрунтування процесу формування основних координаційних якостей на основі структурного підходу як принципово нового підходу, побудованого з урахуванням особливостей рухової діяльності.

У результаті застосування експериментальної методики за всіма досліджуваними руховими координаціями спостерігалось збільшення початкових результатів. У рівні розвитку координаційних якостей, які відносяться до цілісних дій і динамічної рівноваги, виявлені достовірні покращення результатів, але приріст у контрольних групах за цими показниками був дещо вищий. На момент закінчення експерименту більш якісне виконання складних координаційних вправ зафіксовано в учнів експериментальних груп. Маємо констатувати, що хлопці як з контрольних, так і з експериментальних груп також, як і дівчатка, із зацікавленістю віднеслися до вправ з аеробіки.

Висновки. 1. Проблема розвитку рухової активності в процесі координаційної діяльності учнів має фізіологічний механізм. 2. Натепер фактично відсутні роботи, які були би предметно присвячені питанням розвитку рухової активності саме в учнів середнього шкільного віку. Досі не розроблено методики оцінювання стану їхньої рухової координації та рухових умінь і навичок. 3. Рівень усіх видів координаційних якостей – кінестетичних, орієнтаційних, диференційних, реактивних – і здібності до збереження

рівноваги до кінця 8-го класу істотно знижується (в середньому на 13–18%). 4. В учнів 6-го класу виявлений низький рівень розвитку таких рухових якостей, як сила, швидкість, витривалість порівняно із середньовіковими нормами. 5. Створення системи оновлених уявлень про рухові та координаційні якості (спритність, точність, рівновага,

рухливість, стрибучість, влучність, ритмічність, пластичність), які характеризують різні аспекти рухової діяльності, з метою розроблення методики їхнього розвитку є нагальною потребою.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження спритності учнів середнього шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова Н. О., Козлова Т. Н. Індивідуальність учасцягося и индивидуальный подход. *Знание*. 1992. № 3. 24 с.
2. Верблюдов І. Б., Лоза Т. О., Чередніченко С. В. Організація і методика оздоровчої фізичної культури : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів фізичної культури. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 244 с.
3. Захожий В. В. Методика формування готовності старшокласників до самостійних занять фізичними вправами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Луцьк, 2011. 20 с.
4. Колумбет О. М. Розвиток координаційних здібностей молоді : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 420 с.
5. Колумбет О. М. Методика розвитку координаційних якостей студенток вищих педагогічних навчальних закладів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2015. 39 с.
6. Підвищення рівня рухової активності як чинник зміцнення здоров'я учнів та студентської молоді / М. О. Носко та ін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. Чернігів : ЧДПУ, 2009. Випуск 69. № 69. С. 144–149.
7. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя : навчальний посібник. Київ : МП «Леся», 2013. 160 с.
8. Юденюк В. М. Деякі аспекти оптимізації режиму рухової активності учнів закладів загальної середньої освіти. *Матеріали XI міжнародної конференції пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна. м. Чернігів, Україна. 18–19 жовтня 2018 року*. Чернігів. С. 26–28.

REFERENCES

1. Akimova N. O., Kozlova T. N. (1992). Individualnost uchashchegosya i individualnyy podkhod. [Student individuality and individual approach]. *Znanie*. № 3, pp. 24. [in Russian].
2. Verbljudov I. B., Loza T. O., Cherednichenko S. V. (2011). Orghanizacija i metodyka ozdorovchoji fizychnoji kuljтуры: navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhykh pedaghoghichnykh navchal'nykh zakladiv fizychnoji kuljтуры. [Organization and method of physical fitness: a manual for students of higher pedagogical educational institutions of physical culture]. Sumy: Vydavnyctvo SumDPU im. A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
3. Zakhozhyj V. V. (2011). Metodyka formuvannja ghotovnosti starshoklasnykiv do samostijnykh zanjatj fizychnymy vpravamy [Methodology of formation of high school students' readiness for independent exercises by physical exercises] : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.02. Lucjk. [in Ukrainian].
4. Kolumbet O. M. (2014). Rozvytok koordynacijnykh zdbnostej molodi [Development of youth coordination skills]: monohrafija [monograph]. Kyjiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Kolumbet O. M. (2015). Metodyka rozvytku koordynacijnykh jakostej studentok vyshhykh pedaghoghichnykh navchal'nykh zakladiv u procesi fizychnogho vykhovannja [Methods of development of coordination qualities of female students of higher pedagogical institutions in the process of physical education]: avtoref. dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02. Chernighiv. [in Ukrainian].
6. Nosko M. O., Ljapyn V. P., Seroshtan V. M., Maslov V. M., Ghryshko L. Gh. (2009). Pidvyshhennja rivnja rukhovoji aktyvnosti jak chynnyk zmicennja zdorov'ja uchniv ta studentskoji molodi. [Increase in motor activity as a factor in health promotion of students]. *Visnyk Chernighivskogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni T. Gh. Shevchenka*. Vypusk 69. Serija : Pedaghoghichni nauky. Fizychno vykhovannja ta sport. Chernighiv, pp. 144–149. [in Ukrainian].
7. Nosko M. O., Ghryshhenko S. V., Nosko Ju. M. (2013). Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja [Building a healthy lifestyle]: navchal'nyj posibnyk [A tutorial]. Kyjiv: MP «Lesja». [in Ukrainian].
8. Judenok V. M. (2018). Dejaki aspekty optymizaciji rezhymu rukhovoji aktyvnosti uchniv zakladiv zagal'noji seređnoji osvity. [Some aspects of optimization of the mode of motor activity of students of general secondary education]. *Materialy konferenciji KhI mizhnarodnoji, pam'jati Anatolija Mykolajovycha Laputina. m. Chernighiv, Ukrajin. 18–19 zhovtnja 2018 roku. – Proceedings of the XI International Conference, in memory of Anatoly Laputin. Chernihiv, Ukraine. October 18-19, 2018*. Chernighiv. 26–28. [in Ukrainian].

УДК 355:233.11(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208852>

Василь ЯГУПОВ,
orcid.org/0000-0002-8956-3170
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) yagupow1957@gmail.com

Ксенія ЄРГІДЗЕЙ,
orcid.org/0000-0003-4634-133X
здобувач, начальник науково-дослідної лабораторії
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) ergidzey@ukr.net

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено визначенню сутності та змісту військово-професійної орієнтації ліцеїстів у сучасний період розвитку країни. Проаналізовано дослідженість проблеми в сучасній педагогічній науці. Обґрунтовано сутність орієнтації особистості. Представлена структура військово-професійної орієнтації ліцеїстів, яка відображає їхню професійну спрямованість як суцільного суб'єкта (особистості) і включає потреби, цілі, мотиви, в тому числі світогляд, переконання, ідеали, схильності, інтереси, настанови, а також перспективи, прагнення й активне ставлення до обраного фаху – військового. Систематизовані особистісні якості вихованців військового ліцею, які представлені у вигляді їх розподілу по групах. Проаналізовано вплив на процес формування соціально-педагогічних чинників (які поділяються на зовнішні, внутрішні та специфічні), що мають істотне значення для вибору юнаком подальшої військової професії. Розглянуто поняття «готовність до військової служби» та обґрунтовано процес досягнення цієї готовності. Проаналізована підготовленість юнака до військової служби як об'єктивна сторона готовності суб'єкта до військово-професійної діяльності, яка являє собою процес накопичення первинного військового досвіду, що необхідний для успішного здійснення цієї діяльності й виражається в певних професійно важливих аспектах виховання, та суб'єктивна сторона готовності вихованців ліцею до військово-професійної діяльності, яка проявляється в їхньому ставленні до даного виду діяльності та виступає як їхня внутрішня готовність до цього типу роботи. Розглянуті вимоги до військовослужбовців Збройних Сил України, які необхідні вихованцям військового ліцею у процесі формування в них військово-професійної спрямованості, а саме загальні й спеціальні навички та вміння, зокрема начальні; високий рівень фізичної розвиненості; хороши стан здоров'я; навички та вміння колективної та спільної діяльності. У статті з'ясовано основні властивості світогляду вихованців ліцею. Обґрунтовані основні властивості світогляду вихованців військового ліцею. З'ясовано, що для військово-професійної орієнтації ліцеїстів істотне значення має виховання стійких і значних для них військово-професійних інтересів.

Ключові слова: військово-професійна орієнтація, військовий ліцей, готовність до військової служби, світогляд, вихованець.

Vasyl YAGUPOV,
orcid.org/0000-0002-8956-3170
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Chair of Physical Education, Special Physical Training and Sports
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
(Kyiv, Ukraine) yagupow1957@gmail.com

Kseniia YERHIDZEI,
orcid.org/0000-0003-4634-133X
Applicant, Head of Research Laboratory
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
(Kyiv, Ukraine) ergidzey@ukr.net

ESSENCE AND CONTENT OF MILITARY OCCUPATIONAL ORIENTATION OF SPECIALIZED AVERAGE PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted determination of essence and content of military-vocational orientation of high school students in the modern period of development of the country. Analyzed research into the problems in modern pedagogical

science. The essence of the orientation of the individual. The structure of the military-vocational orientation of high school students, which reflect their professional orientation as an integrated subject (personality) and includes needs, goals, motives, including the worldview, beliefs, ideals, tendencies, interests, attitudes, and perspectives, the willingness and active attitude to their chosen profession – the military. Systematic personal qualities of students of the military Lyceum, which are presented in the form of their distribution by groups. Analyzed the influence on the formation of socio-pedagogical factors (which are divided into external, internal and specific), which are essential for selecting young men for further military profession. Considers the concept of "readiness for military service" and substantiated the process of achieving this readiness. Analyzed the willingness of young men to military service as the objective side of the subject's readiness for military-professional activity, which is the process of primary accumulation of military experience, which is necessary for the successful implementation of this activity and is expressed in certain professionally important qualities of the pupil and the subjective side of readiness of the pupils of the Lyceum to the military profession, which is evident in their attitude to this activity and acts as their internal readiness to this type of work. The article is devoted to the Armed Forces of Ukraine, which are necessary for the students of the military Lyceum in the process of formation of military-vocational orientation, namely General and special skills, particularly educational; high level of physical development; good health; skills, and the ability of collective and collaborative activities. The article determines the main properties of the Outlook of pupils of the Lyceum. Justified the basic properties of the Outlook of the students of the military Lyceum. It is found that for the military-professional orientation of high school students is essential to the education of sustainable and significant military and professional interests.

Key words: military-professional orientation, military high school, readiness for military service, philosophy, alumnus.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства дедалі гостріше постає проблема підготовки юнаків до захисту своєї держави, формування їх готовності до служби в Збройних силах (далі – ЗС) України. Реформування армії, поступовий перехід на комплектування військовослужбовцями за контрактом висувають нові вимоги до змісту і форм підготовки молоді до захисту Батьківщини. Центром такої підготовки натеper стали навчальні заклади, зокрема заклади спеціалізованої середньої освіти військового профілю (військові ліцеї та ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою), а головним результатом їх функціонування має бути військово-професійна орієнтація вихованця до продовження професійної освіти у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ), а згодом – служби в ЗС України, до захисту Вітчизни.

Аналіз досліджень. Аналіз змісту наукових робіт, присвячених проблемі формування військово-професійної орієнтації молоді, показав, що, незважаючи на досить солідну її розробленість, у сучасних умовах немає однозначного тлумачення і теоретичного обґрунтування сутності та змісту військово-професійної орієнтації молоді, професійна підготовка яких передбачає в подальшому їхню службу в ЗС України.

У ході проведеного дослідження було встановлено, що проблема професійної орієнтації як психолого-педагогічне явище розглядається в роботах Г. Бесарабчука, Л. Божович, М. Гончарова, О. Ковальова, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, М. Нецадима, А. Петровського, К. Платонова та ін. Проблемним питанням військово-професійної орієнтації вихованців присвячені праці Б. Ананьєва, О. Барабанщикова, М. Д'яченка, М. Зубалія, Г. Ковалю, К. Лемківського, О. Литвина, В. Ягупова, В. Ядова та ін.

У педагогічному аспекті проблема спрямованості особистості досліджується А. Алексюком, А. Дьомінім, А. Денисенком, М. Тимчином, Л. Чупрій, а її професійно орієнтаційний аспект – В. Алфімовою, І. Берестецькою, В. Бобровим, Г. Воликом, Г. Хмельницькою та ін. Процеси професійної орієнтації юнаків на військову службу досліджують О. Гончаренко, В. Івашковський, А. Назарчук, О. Пашкова, І. Семененко. Проблему визначення поняття «професійна орієнтація» та «військово-професійна орієнтація» розв'язували Б. Ананьєв, О. Барабанщиков, А. Караян, О. Литвин, М. Нецадим, К. Платонов, Ю. Сулімова, С. Рубинштейн, В. Хмельно, В. Ягупов. Разом із тим в умовах реформування та модернізації всієї системи військової освіти і військової структури українського суспільства на сучасному етапі педагогічних, психологічних і філософських обґрунтувань даного явища недостатньо.

На основі викладеного можна сформулювати **мету статті**, яка полягає у визначенні сутності та змісту військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю як головного компонента психологічної готовності юнака до продовження військово-професійної освіти, захисту Вітчизни, до служби в лавах ЗС України.

Виклад основного матеріалу. Безпосередньо наше дослідження спиралося на обґрунтування сутності професійної орієнтації особистості, дане О. Барабанщиковим і В. Ягуповим та іншими військовими педагогами. В їхніх дослідженнях професійна орієнтація особистості визначається як система стійких ставлень особистості, в основу яких покладені ставлення та мотивація до майбутньої професії, життєві цілі, погляди, переконання, ідеали, світогляд юнаків у цілому (Барабанщиков, 1988; Ягупов, 2008).

Водночас під час аналізу професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв необхідно, на думку деяких дослідників, систематизувати їхні особистісні якості, які можуть бути представлені у вигляді їх розподілу по групах. При цьому до першої групи необхідно віднести інтегральні якості вихованців, які характеризують їхню особистість у цілому як єдину систему. Цими якостями виступають людяність, комунікабельність, працьовитість, чуйність, доброта, творча активність і, що найголовніше, соціальна суб'єктність, що є надійною підвалиною формування в перспективі їхньої військово-професійної суб'єктності (Ягупов, 2013).

До другої групи можна віднести якості, що утворюють спрямованість особистості юнаків військових ліцеїв. Як показує дослідження, основними складниками цієї групи є такі:

суспільно-громадянські якості, що включають різні сторони їх ставлення самого себе як до громадянина України, до політики української держави, макросоціальних груп, громадських і політичних організацій тощо;

соціально-культурні якості, що виражають громадянську позицію, ставлення до військової служби, до сім'ї, до трудової діяльності та ін.;

моральних якості, які визначають основну життєву моральну позицію вихованців, їх ставлення до цінностей українського суспільства тощо.

У третю групу об'єднані якості, що утворюють потенціал особистості, зокрема такі:

якості, що соціально розвиваються – задатки, схильності, здібності тощо;

якості, що набуваються: різні уявлення, знання, навички, вміння, навчальна, інформаційна культура (Барабанщиков, 1988).

Дослідження військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв вимагає всебічного вивчення, різних аспектів їхньої діяльності: навчально-пізнавальної, суспільної, службової, а також ступеня фізичної підготовленості, що багато в чому сприяє формуванню їхньої готовності до навчальної діяльності у ВВНЗ.

Військово-професійна орієнтація, як і професійна орієнтація в цілому, виявляється, на думку О. Кокуна, В. Стасюка, В. Ягупова, через ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і суб'єктний компоненти ліцеїстів (рис. 1).

Таким чином, структура військово-професійної орієнтації ліцеїстів відображає структуру загальної орієнтації – їхньої професійної спрямованості як суцільного суб'єкта (особистості) і включає потреби, цілі, мотиви, в тому числі світогляд, переконання, ідеали, схильності, інтереси, наста-

нови, а також перспективи, прагнення й активне ставлення до обраного фаху – військового.

Для обґрунтування сутності військово-професійної орієнтації вихованців військового ліцею необхідно проаналізувати соціально-педагогічні чинники, які впливають на процес її формування та мають істотне значення для вибору ліцеїстом подальшої військової професії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що в основі чинників зовнішнього середовища лежать суспільні відносини, які визначаються рівнем розвиненості продуктивних сил і виробничих відносин, характером економічної і типом політичної системи. Їхній вплив визначається наявністю та функціонуванням різних соціальних інститутів суспільства – сім'ї, системи освіти, культури, релігії, економіки, політики, військової служби та ін., які безпосередньо впливають на вибір професії. У системі зовнішніх чинників, що впливають на формування військово-професійної орієнтації ліцеїстів, доцільно виділити дві основні групи чинників: загальні та специфічні (Почуева, 1991).

До загальних чинників, зокрема, можна віднести такі:

– економічну ситуацію в країні, яка багато в чому визначає професійну структуру та потреби суспільства в представниках тих чи інших конкретних військових професій;

– характер соціальних відносин у суспільстві, тобто відносини між соціальними групами (в тому числі професійними), цивільними й військовими;

– стан суспільної свідомості, що визначає характер і ступінь впливу на молодь громадської думки, засобів масової інформації та виражається у переважанні орієнтацій на певні соціальні та особистісні цінності, норми моралі, традиції та мотиваційні настанови, що впливають, у кінцевому підсумку, на можливість вибору в подальшому професії офіцера;

– зовнішньополітична ситуація в навколишньому світі, а також військовий конфлікт на території своєї держави.

Специфічні чинники безпосередньо пов'язані між собою і також істотно впливають на характер і вид військово-професійної діяльності, що вибирається вихованцями військових ліцеїв. Умовно їх можна розділити на дві групи:

основні: характер, зміст, організація, оплата й умови військової праці, а також наявність певних соціальних пільг у військовослужбовців;

побічні: найближче соціальне оточення (тобто сім'я, шкільний колектив, родичі, друзі, сусіди); громадські організації; зміст шкільного вихо-

вання; матеріально-побутові умови проживання; місце проживання; наявність або відсутність військово-патріотичного виховання тощо.

У ході проведеного аналізу наукових джерел також було виявлено наявність індивідуальних чинників, що істотно впливають на вибір професії офіцера ліцеїстами та включають такі:

- соціально-демографічні характеристики індивіда (стать, вік, сімейний і соціальний стан);

- соціально-психологічні настанови, ціннісні орієнтації, знання, навички та вміння, схильності до військово-професійної діяльності, а також психофізіологічні особливості людини, стан її здоров'я тощо (Почуева, 1991: 12–19).

Розгляд вищевикладеного дає нам змогу з'ясувати, що процес військово-професійної орієнтації особистості завжди був трудомістким

і багатофакторним багатокомпонентним явищем – індивідуальним, соціальним, економічним та ін. Більш того, в ситуації, що склалася сьогодні у сфері формування військово-професійної спрямованості ліцеїстів в Україні, набагато важливіше не просто відстежувати зміст самого процесу, а мати чітке уявлення про стан військово-професійної спрямованості вихованців військових ліцеїв передусім для того, щоб на основі об'єктивних даних мати можливість здійснювати цілеспрямований виховний вплив для досягнення стійкого рівня військово-професійної орієнтації юнаків.

Аналіз та систематизація наукових джерел із проблеми дослідження процесу військово-професійної орієнтації юнаків показує, що необхідно насамперед розглянути таке поняття, як



Рис. 1. Військово-професійна орієнтація ліцеїстів

«готовність до військової служби», та обґрунтувати процес досягнення цієї готовності.

Задля інтерпретації даного поняття в дослідженні використовується концепція, в основу якої покладена відома теорія диспозицій особистості, розроблена В. Ядовим. У цьому плані концепція виходить з того, що готовність за своєю сутністю є певним соціальним і психологічним станом суб'єкта, зумовленим його підготовленістю та схильністю до того чи іншого виду діяльності. До того ж підготовленість розглядається як об'єктивний бік готовності, а схильність – як її суб'єктивний аспект (Ядов, 1987: 120).

Отже, підготовленість до військової служби юнаків як об'єктивна сторона їхньої готовності до військово-професійної діяльності являє собою складний і водночас суперечливий педагогічний процес накопичення соціально-психологічного та навчального досвіду, що необхідний для успішного здійснення цієї діяльності й виражається в певних їхніх професійно-важливих якостях.

Результати аналізу наукової літератури, указів, постанов, наказів, інструкцій і положень, які визначають вимоги до військовослужбовців ЗС України, свідчить про те, що до професійно важливих якостей, які необхідні вихованцям військового ліцею у процесі формування в них військово-професійної спрямованості, відносяться такі:

- загальні й спеціальні навички та вміння, зокрема начальні;
- високий рівень фізичної розвиненості;
- хороший стан здоров'я;
- навички та вміння колективної та спільної діяльності тощо.

Суб'єктивна сторона готовності вихованців ліцею до набуття військового фаху проявляється в їхньому позитивному ставленні до військово-професійної діяльності та виступає як їхня внутрішня готовність до неї. Готовність до професійної діяльності виникає за умови усвідомлення ліцеїстом вибраної військової професії для себе і для свого професійного майбутнього, а також усвідомлення її умов і характеру, рівня своєї навчальної та суб'єктної підготовленості до неї. На практиці готовність до військово-професійної діяльності проявляється через наявність у вихованців відповідних цінностей, мотивації, потреб, інтересів, переконань і фіксується в кінцевому підсумку у вигляді соціально-психологічної настанови і в ціннісних орієнтаціях на військово-професійну діяльність (Ядов, 1987), у нашому випадку – на вибір і здійснення подальшої військової служби в ЗС як офіцера.

З метою подальшого аналізу поняття «готовність до військової служби» необхідно розкласти його на дві основні складові частини:

по-перше, на психологічну схильність юнаків до військової служби;

по-друге, соціальну, моральну, навчальну та первинну військово-професійну підготовленість вихованця ліцею до військово-професійної діяльності в лавах ЗС як офіцера.

Зміст військово-професійної спрямованості розкривається через систему цінностей, настанов і мотивації юнаків до військово-професійної діяльності та становлення її справжнім суб'єктом (Ягупов, 2016). У ній можна виділити такі складники:

1) соціально-психологічну підготовленість як сукупність загальних і спеціальних знань, навичок і вмінь, що залежить від соціального досвіду (досвіду, наприклад, трудової діяльності), тобто становлення справжнім соціальним суб'єктом в українському суспільстві;

2) первинну військову – визначається рівнем і змістом його загальної військової підготовки і виражається в конкретних військових навичках і вміннях, сформованості основ військового етикету;

3) фізичну – включає стан здоров'я, загальний фізичний розвиток юнака та спеціальну фізичну підготовленість, необхідну для успішного виконання завдань, визначених офіцерською службою, виконання інших спеціальних завдань.

Під час розгляду педагогічної категорії «схильність вихованців ліцею до військової служби» в даному випадку доцільно виділити такі її аспекти:

військово-професійну схильність, що визначається намірами та планами вихованців військових ліцеїв щодо майбутньої військової служби в лавах ЗС України як військового професіонала;

соціальну – характеризує передусім систему соціальних ціннісних орієнтацій вихованця як особистості та соціального суб'єкта; ціннісні орієнтації цікавлять нас, оскільки вони визначають зміст і стійкість мотивів, що зумовлюють ставлення юнаків до свого військово-професійного буття в перспективі;

психологічну – проявляється в наявності сукупності прагнень та очікувань ліцеїста щодо змісту, умов, оплати та характеру його подальшої військової служби згідно з індивідуально-психічними проявами, схильностями тощо.

Отже, у змістовому плані дане поняття як психолого-педагогічне явище можна представити таким чином: готовність вихованця ліцею до вибору військового фаху, що зумовлено його

схильністю та підготовленістю до свідомого вибору військового фаху.

В. Ягупов розуміє «готовність до військової служби» як систему особистісних якостей і станів, завдяки яким особистість має здатність ефективно виконувати цивільні та конституційні обов'язки щодо захисту своєї рідної країни. На його думку, готовність до служби в ЗС характеризується відповідальністю щодо військового обов'язку і включає прояв фізичних, військово-технічних, морально-психічних, ідейно-політичних рис особистості захисника Вітчизни (Ягупов, 2004).

В. Івашковський визначає готовність до військової служби як складне системне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і поведінково-діяльнісний компоненти, які у своєму розвитку зумовлюються специфікою суспільно-історичних впливів, індивідуально-ціннісними особливостями юнаків, характером організації навчально-виховного процесу (Івашковський, 1994: 13–14), а Г. Бесарабчук – як інтегральну властивість, яка включає соціально-психологічну (системі потреб і мотивів, що спонукають до діяльності), загальну військово-професійну (система знань, навичок, умінь, рівень розвитку психічних процесів) та емоційно-вольову (самоконтроль та саморегуляція) компоненти (Бесарабчук, 2014: 126–135). У цьому переліку відсутній найголовніший компонент – суб'єктний, тобто свідомий вибір юнаком військової професії та стійке намагання стати військовим.

Формування готовності юнаків до військової служби можливе за умови виховання позитивного ставлення до військово-професійної діяльності з урахуванням їхніх переконань, бажань, ідеалів, інтересів і настанов соціального середовища, тобто популярність військової професії в українському суспільстві.

Таким чином, військово-професійна орієнтація ліцеїстів характеризується як їхня складна, інтегральна соціально-психологічна властивість як соціального суб'єкта, що сформована шляхом створення певних педагогічних умов у системі середньої освіти, у процесі підготовки у військовому ліцеї, спрямована на набуття військового фаху, із властивими їм певними інтересами, цілями, переконаннями, цінностями щодо військової служби в лавах ЗС України. Вона характеризується прагненням реалізувати себе у військово-професійній діяльності й зумовлена об'єктивними та суб'єктивними чинниками навколишнього середовища.

Педагогічний аналіз наукових робіт О. Барбанщикова, М. Дяченка, М. Нецадима, М. Феденка показує, що наступним провідним структурним компонентом військово-професійної орієнтації та одночасно провідним мотивом діяльності вихованців ліцею як майбутніх офіцерів виступає їхній світогляд. Результати досліджень показують, що формування професійного світогляду в юнаків є основою виховання свідомого вибору військового фаху. Основними властивостями світогляду вихованців ліцею є його цілісність, переконаність, стійкість, міцність, чітка спрямованість на певні цінності, його зв'язок із вчинками, діяльністю та поведінкою. Цілісність світогляду визначається міцністю відповідних поглядів і переконань, коли погляди і переконання з певних питань узгоджуються між собою і складають єдину систему думок. Під формуванням переконаності в даному випадку слід розуміти виховання обґрунтованої віри вихованців у корисність набутих у військовому ліцеї знань, сформованих поглядів, які становлять підвалини повсякденного життя, учіння та служби.

Для військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв істотне значення має виховання стійких і значних для них військово-професійних інтересів. Попри всю важливість різних інтересів для ліцеїстів провідними мають бути ті, які визначають характер їхньої військово-професійної діяльності, тобто військово-професійні інтереси. Практика показує, що саме вони в подальшому переростають у схильність до військово-професійної діяльності, сприяють розвитку внутрішнього прагнення займатись нею (Барбанщикова, 1988).

Важливу роль у змісті військово-професійної орієнтації вихованців також має їхня професійна перспектива як уявлення бажаного, привабливого, життєво-важливого професійного майбутнього – досягнення успіху в навчальній діяльності, позаконкурсний вступ до ВВНЗ, отримання офіцерського звання та командної посади, просування по службі, позитивний імідж військового в українському суспільстві.

Висновки. У ході проведеного дослідження було встановлено, що професійна орієнтація, що характеризує вихованця як майбутнього офіцера, проявляється у його сумлінній навчальній діяльності із засвоєння первинних загально-військових знань, умінь і навичок. Усі аспекти військово-професійної спрямованості вихованців виступають у взаємозв'язку та зумовлюють один одного. Військово-професійна орієнтація

ліцеїстів є результатом педагогічного впливу і взаємодії, стійким станом особистості, заснованим на державно-патріотичному світогляді, внутрішньо узгодженій, стійкій системі усвідомлених потреб, спонукань, цілей і мотивів, що зумовлені його схильністю й підготовленістю до оволодіння військовою професією, вдосконалення в ній та усвідомленого виконання вимог військової служби як пріоритетного виду життєдіяльності, заснованого на виконанні професійно важливих завдань.

Зміст військово-професійної орієнтації у вихованців військового ліцею може розглядатися:

як процес формування військово-професійних потреб, інтересів і мотивації суб'єкта військово-професійного самовизначення;

як процес виявлення і розкриття професійної активності ліцеїста, що проявляється у виборі професії офіцера;

як результат педагогічної взаємодії військово-соціального та навчального середовища й особистості вихованців, впливу системи зовнішніх соціальних інститутів та умов соціального середовища на вибір ліцеїстами військової професії.

Під час оцінювання та прогнозування рівня військово-професійної спрямованості вихованців одним із найважливіших є питання про внутрішні джерела активності юнаків, тобто їхні мотиви, цінності, потреби, інтереси, цілі, ідеали, які безпосередньо визначають їхню поведінку та ставлення до вибору військового фаху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаншиков А. В., Давидов В. П., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. Москва, 1988. С. 210–266.
2. Бесарабчук Г. В. Методологічні основи формування готовності учнів ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в армії засобами фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету*. 2014. Вип. 7. С. 126–135.
3. Івашковський В. В. Допризовна підготовка юнаків на сучасному етапі розбудови України. Київ : ЦТДЮК, 1994. С. 13–16.
4. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : дис. ... д-ра пед. наук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004.
5. Почуева В. В. Педагогические условия совершенствования профессионального воспитания курсантов инженерных вузов : дисс. ... канд. пед. наук. Харьков, 1991. С. 12–19.
6. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. Київ, 2004. 656 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : підручник. Київ, 2002. 560 с.
8. Ягупов В. В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія. Житомир, 2016. С. 223–233.
9. Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків, 2008. Вип. 17 (21). С. 101–111.
10. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. № 1. С. 74–83.
11. Ядов В. А. Социологические исследования: методология, программа, методы. Москва, 1987. С. 120–152.

REFERENCES

1. Barabanshchikov A. V., Davidov V. P., Fedenko N. F. *Osnovy voyennoy psikhologii i pedagogiki* [Fundamentals of military psychology and pedagogy]. Moskva, 1988. P. 210-266 [in Russian].
2. Besarabchuk H. V. *Metodolohichni osnovy formuvannya hotovnosti uchniv litseyiv z posylenoyu viys'kovofizychnoyu pidhotovkoyu do sluzhby v armiyi zasobamy fizychnoyi kul'tury* [Methodological bases of formation of readiness of students of lyceums with the increased military-physical preparation for service in the army by means of physical culture]. *Visnyk Kamyanets-Podil's'koho national'noho universytetu*. Vyp. 7, 2014, P. 126-135 [in Ukraine].
3. Ivashkovs'kyi V. V. *Dopryzovna pidhotovka yunakiv na suchasnomu etapi rozbudovy Ukrayiny* [Pre-war training of young men at the present stage of Ukraine's development]. Kyiv, TSTDYUK, 1994. P. 13-16 [in Ukraine].
4. Neshchadym M. I. *Viys'kova osvita Ukrayiny: istoriya, teoriya, metodolohiya, praktyka* [Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice] *Dys... d-ra ped. nauk. Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny*. Kyiv, 2004 [in Ukraine].
5. Pochuyeva V. V. *Pedagogicheskiye usloviya sovershenstvovaniya professional'nogo vospitaniya kursantov inzhenernykh vuzov* [Pedagogical conditions for improving the professional education of cadets of engineering universities] *Dis. kand. ped. nauk. Khar'kov*, 1991. P. 12-19 [in Ukraine].
6. Yahupov V. V. *Viys'kova psykholohiya* [Military Psychology]. *Pidruchnyk*. Kyiv, 2004. 656 p [in Ukraine].
7. Yahupov V. V. *Pedahohika* [Pedagogy]. *Pidruchnyk*. Kyiv, 2002. 560 p [in Ukraine].
8. Yahupov V. V. *Profesiyna sub'yektnist', sub'yekt viys'kovo-profesiynoyi diyal'nosti yak intehral'nyy rezul'tat profesiynoyi pidhotovky ofitseriv* [Professional subjectivity, subject of military-professional activity as an integral result of professional training of officers]. *Teoriya i praktyka profesiynoyi maysternosti v umovakh tsilozhyttyevoho navchannya*. *Monohrafiya*. Zhytomyr, 2016. P. 223-233 [in Ukraine].

9. Yagupov V. V. Sub'yektno-diyal'nisnyy pidkhd yak efektyvna metodolohichna osnova formuvannya hotovnosti viys'kovoho kerivnyka do upravlins'koyi diyal'nosti [Subject-activity approach as an effective methodological basis for formation of military leader's readiness for management activity]. Problemy ta perspektyvy formuvannya national'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity. Vyp. 17 (21). Kharkiv, 2008. P. 101-111 [in Ukraine].

10. Yagupov V. V. Formirovaniye i razvitiye professional'noy sub'yektnosti ofitserov [Formation and development of professional subjectivity of officers]. Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya. № 1. 2013. P. 74-83 [in Russian].

11. Yadov V. A. Sotsiologicheskiye issledovaniya: metodologiya, programma, metody [Sociological research: methodology, program, methods]. Moskva, 1987. P. 120-152 [in Russian].

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208853>**Тетяна ЯКОВИШИНА,***orcid.org/0000-0001-9507-3621**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
(Рівне, Україна) yakovyshynat@gmail.com*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

З'ясування педагогічних умов застосування арт-терапії в підготовці майбутніх учителів початкової школи дала можливість авторці системно дослідити означену проблему в контексті креативного освітнього простору у зіставленні та диференціації, що знайшло своє відображення в меті та завданнях. Так, метою нашого дослідження стало обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування арт-технологій у професійній діяльності. Для цього ми визначили низку завдань: 1) з'ясувати зміст поняття «педагогічні умови»; 2) окреслити сутність понять «арт-педагогіка» та «арт-терапія»; 3) визначити та охарактеризувати педагогічні умови застосування арт-технологій серед різних груп здобувачів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз й узагальнення даних науково-методичної літератури та емпіричних матеріалів наукового дослідження; зіставлення і диференціація основних понять теми; педагогічні спостереження; метод узагальнення незалежних характеристик.

На основі теоретичного аналізу сформовано визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування елементів арт-терапії як сукупності чинників, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування готовності з використанням арт-терапевтичних технологій.

У статті представлено теоретичний аналіз понять «арт-педагогіка» і «арт-терапія». З'ясовано, що сутність арт-педагогіки полягає у вихованні, навчанні й розвитку осіб з особливими освітніми потребами засобами мистецтва, формування в них основ художньої культури, оволодіння практичними вміннями та навичками в різних видах художньої діяльності. Натомість зміст арт-терапії полягає в терапевтичній та корекційній діяльності мистецтва на суб'єкта і проявляється в реконструкції психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенні переживань, пов'язаних із нею, назовні через продукт художньої діяльності, а також створення нових позитивних переживань, народження креативних потреб і способів їхнього задоволення.

На думку авторки, педагогічними умовами застосування елементів арт-терапії у ЗВО є: 1) створення спеціального креативного середовища, що сприятиме усвідомленню студентами цінностей, необхідності та потреби використання арт-терапевтичних технологій в освітньому процесі початкової школи; 2) формування відповідних знань, умінь і навичок щодо використання майбутніми учителями арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності; 3) побудова у ЗВО навчального процесу з обов'язковим включенням арт-терапії та її елементів до різних дисциплін; 4) підготовка майбутнього учителя початкової школи до створення авторських арт-терапевтичних продуктів.

Ключові слова: арт-педагогіка, арт-терапевтичні технології, арт-терапія, педагогічні умови, підготовка майбутніх учителів.

Tetiana YAKOVYSHYNA,*orcid.org/0000-0001-9507-3621**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education
of Rivne State Humanities University
(Rivne, Ukraine) yakovyshynat@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF ART THERAPY IN TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Explaining the pedagogical conditions of the use of art therapy in the preparation of future primary school teachers enabled the author to systematically investigate the identified problem in the context of creative educational space in comparison and differentiation, which was reflected in the purpose and objectives. Thus, the purpose of our study was to substantiate the pedagogical conditions that provide training for future elementary school teachers to use art technology in their professional activities. For this purpose we have defined a number of tasks: 1) to find out the meaning

of the concept of "pedagogical conditions; 2) outline the essence of the concepts of "art-pedagogy" and "art-therapy"; 3) identify and characterize the pedagogical conditions of the use of art technologies among different groups of higher education applicants.

To achieve this goal, theoretical and empirical methods of research were used: analysis and generalization of data of scientific and methodological literature and empirical materials of scientific research; comparison and differentiation of basic concepts of the topic; pedagogical observations; method of generalization of independent characteristics.

On the basis of theoretical analysis, the definition of pedagogical conditions of forming the readiness of future elementary school teachers to use elements of art therapy as a set of factors that determine the purpose, content and result of the process of formation of determined readiness using art-therapeutic technologies has been formed.

The article presents a theoretical analysis of the concepts of "art-pedagogy" and "art-therapy". In the context of our study, it was found that the essence of art-pedagogy is the education, training and development of persons with special educational needs, the means of art, the formation of the foundations of artistic culture, the acquisition of practical skills in various types of artistic activity. Instead, the content of art therapy consists in the therapeutic and corrective action of art on the subject and manifests itself in the reconstruction of the psycho-traumatic situation through artistic and creative activity, the removal of the experiences associated with it, the outside through the product of artistic activity, and the creation of new positive experiences, the birth of creative needs and ways to meet them.

According to the author, the pedagogical conditions for the use of elements of art therapy in institution of higher education are: 1) creation of a special creative environment, which will promote students' awareness of the values, necessities and needs of using art-therapeutic technologies in the educational process of elementary school; 2) formation of relevant knowledge, skills and skills regarding the use of future teachers of art-therapeutic technologies in professional activity; 3) construction of an educational process in institution of higher education with the obligatory inclusion of art-therapeutic technologies and its elements in different disciplines; 4) preparation of the future elementary school teacher to create the author's art-therapeutic products.

Key words: art-pedagogy, art-therapeutic technologies, art-therapy, pedagogical conditions, preparation of future teachers.

Постановка проблеми. Запорукою успіху модернізації сучасної освіти України визначено євроінтеграційний процес, що набуває нових характерних ознак: упровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, новітніх технологій організації освітнього процесу, які забезпечують високий рівень професійної діяльності та особистісних якостей майбутнього фахівця. Це актуалізує проблему переосмислення й пошуку нових організаційних форм і методів навчання, які покращили б його якість та ефективність, розширили та поглибили зміст професійної підготовки.

Зазначене дає змогу визначати якісну підготовку, зумовлену новітніми тенденціями розвитку соціальних, культурних, міждержавних зв'язків у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців, як пріоритетну проблему. Сьогодні прийняті до реалізації основні документи, які визначають напрями освітньої політики України: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепція впровадження медіа освіти в Україні (2010) тощо.

Отже, наше дослідження детерміноване безперервними дискусіями про якісну підготовку педагогічних кадрів. Запорукою успіху успішного функціонування освітньої системи вбачаємо активну взаємодію учасників навчального процесу в сучасному середовищі ЗВО, для якого

характерним є розвиток креативності, новітніх арт-технологій та систем, поява різноманітних арт-терапевтичних напрямів тощо. Тому результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи постає готовність до застосування педагогічної арт-терапії у професійній діяльності, що є актуальною проблемою педагогічної науки і практики. Зауважимо, що перспективність застосування мистецтва як терапевтичного чинника в підготовці майбутніх учителів початкової школи зумовлена тим, що це не потребує спеціальної медичної підготовки.

Існує чимало прикладних досліджень із різних аспектів застосування арт-терапії в освітньому процесі у ЗВО. Деякі напрями терапії мистецтвом – драматерапія, музична терапія, казкотерапія, пісочна терапія, а також ігрова терапія – вже досить глибоко розроблені й популяризовані як ефективні методи в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Тому вважаємо, що підготовку вчителів до застосування арт-терапевтичних технологій логічно розглядати в контексті таких досить глибоко й різнобічно досліджених проблем, як: педагогічні інновації та технології, розвиток професійної компетентності, творчості, а також низки інших як методологічних і теоретичних основ для всього комплексу роботи в окресленому нами полі.

Аналіз досліджень. Важливим підґрунтям у дослідженні проблеми стали науково-теоретичні праці з проблеми професійної підготовки

майбутніх учителів, а саме: філософські передумови обґрунтували С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Нічкало; основи педагогіки вищої школи – А. Алексюк, С. Вітвицька, М. Євтух; педагогічні засади – О. Антонова, І. Бех, О. Дубасенюк, О. Коваленко, Н. Кузьміна, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва; питання становлення й розвитку арт-терапії – М. Беляєва, М. Кисельова, О. Копитін, Л. Лебедева, О. Сорока. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено в працях Н. Бібик, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко. Формування та розвиток творчої особистості вчителя в креативному суспільстві досліджували В. Бондар, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, С. Сисоєва та ін.

Вивчення впливу зображувальної діяльності на розвиток дітей з розумовою відсталістю (О. Гаврилушкина, І. Грошенков, О. Боровик), дошкільнят із затримкою психічного розвитку (Е. Екжанова), дітей, які страждають на ДЦП (Г. Кузнецова), аутичних дітей (О. Нікольська) показало, що заняття малюванням сприяють сенсорному розвитку дітей, формують мотиваційну сторону їхньої продуктивної діяльності, сприяють диференціації сприйняття, дрібних рухів руки, а також забезпечують розвиток довільної уваги, уяви, мовлення, комунікації. Вплив слухання музики, музично-ритмічних занять на здобувачів освіти з порушенням слуху на розвиток мовної функції, слухового сприйняття, моторики став предметом досліджень О. Яхніної. Вплив технології казкотерапії вивчали Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, В. Кондрашин, Л. Обухова, М. Плоткін, В. Сухомлинський та інші.

Отже, складність феномену «арт-терапія» зумовлює багатовекторність його вивчення й спонукає до необхідності активного пошуку ефективних засобів підготовки майбутніх фахівців як учасників інноваційної практики та особливе зацікавлення арт-терапевтичними технологіями у науковців і практиків.

Мета статті. Метою нашого дослідження стало обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування арт-технологій в професійній діяльності. Для цього ми визначили низку завдань: 1) з'ясувати зміст поняття «педагогічні умови»; 2) окреслити сутність понять «арт-педагогіка» та «арт-терапія»; 3) визначити та охарактеризувати педагогічні умови застосування арт-технологій серед різних груп здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження змісту педагогічних умов привело нас до ана-

лізу довідникової літератури. Так, Український радянський енциклопедичний словник поняття «умова» трактує як філософську категорію, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність (Бабицев, 1987: 482).

Інше джерело інформації – Великий тлумачний словник сучасної української мови – дещо розширив проблемне поле та поняття «умови» тлумачить із двох позицій: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної діяльності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь (Бусел, 2005: 1295).

Дослідницяка увага М. Боритка зосереджена на ототоженні педагогічних умов із зовнішніми обставинами, які суттєво впливають на педагогічний процес (Боритко, Моложавенко, Соловцова, 2005). Натомість В. Андреев вважав педагогічні умови результатом цілеспрямованого добору й застосування елементів змісту і форм навчання для досягнення поставлених педагогічних цілей (Андреев, 2000). Підтримувала науковця Н. Бугаєць, яка тлумачить їх як необхідність і доцільність обставин, від яких залежить ефективність освітнього процесу (Бугаєць, 2002: 7–9).

Незважаючи на таке широке трактування, розбіжності в ключових словах, використаних для визначення поняття «педагогічні умови», спільним знаменником залишається те, що педагогічні умови – це певного роду чинники, які впливають на перебіг, цілепокладання й результат педагогічного процесу.

Актуалізовані джерела уможливають висновок про педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування елементів арт-терапії як сукупності чинників, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування означеної готовності з використанням арт-терапевтичних технологій. Тому наступним кроком у нашій науковій розвідці стало з'ясування сутності понять «арт-педагогіка» і «арт-терапія».

У спадщині класиків психолого-педагогічної думки закладено підґрунтя для осмислення порушеної проблеми. Так, Л. Виготський наголошував на впливі засобів мистецтва на формування субкультури особистості дитини з проблемами. Він обстоював необхідність залучення дітей до різних видів художньо-творчої діяльності (Виготський, 1968).

У цьому контексті наразі спостерігаємо підвищення інтересу фахівців до механізмів впливу

мистецтва на дитину з проблемами в процесі виховання й навчання. Більше того, сучасна спеціальна психологія і педагогіка здебільшого зорієнтована на використання в корекційній роботі різних видів мистецтва як важливого засобу виховання гармонійної особистості дитини з ООП, її культурного розвитку.

Наше дослідження детерміноване безперервними дискусіями щодо використання термінів «арт-педагогіка» і «арт-терапія». В освітньо-професійних програмах для спеціальності «Психологія» вже включено курс «Арт-терапія». Проте, на нашу думку, необхідним є розроблення і доучення до освітньо-професійної програми спеціальності «Вчитель початкової школи» дисципліни «Основи арт-педагогіки й арт-терапії» з метою розширення знань і практичних навичок у роботі з дітьми з ООП, засвоєння майбутніми педагогами методів гармонійного розвитку дитини з ООП, її соціальної адаптації засобами мистецтва, участі в суспільно-культурній діяльності й мікро- і макросередовищах.

Поняття «арт-педагогіка» і «арт-терапія» об'єднує перша половина слова – арт-, що означає художній, синонім мистецтва. Отже, друга половина термінів визначає відмінність: терапія – напрям медицини, лікувальна дія; педагогіка – область наукового знання, наука про освіту, виховання, розвиток, а в спеціальній освіті – й корекцію. Власне, саме друга половина слів позначає спрямованість, мету, завдання, зміст, технології.

Наголосимо на тому, що арт-педагогіка (або мистецька педагогіка) – це синтез двох областей наукового знання (мистецтва й педагогіки), що забезпечують розроблення теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу творчого розвитку дітей з вадами розвитку і проблеми формування основ художньої культури через мистецтво і художньо творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову тощо). Такий дещо узагальнений зміст не дає права на підміну поняття більш вузьким значенням – «художня освіта».

Таким чином, арт-педагогіка як область наукового знання дозволяє розглядати в межах спеціальної освіти не лише естетичне виховання, а й усі компоненти корекційно-розвивального процесу (розвиток, виховання, навчання й корекцію), засоби мистецтва, а також формування основ культури дитини з ООП. Маємо підстави для висновку про те, що сутність арт-педагогіки полягає у вихованні, навчанні й розвитку осіб з особливими освітніми потребами засобами мистецтва, фор-

мування в них основ художньої культури, оволодіння практичними вміннями та навичками в різних видах художньої діяльності.

У цьому контексті виокремимо основні функції арт-педагогіки: культурологічна (зумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком людини на основі засвоєння нею художньої культури, становлення її як творця); освітня (спрямована на розвиток особистості й освоєння нею дійсності за допомогою мистецтва, що забезпечує набуття знань в області мистецтва і практичних навичок в художньо-творчій діяльності); виховна (формує морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості та сприяє соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва); корекційна (сприяє профілактиці, корекції і компенсації недоліків у розвитку особистості).

У педагогічній площині осмислено основну мету арт-педагогіки – творчий розвиток дітей з ООП, формування в них основ культури, соціальна адаптація особистості засобами мистецтва.

На відміну від поняття «арт-педагогіка», сутність арт-терапії полягає в терапевтичній та корекційній дії мистецтва на суб'єкта і проявляється в реконструкції психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенні переживань, пов'язаних з нею, назовні через продукт художньої діяльності, а також створення нових позитивних переживань, народження креативних потреб і способів їхнього задоволення.

У сучасних умовах арт-терапія акумулює в собі: ізотерапію (лікувальний вплив засобів образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, декоративно-прикладного мистецтва тощо); бібліотерапію, казкотерапію (лікувальний вплив читанням); імаготерапію (лікувальний вплив через образ, театралізацію); музикотерапію (лікувальний вплив через сприйняття музики); вокалотерапію (лікування співом); кінезітерапію (терапію танцем, хореотерапію, корекційну ритміку – лікувальний вплив рухами), пісочну терапію тощо.

Об'єднує арт-педагогіку й арт-терапію виокремлення низки обопільних завдань:

- розроблення науково-теоретичних засад застосування засобів мистецтва в системі корекційної допомоги дітям з ООП;
- наукове обґрунтування можливостей та напрямів компенсації різних відхилень у розвитку дітей засобами мистецтва і художньої діяльності;
- узагальнення накопиченого досвіду використання арт-педагогічних і арт-терапевтичних підходів у закладах освіти та збагачення його

новим науковим і практичним змістом, спрямованим на розв'язання завдань гуманізації корекційної освіти;

- вдосконалення системи організації корекційної допомоги засобами мистецтва в освітніх закладах усіх видів і підготовка фахівців для реалізації цього завдання.

Проте існують і певні відмінності, що полягають у виокремленні специфічних завдань арт-педагогіки й арт-терапії, зокрема, арт-педагогіка спрямована на:

- вивчення загальних і специфічних особливостей формування художньої культури у дітей із різними варіантами відхилень у розвитку;

- розроблення корекційно-спрямованої системи художнього розвитку дітей із проблемами, формування основ художньої культури;

- розроблення змісту та корекційно-розвивальних педагогічних технологій із використанням засобів мистецтва, що сприятимуть гармонійному розвитку дітей з ООП;

- активізацію за допомогою засобів мистецтва потенційних можливостей дитини з ООП, її творчих проявів у різних видах художньої діяльності (музичної, образотворчої, художньо-мовленнєвої, театралізовано-ігрової тощо);

- забезпечення за допомогою мистецтва пізнавально-інформаційних потреб дитини з ООП;

- забезпечення розвитку емоційно-естетичних, моральних, комунікативно-рефлексивних основ особистості дитини з ООП за допомогою засобів мистецтва;

- здійснення засобами мистецтва корекції і профілактики наявних відхилень у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової, моторної і особистісної сфер;

- створення умов для соціокультурної адаптації дитини з ООП за допомогою мистецтва і художньої діяльності.

Вивчення сутності поняття «арт-терапія» привело нас до розуміння того, що завдання, які вона ставить перед собою, є значно ширшими в порівнянні з арт-педагогікою. Так, арт-терапія розв'язує проблеми:

- адаптації існуючих арт-терапевтичних технологій і методик, їхнє використання в системі психокорекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку (слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, затримки психічного розвитку, розумової відсталості тощо);

- виявлення особливостей та визначення ефективності використання арт-терапії в психокорекційній роботі з дітьми в закладах загальної середньої освіти;

- розроблення арт-терапевтичних технологій, що забезпечують корекцію порушень у розвитку дітей з ООП;

- корекції вторинних відхилень у розвитку особистості дитини, гармонізації та соціальної її адаптації в культурно-освітньому просторі за допомогою арт-терапевтичних технологій (Лебедева, 2003).

Для визначення педагогічних умов застосування елементів арт-терапії в підготовці майбутніх учителів необхідно з'ясувати й охарактеризувати її функції та можливості поєднання з основними функціями педагогічного процесу в ЗВО. Так, функції арт-терапії в контексті практичної діяльності виступають передовсім як функції аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, постановки задач в умовах конкретної діяльності, розробки планів і проєктів вирішення означених задач, регуляції процесу здійснення робочих планів, рефлексії отриманих результатів.

Отже, виокремлюють такі функції арт-терапії:

- комунікативна: освоєння діалектики вербального й невербального спілкування, зокрема і комунікації, за допомогою візуальних образів, символів, встановлення позитивних міжособистісних контактів;

- діагностична: самопізнання за допомогою художньої діяльності; виявлення особливостей, емоційних переживань, проблем, відхилень особистісного розвитку тощо;

- терапевтична: усвідомлення та поступове подолання різних перешкод, труднощів, що виникають у різних видах життєдіяльності; самореалізації в спонтанній творчості;

- корекційна: спрямованість на позитивні зміни (індивідуальні та групові) в процесі арт-терапевтичної взаємодії;

- міжнаціональної комунікації: засвоєння загальнолюдських соціально-культурних цінностей, розвиток культурної ідентичності тощо;

- соціалізації: отримання соціального досвіду, залучення учасників у систему суспільних відносин, засвоєння етичних норм тощо;

- індивідуалізації: збереження унікальності, індивідуальної ідентичності кожної особистості (Лебедева, 2003).

Перш ніж визначити педагогічні умови застосування елементів арт-терапії в підготовці майбутніх учителів, необхідно врахувати два аспекти: по-перше, арт-терапевтичні відносини повинні усвідомлюватися майбутніми фахівцями у відповідних наукових термінах; по-друге, педагог повинен розуміти й приймати відповідальність за власний розвиток, особистісний ріст, відноситься

до себе як до суб'єкта власних змін; арт-терапевт поділяє цю відповідальність в аспекті допомоги, емоційної підтримки, створення необхідних умов, супроводу в розвитку прагнень до самопізнання, самовираження тощо.

На основі власного досвіду можемо стверджувати, що в кожній студентській групі, незалежно від віку й року навчання, переважають три категорії (типи) учасників.

1. «Інсайт зорієнтовані» студенти. Вони схильні до вираження власних переживань в яскравих художніх образах і обговорення останніх. Демонструють здатність до усвідомлення символічного сенсу своїх робіт та свого стану. Такі студенти, як правило, із задоволенням включаються в колективне спілкування і рефлексію.

2. «Митці». Таким студентам подобається сам процес творення. Зазвичай у них непогано розвинені здібності до образотворчої, музичної, хореографічної діяльності та є відповідні вміння. Деякі прагнуть створити незвичайні, ефектні, естетично значущі роботи. Інші просто малюють, співають, танцюють, отримуючи при цьому задоволення від творчого процесу. До того ж для них це – спосіб усамітнення й обмеження активної комунікації. Основна умова для їхньої роботи – безпечна, довірлива атмосфера в групі.

3. «Відсторонені спостерігачі». Як правило, студенти рідко займають таку позицію. Зазвичай вона характерна для тих, чия участь у груповій взаємодії з яких-небудь причин ускладнена або порушена. Такі здобувачі вважають за краще просто спостерігати за роботою інших, демонструючи при цьому байдужість до подій. Або працюють індивідуально, всім своїм виглядом підкреслюючи, що розуміють та приймають ігрову умовність завдання. Серед багатьох серйозних причин вибору позиції «відстороненого спостерігача» виокремимо ту, яка особливо добре піддається корекції в арт-терапевтичній взаємодії. Так, можливо, що студент відчуває незручність, страх через відсутність, на його думку, здібностей до творчого самовираження, має труднощі в створенні малюнків, художніх образів або створює те, що, на його думку, позбавлено символічного сенсу, є примітивною роботою. У цьому випадку «відсторонене спостереження» – своєрідна форма психологічного захисту, яка зазвичай усвідомлюється і поступово долається самим студентом у процесі арт-терапії (Лебедева, 2003).

У цьому контексті не можна оминати характеристику позицій і викладача, який здійснює процес підготовки майбутніх учителів, зумовлену особливостями позицій здобувачів освіти.

Наголосимо, що складність полягає в необхідності одночасного поєднання декількох позицій у межах одного заняття.

Отже, охарактеризуємо найбільш пріоритетні позиції викладача в арт-терапевтичній взаємодії.

1. «Партнер». Найбільш сприятлива позиція для «інсайт зорієнтованих» студентів, які, хоча і прагнуть самі усвідомити та пояснити прихований сенс креативної продукції, все ж відчувають потребу у зворотному зв'язку, співпраці, розумінні й підтримці.

2. «Зацікавлений спостерігач». Означена позиція призначена для здобувачів-«митців», які прагнуть передати у творчості свій досвід і втілити власні ментальні образи в художню форму. Мовчазне спостереження викладача, його співприсутність сприяє перетворенню візуальних образів у закінчений художній твір. Підтримка таких студентів полягає насамперед у позитивному зворотному зв'язку («бачу», «захоплююся»), а також у захисті від цікавості й некоректного втручання з боку інших учасників групи. Ще одне завдання викладача – допомогти «митцям» усвідомити приховані психологічні смисли їхньої творчої діяльності, пошук «ключів» до самопізнання й особистісного росту.

3. «Фасилітатор». Ця позиція викладача спрямована та призначена для студентів-«спостерігачів». Виражається в турботі, допомозі в подоланні психологічних перепон та бар'єрів, включення в невербальну і вербальну взаємодію з іншими учасниками. За таких обставин основна функція викладача – супровід такого студента в процесах самопізнання і самосприйняття, емоційна підтримка, а також допомога групі в прийнятті «відстороненого спостерігача» (Лебедева, 2003).

Наголосимо на важливості усвідомлення відповідальності за всі свої дії викладача, яку б із названих вище позицій він не займав би.

Отже, арт-терапевтичний процес у студентській групі можна охарактеризувати як динамічну взаємодію між трьома ключовими складниками: викладачем, здобувачем вищої освіти та продуктом його креативної діяльності.

Ці теоретичні константи, практичний досвід та аналіз стану підготовки майбутніх учителів початкової школи в науковій літературі дозволили виокремити такі педагогічні умови застосування елементів арт-терапії у ЗВО: 1) створення спеціального креативного середовища, що сприятиме усвідомленню студентами цінностей, необхідності та потреби використання арт-терапевтичних технологій в освітньому процесі сучасної

початкової школи; 2) формування відповідних знань, умінь і навичок щодо використання майбутніми учителями арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності; 3) побудова у ЗВО освітнього процесу з обов'язковим включенням арт-терапії та її елементів до різних дисциплін; 4) підготовка майбутнього вчителя початкової школи до створення авторських арт-терапевтичних продуктів.

Перша педагогічна умова передбачає створення спеціального креативного середовища, яке сприятиме усвідомленню студентами цінності, необхідності та потреби застосовувати арт-терапевтичні технології в освітньому процесі початкової школи. Для того щоб учитель був готовим до використання арт-терапевтичних технологій, він має насамперед усвідомлювати цінність і необхідність креативної підготовки учнів початкової школи, знати теоретичні засади арт-терапії. У студентів часто на перший план виступають прагматичні мотиви, пов'язані з вирішенням часткових, ситуативних завдань. У цих умовах особливо важливо передбачити спеціальні заходи щодо стимулювання творчої навчальної діяльності, підтримки позитивної мотивації до учіння, створення сприятливого режиму роботи. Необхідно залучити студентів до самостійної діяльності – учіння, імітуючи практику, багаторазово посилюючи можливості аналізу та синтезу явищ і процесів. Застосування арт-терапевтичних технологій дозволяє це реалізувати.

Професійна готовність майбутніх учителів до застосування арт-терапії передбачає наявність усвідомлених знань і умінь про неї, апробованих у практичній діяльності та прийнятих («привласнених») педагогом як особистісно значущих, необхідних, найбільш ефективних.

Критерієм ефективності функціонування такого креативного середовища, на нашу думку, мають стати: ефективність застосування в освітньому процесі арт-терапевтичної технології; достатній рівень підготовки викладачів до використання елементів мистецтва; певний рівень організації навчального процесу з доцільним залученням креативних засобів; наявність стійких зв'язків зі школами для знайомства студентів із кращим досвідом використання арт-терапевтичних технологій під час викладання навчальних предметів у початковій школі, орієнтацію мотивів і завдань педагогічної практики на застосування арт-педагогіки й арт-терапії.

Друга педагогічна умова стосується формування відповідних знань, умінь і навичок у майбутніх учителів початкової школи щодо застосування елементів арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності. Реалізація цієї умови

передбачає відповідну організацію навчального процесу, в якому студент повинен посідати центральне місце з точки зору його активної творчої діяльності, оскільки організація навчання відображає взаємодію студентів і педагогів, їхнє співробітництво, організацію й управління процесом навчання, орієнтовані на запланований результат (досягнення мети і завдань навчання).

Третя педагогічна умова полягає в побудові навчального процесу у ЗВО з обов'язковим включенням арт-терапії та її елементів до різних дисциплін. Застосування елементів арт-терапевтичних технологій у навчанні студентів дозволяє майбутньому вчителю початкової школи виступити в ролі активного суб'єкта творчої педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність у напрямі розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань. Це значно підвищує його пізнавальну і комунікативну активність, яка у свою чергу обов'язково має бути спроектована на організаційно-дидактичні аспекти креативної діяльності молодших школярів.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що у психолого-педагогічній площині належно осмислено проблему дотримання педагогічних умов застосування арт-терапії, що сприятиме: актуалізації в кожного студента процесу творчого саморозвитку, природним результатом якого будуть позитивні зміни в напрямі його особистісного зростання; підвищенню професійних знань та умінь, що в поєднанні з особистісним зростанням стане основною умовою і передумовою професійного росту. Цілком очевидно, що в цьому процесі актуалізуються та стають пріоритетними терапевтична, адаптаційна, реабілітаційна функції арт-терапії. Особливо значущою є можливість емоційної підтримки та психологічної допомоги студентам в арт-терапевтичній взаємодії.

Отримані в процесі професійної підготовки знання та вміння з арт-педагогіки й арт-терапії майбутні вчителі зможуть реалізувати у: вигляді окремих прийомів, технік, процедур у конкретних виховних справах (заходах) на період різних педагогічних практик; процесі волонтерської практики в сфері додаткової освіти (в установах соціально-психологічної допомоги, центрах дитячої творчості, притулках, дитячих будинках, на експериментальних майданчиках); формі супервізорства спільно з викладачами з арт-терапії, психологами, соціальними педагогами тощо. Перспектива дослідження означеної проблеми полягає в розробленні практичних засад реалізації арт-терапевтичних технологій в освітньому процесі ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 212 с.
2. Боритко Н., Моложавенко А., Соловцова И. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход : учебник для студентов и магистрантов. Волгоград : ВГИПК РО, 2005. Ч. 2. 132 с.
3. Бугаєць Н. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня к. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків : Харків. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2002. 18 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170000 / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Выготский Л. Психология искусства ; предисл. А. Леонтьева ; ред. В. Иванов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Искусство, 1968. 576 с.
6. Лебедева Л. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
7. Український радянський енциклопедичний словник / ред. Ф. Бабичев. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1987. Т. 3. 736 с.

REFERENCES

1. Andreev V. Pedahohyka: uchebnyi kurs dlia tvorcheskoho samorazvytyia. 2-e yzd. [Pedagogy: a training course for creative self-development. 2nd edition]. Kazan, 2000. 212 p. [in Russian].
2. Borytko N., Molozhavenko A., Solovtsova Y. Metodolohyia y metody psykhologo-pedahohycheskykh yssledovanyi: humanitarno-tselostnyi pokhod [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: humanitarian-holistic approach]. Volhohrad, 2005. Vol. 2. 132 p. [in Russian].
3. Buhaiets N. Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv do roboty z simieiu uchnia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» [Professional and pedagogical training Mayboot teachers before work with science]. Author's thesis for Candidate of Science Degree: Special. 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education". Kharkiv: Kharkiv Pedagogical University, 2002. 18 p. [in Ukrainian].
4. Busel V. (Ed). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 170000. [The Great Tlumachnyi Dictionary of Occasionally Ukrainian Movies: 170000]. Kyiv; Irpin, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
5. Vuhotskyi L. Leonteva A., Yvanov V. (Eds). Psykholohyia yskusstva. [Psychology of art]. Moscow: Art, 1968. 576 p. [in Russian].
6. Lebedeva L. Praktyka art-terapyy: podkhdou, diahnostyka, systema zaniatyi. [The practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of classes]. St. Petersburg: Speech, 2003. 256 p. [in Russian].
7. Babychev F. (Ed). Ukrainskyi radianskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary:]. Kyiv: The main edition of the Ukrainian Soviet Encyclopedia, 1987. Vol. 3. 736 p. [in Ukrainian].

УДК 378. 937+378. 126+378.14
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208854>

Лариса ЯНОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-3275-0730
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) larisayanovskaya@ukr.net

ЕТНОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті досліджено питання етнокультурної діяльності вчителя історії засобами музейної педагогіки. Важливе місце в системі реформування освітньої галузі займає національна освіта. Історична освіта і музейна педагогіка мають великий потенціал у реалізації цієї мети. Запропонована нами модель етнокультурної діяльності вчителів історії засобами музейної педагогіки також сприятиме вдосконаленню професійної діяльності вчителя історії. У рамках теоретичної моделі основною метою цієї діяльності нами визначено спрямованість освітнього процесу на національний вектор. Задля реалізації поставленої мети ми визначили завдання, які об'єднують діяльність учителів історії з діяльністю музейних працівників (педагогів) (формування в учнів любові до своєї нації через зміст історичної освіти та освітнє середовище музею; розвиток ціннісних почуттів приналежності до своєї нації, усвідомлення етнічної самобутності свого народу з використанням музейних експонатів краєзнавчих музеїв; виховання толерантного ставлення до культури інших народів, які проживають на території України, за допомогою експонатів музеїв національних меншин). На першому етапі ми пропонуємо знайомити вчителів із предметом «музейна педагогіка», на другому – організувати взаємодію вчителів історії й музейних працівників (педагогів) задля розширення знань учителів про потенціал музею в освітньому історичному просторі і музейних працівників задля отримання знань з методики викладання історії в школі. Третій етап передбачає впровадження набутих знань у практику етнокультурної діяльності вчителя історії. Методологічною основою моделі, на нашу думку, мають стати історичний, аксіологічний, культурологічний та цілісний підходи. Запропонована модель етнокультурної діяльності вчителів історії засобами музейної педагогіки сприятиме більш ефективній роботі в напрямі покращення національної освіти в межах етнокультурної діяльності із залученням в освітній процес засобів музейної педагогіки.

Ключові слова: етнокультурна діяльність, полікультурне середовище, етнопедagogіка, музейна педагогіка, педагогічна модель.

Larisa YANOVSKAYA,
orcid.org/0000-0003-3275-0730
Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor of the Department of History and Methodology of Science
of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine) larisayanovskaya@ukr.net

ETHNO-CULTURAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF HISTORY AND BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY

The article is focused on the problem of ethno-cultural activity of the history teacher by means of museum pedagogy. An important place in the system of reforming the educational sector is national education. Historical education and museum pedagogy have great potential in achieving this goal. Our model of ethnocultural activity of history teachers by means of museum pedagogy will also help to improve the professional activity of history teachers. Within the framework of the theoretical model, the main purpose of this activity is to determine the focus of the educational process on the national vector. To achieve this goal, we have identified tasks that combine the activities of history teachers with the activities of museum workers (educators) (the formation of students in the love of their nation through the content of historical education and the educational environment of the museum; the development of value feelings of belonging to their nation, self-awareness their people using museum exhibits of local history museums; fostering a tolerant attitude to the culture of other peoples living on the territory of Ukraine with the help of museum exhibits ational minorities). In the first stage we offer to acquaint teachers with the subject "museum pedagogy", in the second – to organize the interaction of history teachers and museum workers (educators) in order to increase teachers' knowledge about the potential of the museum in the educational history space and museum staff for teaching. The third stage involves the implementation of the acquired knowledge in the practice of ethno-cultural activities of the history teacher. In our opinion, the methodological basis of the model should be historical, axiological, cultural and holistic approaches. The proposed model of ethno-cultural activity of history teachers by means of museum pedagogy will facilitate more effective work towards improving national education within the framework of ethno-cultural activity with involvement in the educational process of means of museum pedagogy.

Key words: ethnocultural activity, multicultural environment, ethnopedagogy, museum pedagogy, pedagogical model.

Постановка проблеми. Сучасна освіта переживає період реформування, що передбачає перехід до нових життєвих цінностей на основі гуманістичного підходу в процесі освітньої діяльності закладів освіти. Значущу роль у цьому відіграє національна освіта, в контексті якої музейна педагогіка посідає одне з важливих місць. Музейна педагогіка й історична освіта мають спільну функцію, що передбачає розвиток особистості шляхом ознайомлення її з духовно-матеріальним надбанням людства загалом і культурним досвідом українців як її складника. Також зазначені дисципліни забезпечують формування у молоді почуття національної ідентичності шляхом розуміння історії України, її культури в контексті всесвітньої історії.

Учитель історії в етнокультурній діяльності передає підростаючому поколінню знання про етнічну культуру через упровадження в освітній процес основних ідей українського етносу, використовуючи при цьому різні методи, прийоми, засоби, і одним з ефективних засобів, на нашу думку, є музейна педагогіка. Для використання в етнокультурній діяльності засобів музейної педагогіки вчитель історії має володіти знаннями щодо етнокультури українського етносу та народів, які проживають на території нашої держави.

Аналіз досліджень. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що теоретично-методологічні засади етнокультурної діяльності досліджували Ю. Бромлей, С. Арутюнов, В. Левкович та ін. Науковці С. Борисова, О. Красовська, Л. Паламарчук, М. Стельмахович, В. Струманський запропонували умови задля ефективного формування національної самоідентичності. У дослідженнях Г. Волкова, О. Гуренко, Д. Данилова В. Кириченко, Л. Коваль розглядалося питання формування етнокультурної компетентності студентів.

І. Бех та К. Чорна у своїх дослідженнях розкрили сутність таких понять, як «етнос», «нація», «ідентифікація». Учені доводять, що робота з елементами музеєзнавства є найбільш сприятливим середовищем для формування національної самосвідомості учнів (Бех І., Чорна К., 2014).

Головною метою історичної освіти, на думку методистів, є виховання поважного ставлення до матеріальної і духовної культури українського народу, доброзичливого та толерантного ставлення до культур інших народів, формування громадянина незалежної держави, який здатен жити і працювати в полікультурному суспільстві, в якому існують різні ідеології, виховання в учнів патріотичних почуттів, громадянської позиції,

національної свідомості, поваги до культурного спадку свого народу та народів інших держав. Організація освітньо-виховного процесу в школі має будуватися на надбаннях, традиціях, культурі українського народу та народів, які проживають на території нашої держави, тому що школа має бути невід'ємною від національної культури (М. М. Шимановський, Ю. С. Войцеховський, О. О. Вяземський, А. Ю. Стрелова, Ю. І. Мальований та ін.). І тому, на нашу думку, найбільш ефективними засобами в реалізації цих цілей історичної освіти може стати музейна педагогіка.

Т. Вайнберг та Н. Філіпчук розглядають музейну педагогіку як перспективний напрям у системі національної освіти. Л. Гайда досліджувала діяльність музеїв при закладах освіти. Р. Петронговський та Ю. Руденко вважають, що дієвими засобами в навчанні й вихованні підростаючого покоління є рідна мова, історія, культурно-духовна спадщина українського народу й народів, які проживають на її території, що представлені музейними експонатами.

Загалом, сучасні дослідження проблем музейної педагогіки свідчать, що музейне середовище позитивно впливає на історичну освіту (Т. Белофастова, В. Дукельський, І. Калиниченко, Ю. Ключко, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, І. Самсонова та ін.).

Засадничі положення всіх державних документів у сфері освіти спрямовано на залучення учнів до нових цікавих сфер діяльності, і з-поміж іншого стає актуальною і музейна педагогіка. Перед освітніми та музейними закладами стоїть спільна мета у формуванні свідомого ставлення до надбань української культури, шанобливого ставлення до культур інших народів, виховання патріотичних почуттів в учнів, формування національної свідомості підростаючого покоління, розвиток творчих здібностей дітей засобами музейної педагогіки.

З огляду на вищезазначене ми дійшли висновку, що музейна педагогіка є важливим чинником в етнокультурній діяльності вчителя історії, тому що має можливість збагачувати і розширювати освітній процес, впливати на духовно-емоційну сферу підростаючого покоління й емоційне сприйняття історичної освіти через музейні експонати, формувати національну самосвідомість через зміст історичної освіти та музейної педагогіки.

Отже, питання етнокультурної діяльності вчителя історії засобами музейної педагогіки є актуальним, що і зумовило тему нашого дослідження «Етнокультурна діяльність учителя історії засобами музейної педагогіки».

Метою статті є розгляд проблеми етнокультурної діяльності вчителя історії в полікультурному середовищі засобами музейної педагогіки та створення моделі етнокультурної діяльності вчителя історії засобами музейної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що етнокультурна діяльність учителя історії в полікультурному середовищі з використанням засобів музейної педагогіки – це інтегроване поняття, яке передбачає теоретичну (знання з музейної педагогіки, наявність етнокультурних знань) і практичну (забезпечення самоусвідомлення національної спільноти, вміння застосувати знання про різноманітні етнокультури в освітньо-виховному процесі, організувати взаємодію між представниками різних культур України, залучати до навчально-виховної діяльності засоби музейної педагогіки) готовність учителя історії до професійної та етнокультурної діяльності. Етнокультурна діяльність сприяє формуванню національної самосвідомості, спираючись на культурні досягнення етносу в конкретному регіоні, які зберігаються в музеях.

Роль музею в навчально-виховному процесі сучасної школи та етнокультурній діяльності вчителя історії стає значущою, тому і повинна широко використовуватися вчителями в урочній та позаурочній діяльності. Завдяки музейному середовищу, музейним експонатам учитель історії може занурювати учнів в історичну епоху, розкривати визначні події історії України, героїчні подвиги українських історичних діячів, розширювати світогляд учнів. Музейні експонати допомагають виховувати почуття гордості за державу, шанобливе ставлення до пам'яток культури, до історичного минулого своєї держави.

Перед створенням теоретичної моделі етнокультурної діяльності вчителя історії засобами музейної педагогіки було проведено аналіз стану застосування вчителями історії засобів музейної педагогіки в етнокультурній діяльності, що дало можливість дійти висновку, що вчителі історії усвідомлюють важливість застосування музейної педагогіки в етнокультурній діяльності, однак вони показали невисоку обізнаність про зміст музейної педагогіки, тому й не готові до використання засобів музейної педагогіки в цій діяльності, не всі вчителі розуміють освітні можливості музейного середовища та важливість систематичних відвідин музеїв у межах шкільного курсу історії, а тому вважають достатнім організувати оглядову екскурсію раз на рік.

Готовність педагога до музейно-педагогічної діяльності передбачає наявність теоретичних

знань з музейної педагогіки та практичних умінь застосування елементів музейної педагогіки в процес історичної освіти та етнокультурної діяльності.

Вважаємо, що в навчальних закладах необхідно створювати атмосферу, яка сприятиме бажанню вчителів історії підвищувати свій професійний рівень знаннями з музейної педагогіки задля формування в учнів загальнолюдських цінностей, національної самосвідомості з урахуванням етнокультурної особливості певного регіону.

Задля реалізації поставленої в дослідженні мети було розроблено на теоретичному рівні педагогічну модель етнокультурної діяльності вчителів історії засобами музейної педагогіки, яка зможе забезпечити цілісність освітньо-виховного процесу. У моделі на теоретичному рівні визначено мету, завдання, методологічні підходи етнокультурної діяльності вчителів історії з використанням засобів музейної педагогіки. У межах моделі визначено етапи (I етап – підготовча робота з учителями історії, II етап – організація взаємодії вчителів історії з музейними працівниками (музейними педагогами), III етап – упровадження в практичну етнокультурну діяльність учителя історії набутих знань і умінь з музейної педагогіки).

Отже, основною метою етнокультурної діяльності вчителя історії засобами музейної педагогіки було визначено формування національної спрямованості освітнього процесу із залученням музейного середовища.

Для ефективної роботи етнокультурної діяльності вчителя історії в полікультурному середовищі засобами музейної педагогіки нами визначено основні завдання:

- формування в учнів любові до своєї нації через зміст історичної освіти та освітнє середовище музею;
- розвиток ціннісних почуттів приналежності до своєї нації, усвідомлення етнічної самобутності свого народу з використанням музейних експонатів краєзнавчих музеїв;
- виховання толерантного ставлення до культури інших народів, які проживають на території України, за допомогою експонатів музеїв національних меншин.

Основними методологічними підходами в етнокультурній діяльності вчителів історії засобами музейної педагогіки визначено: історичний (знання про історичне минуле українського народу, вклад представників інших національностей в боротьбу за незалежність нашої держави, сучасні події в житті українців); аксіологічний

(спрямованість на національні цінності); культурологічний (знання національної культури); цілісний (взаємозв'язок освітніх цілей навчально-виховного закладу і музею).

На першому (підготовчому) етапі має відбуватися знайомство вчителів історії з предметом «музейна педагогіка», розширюватися знання про культуру етнографічних груп, які проживають у регіоні.

На цьому етапі вчителі знайомляться з розвитком музейної педагогіки, з її предметом, цілями та завданнями, з основними формами роботи. Вчителі історії мають усвідомити освітню діяльність музею, отримати знання про засоби музейної педагогіки, які можна використовувати в етнокультурній діяльності освітньо-виховного процесу задля формування історичної та національної свідомості.

Музейна педагогіка має великий потенціал для виховання патріотичних почуттів учнів, формування в них національної свідомості через педагогічний процес з урахуванням полікультурного підходу. Музейні експонати (пам'ятки історії та культури) під час екскурсій, музейних уроків та уроків історії допомагають вчителю на високому естетичному та емоційному рівні розкривати історичну спадщину, національні особливості етносу, багатство й унікальність української культури та культури інших народів.

Вчителі отримують теоретичне обґрунтування актуальності застосування засобів музейної педагогіки в етнокультурній діяльності та розроблені методичні рекомендації з визначенням засобів музейної педагогіки в освітньо-виховному процесі історичної освіти. Задля цього запропоновано різні форми роботи, як-от: лекції, бесіди, семінари, круглі столи, майстер-класи, педагогічні практикуми. За основу в методичних рекомендаціях вибрано роботи І. Беха, К. Чорної, В. Кириченко, О. Караманова.

Результатом проведеної на першому етапі роботи мають стати поглиблені знання вчителів історії з основ музейної педагогіки, розширення знань про освітній потенціал музею в етнокультурній діяльності.

Головним критерієм розширення знань учителів щодо етнокультури національних меншин регіону буде сформована здатність учителя історії до роботи в полікультурному середовищі освітнього закладу. Вчитель зможе заздалегідь передбачати та запобігати міжетнічним конфліктам в освітньому закладі та за його межами, покращувати національні взаємини між представниками різних етнічних груп.

На другому етапі запропоновано організувати взаємодію вчителів історії з музейними працівниками (музейними педагогами).

Вчителі історії разом із музейними педагогами будуть розробляти плани-конспекти музейних уроків. Вчителі мають учитися застосовувати елементи музейних експонатів у шкільній програмі з історії, а музейні педагоги – оволодівати методикою організації навчального процесу в музейному середовищі.

Основними формами на другому етапі мають стати: спільні наради вчителів і музейних працівників задля коректування діяльності, круглі столи за участю вчителів і музейних працівників, організація екскурсій (тематичні, інтерактивні); музейні уроки; тематичні музейні заняття; майстер-класи; спільні дослідницькі міні-проекти.

Результатом спільної науково-дослідницької діяльності може стати створення бази даних музейних установ (міста, області, України) з переліком музейних експонатів, які можна використовувати на уроках історії відповідно до навчальної програми та цілей виховної роботи вчителів історії та класних керівників.

На третьому етапі запропоновано активізувати етнокультурну діяльність учителів історії з використанням засобів музейної педагогіки в практичній діяльності. Задля активізації етнокультурної діяльності вчителів нами запропоновано організувати тематичні тренінги, секції вчителів різних дисциплін щодо обговорення (дискутування) питань з етнокультурної тематики та використання елементів музейної педагогіки в історичному освітньому процесі.

Важливе місце у викладанні історії в школі посідають «музейні» уроки, завдяки яким учитель у межах вивчення шкільного курсу історії України, народознавства, країнознавства знайомить учнів з історією, природою, економікою, культурою свого регіону та України в цілому за допомогою музейних експонатів. «Музейні» уроки – це частина освітнього процесу, де формуються соціальні та культурні вміння учнів науково-дослідними, художніми та естетичними методами і формами навчання. Це особливий метод навчання, завдяки якому відбувається розширення національного світогляду за рахунок діалогу між учнями і минулим нашої держави у вигляді музейної експозиції.

Результатом організованої роботи на третьому етапі є сформоване вміння практично організувати вчителями історії етнокультурну роботу із застосуванням засобів музейної педагогіки в освітньому процесі школи та в умовах музейного середовища. Також учителями історії в освітньому

закладі може бути створено краєзнавчий музей, що дає можливість організувати з учнями пошуково-етнографічну діяльність, де вчитель разом з учнями може збирати та записувати легенди свого краю, маловідомі звичаї та обряди українців, які проживають у певному регіоні, збирати колекцію побутових та господарських речей, проаналізувати експонати цієї колекції з історичної та краєзнавчої точки зору, дослідити особливості регіональної вишивки тощо.

Висновки. Отже, етнокультурна діяльність вчителя історії з використанням засобів музейної педагогіки, на нашу думку, буде більш ефек-

тивною, якщо в навчальному закладі буде організовано цілеспрямовану роботу за визначеною моделлю. Вчителі отримають знання з музейної педагогіки, розпочнуть більш плідну роботу з музейними працівниками (музейними педагогами), зможуть завдяки отриманим теоретичним знанням упроваджувати в практичний процес засоби музейної педагогіки.

У подальшому в межах нашого дослідження стане впровадження запропонованої моделі етнокультурної діяльності вчителів історії засобами музейної педагогіки в освітній процес загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України. Програмно-виховний контекст. Київ, 2014. 48 с.
2. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності». Київ, 2003. 17 с.
3. Вайнберг Т. Б., Хавіна С. Я. Музейна педагогіка – перспективний напрям у сучасній системі національної освіти. *Вивчаємо українську мову та літературу. Позакласна робота*. 2014. № 2 (02). С. 2–7.
4. Валенкевич О. В. Становлення та розвиток музейної педагогіки. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 48–52.
5. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы преподавательского мастерства : практ. пособ. Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
6. Гайда Л. А. Становлення і розвиток музеїв при навчальних закладах України. *Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність* : матеріали обласної наук.-метод. конф. Кіровоград : Вид. КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. С. 6–19.

REFERENCES

1. Bekh I. D., Chorna K. I. (2014) Natsionalna ideia v stanovlenni hromadianyna-patriota Ukrainy. Prohramno-vykhovnyi kontekst [National idea in becoming a citizen-patriot of Ukraine. Program-educational context]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bielofastova T. Yu. (2003) Pedahohichni zasady diialnosti muzeiu yak sotsialno-kulturnoho tsentru [Pedagogical principles of the museum as a socio-cultural center]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Vainberh T. B. & Khavina S. Ya. (2014) Muzeina pedahohika – perspektyvnyi napriam u suchasniy systemi natsionalnoi osvity [Museum pedagogy is a promising direction in the modern system of national education]. *Vyvchajemo ukrainsku movu ta literaturu. Pozaklasna robota*, 2, 2–7 [in Ukrainian].
4. Valenkevych O. V. (2015) Stanovlennia ta rozvytok muzeinoi pedahohiky [Establishment and development of museum pedagogy]. *Problemy osvity : nauk.-metod. zb. Instytutu innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy*. Kyiv 85, 48–52 [in Ukrainian].
5. Vyazemskij E. E. & Strelava O. YU. (2000) Metodicheskie rekomendacii uchitelyu istorii. Osnovy prepodavatel'skogo masterstva [Guidelines for the history teacher. Teaching Basics]. Moskva: Vldos [in Russian].
6. Haida L. A. (2008) Stanovlennia i rozvytok muzeiv pry navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation and development of museums in educational establishments of Ukraine] *Ukrainskyi muzei pry navchalnomu zakladi: istoriia i suchasnist. Kirovohrad: Koippo*, 6–19 [in Ukrainian].

Olena YASHCHUK,

orcid.org/0000-0002-3757-6025

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at Primary Education Theory Department

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

(Uman, Ukraine) olenayashchuk15@gmail.com

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE MODEL OF PREPARATION OF A MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE FORMATION OF LOGICAL SKILLS IN STUDENTS

Changes in the content and conceptual framework of primary education cause a social need to train a new generation of teachers. Modeling process is an important method and means of scientific knowledge and improvement of the process of future teachers' professional training.

In pedagogical science, modeling is used to solve a number of problems, the main ones are the following: optimizing the structure of teaching material; improving the planning of the educational process; cognitive activity managing; managing the educational process; diagnostics, forecasting, and designing of training.

The use of the modeling method in our study is intended to define priority directions of logical skills formation in primary school pupils; to ensure the consistency and integrity of the training process to their formation at pedagogical higher education institutions; to manage the process of professional training of future primary school teachers to the formation of junior pupils logical skills.

In the conceptual construction of the pedagogical model, we were guided by the works of such outstanding scientists, as M. Bakhtin, V. Bespalko, V. Bibler, A. Burov, N. Kagan, N. Kyiashchenko, N. Leyzerov, E. Romanov, S. Rubinstein, B. Teplov, L. Vygotsky and others.

The main idea in modeling the process of readiness of future primary school teachers to form the logical skills of junior pupils is to develop a model that would improve the effectiveness of this process and bring it in line with the requirements of modern society. In our research the object of the model of future primary school teachers' professional training to the formation of primary school pupils' logical skills is the context of pedagogical activity of future primary school teachers in the process of studying psychological and pedagogical subjects, teaching methodologies, mathematics and logic, as well as practice.

The results of the analysis of theoretical sources on the problem of future teachers' professional training allowed to develop a structural and meaningful model of future primary school teachers' professional training to form logical skills of primary school pupils. The structural components of the model developed by us are the following: target (social order, goal, tasks); methodological (approaches, principles, subjects of interaction); content and activity (content, forms, tools, methods, technologies); evaluative and resultative (criteria, indicators, levels, result).

All elements of the model of future primary school teachers' training to form logical skills of primary school pupils are interconnected and mutually conditioned, which is confirmed by its integrity and consistency.

Key words: *primary school pupils, primary school, teachers' training, model of professional training, structural components, formation of logical skills, logic.*

Олена ЯЩУК,

orcid.org/0000-0002-3757-6025

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії початкового навчання

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) olenayashchuk15@gmail.com

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ

Зміни у змісті та концептуальних основах початкової освіти зумовлюють соціальну потребу в підготовці нового покоління вчителів. Важливим методом та засобом наукового пізнання та удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, формування у нього загальних та фахових компетентностей є процес моделювання. Використання методу моделювання в нашому дослідженні покликано: визначити пріоритетні напрями формування логічних умінь учнів початкової школи; забезпечити системність і цілісність процесу підготовки до їх формування в педагогічних закладах вищої освіти; зорієнтувати процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування логічних умінь молодших школярів. Структурними ком-

понентами розробленої нами моделі є: цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання); методологічний (підходи, принципи, суб'єкти взаємодії); змістовно-діяльнісний (зміст, форми, засоби, методи, технології); оцінно-результативний (критерії, показники, рівні, результат). Використання моделі підготовки майбутніх учителів до формування логічних умінь учнів передбачає наявність конкретних результатів реалізації процесу – перехід на більш високий рівень готовності за допомогою впровадження педагогічних умов: цілеспрямованої мотивації майбутніх учителів початкової школи до оволодіння методикою формування в учнів логічних умінь; удосконалення змістового наповнення та навчально-методичного забезпечення з метою засвоєння знань з логіки студентами під час підготовки за освітньо-професійними програмами спеціальності 013 «Початкова освіта в закладах вищої освіти»; використання інтерактивних форм і методів у підготовці студентів до викладання предмета «Логіка» в початковій школі.

Усі елементи моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування логічних умінь молодших школярів взаємопов'язані і взаємозумовлені, що підтверджує її цілісність і системність.

Ключові слова: молодші школярі, початкова школа, підготовка вчителя, модель професійної підготовки, структурні компоненти, формування логічних умінь, логіка.

Changes in the content and conceptual framework of primary education cause a social need to train a new generation of teachers. Modeling process is an important method and means of scientific knowledge and improvement of the process of future teachers' professional training. In pedagogics, modeling is used to solve a number of problems. The main ones are the following: optimizing the structure of teaching material; improving the planning of the educational process; cognitive activity managing; managing the educational process; diagnostics, forecasting, and designing of training (Podlasyj, 1999).

The use of the modeling method in our study is intended to define priority directions of logical skills formation in primary school pupils; to ensure the consistency and integrity of the training process to their formation at pedagogical higher education institutions; to manage the process of professional training of future primary school teachers to the formation of primary school pupils logical skills. In the conceptual construction of the pedagogical model, we were guided by the works of such outstanding scientists (M. Bakhtin, V. Bepalko, V. Bibler, A. Burov, N. Kagan, N. Kyiashchenko, N. Leyzerov, E. Romanov, S. Rubinstein, B. Teplov, L. Vygotsky and others).

The main idea in modeling the process of readiness of future primary school teachers to form the logical skills of junior pupils is to develop a model that would improve the effectiveness of this process and bring it in line with the requirements of modern society. In our research the object of the model of future primary school teachers' professional training to the formation of primary school pupils' logical skills is the context of pedagogical activity of future primary school teachers in the process of studying psychological and pedagogical subjects, teaching methodologies, mathematics and logic, as well as practice.

The results of the analysis of theoretical sources on the problem of future teachers' professional training allowed to develop a structural and meaningful

model of future primary school teachers' professional training to form logical skills of primary school pupils. The structural components of the model developed by us are the following: target (social order, goal, tasks); methodological (approaches, principles, subjects of interaction); content and activity (content, forms, tools, methods, technologies); evaluative and resultative (criteria, indicators, levels, result).

The content of the target component of the model of future primary school teachers' professional training is a social order, the goals and objectives. The target component includes the characteristics of the social order of professional training for the formation of logical skills, i.e. the formation of future teachers' readiness to pedagogical activity aimed at the formation of logical skills, which are determined by the goals and objectives of this process. The social order affects the position of future primary school teachers and the determination of their personal goals in future professional activities. Logical skills and the ability to solve problems with a logical load are significant characteristics of a modern primary school teacher. The purpose of this process is to increase the level of readiness of future primary school teachers to form logical skills. Specification of the goals of the future primary school teachers' professional training process allowed defining its objectives. They are as follows: 1) the formation of positive motivation of educational activity on logical skills formation; 2) providing a pool of expertise needed to achieve quality and learning outcomes; 3) the formation of pedagogical skills to solve logical tasks and exercises aimed at their usage in future professional activity.

The next structural component of the model is the methodological component. Its content includes approaches and principles for the future primary school teachers' training to form the logical skills of primary school pupils. The design of the model, according to its purpose, was based on methodological approaches that correspond to the specifics of the problem under study. In our opinion, the mentioned methodological

approaches include system, personal and activity, cultural and competence-based approaches.

The systematic approach as the methodological basis of our research determines a detailed analysis of the process of future primary school teachers' professional training to form the logical skills of pupils in grades 1–4, including its goals, content, forms, methods, conditions and results.

A choice of personal and activity approach in our study is due to the fact that it provides for the creation of conditions for self-actualization and personal development of future primary school teachers, formation of skills to solve logical problems by students at the subject-subject relations with lecturers, combination of internal and external motives, as well as the formation of mindset on the value of logic and logical skills to the younger generation as personally important quality of modern society. This approach requires the creation of such conditions under which a person appears as a subject of knowledge, activity and communication, and this, accordingly, requires the implementation of a polysubject (dialogic) approach. It is based on the fact that the essence of a person is much richer, more diverse and more complex than his activities (Ortyns'kyj, 2009: 38).

The cultural approach is a set of theoretical and methodological provisions and organizational and pedagogical measures aimed at providing conditions for the future primary school teachers to master the content of pedagogical culture and teacher's development as its subject. The creative nature of culture offers all the components of communication activity, namely modeling of personality characteristics and consequences of communication (Chaplak, 2011). We could state, that the future primary school teachers must improve their professional culture in a systematic purposeful work on themselves, in the development and improvement of the moral qualities of their own personality.

The competence-based approach shifts the emphasis from the process of accumulating standard-defined knowledge, skills and abilities to the formation and development of pupils' and students' ability to act and creatively apply the acquired knowledge and experience in various situations. According to the competence-based approach, the purpose of organizing the educational process of higher education is to create conditions for students to form an experience of independent and creative solutions to cognitive, communicative, organizational and other problems that make the content of education (Pochujeva). We believe that the introduction of a competence-based approach to the future primary school teachers' training to form

logical skills of primary school pupils will update the content of the future teacher's professional training, introduce effective forms and methods of training, as well as, ensure that future teachers are ready to form logical skills of primary school pupils as a component of their overall professional competence.

When creating the model, we assumed that the process of professional training of future primary school teachers for the formation of logical skills of pupils should be specially organized, targeted and managed. It should be also based on the following teaching principles developed in modern didactics: scientific, systematic, consistency, accessibility, connection with life and practice.

We understand training principles as a certain system of initial didactic requirements, attitudes to the learning process, the implementation of which ensures the effectiveness of practical activities (Lozova, 2006: 103). The scientific principle determines both the content and form of the educational process. This principle requires serious consideration, since, on the one hand, the child is not able to comprehend the "scientific nature of the subject", and on the other, the simplification and distortion of facts in order to bring them closer to the level of the child leads to the profanation of science. The implementation of this principle involves the study of a system of important scientific provisions and the use of teaching methods close to those applied by a particular science. It requires disclosure of cause-and-effect relationships of phenomena, processes, events; insight into the essence of phenomena and events; demonstration of the power of achievements of human knowledge and science and familiarization with the methods of science, and knowledge; disclosure of the history of science development, the struggle of trends; orientation to interdisciplinary scientific relations (Ficula, 2009: 124). In our opinion, this principle is leading in the implementation of the tasks of future primary school teachers' professional training to form logical skills, because it is based on the connection of science and technology with educational subjects in speciality.

The systematic principle and principle of consistency are linked to the scientific nature of knowledge. Their consistency determines the integrity of ideas, worldviews and even the harmony of success. These principles require the fundamentals where the consistency of presentation and the relationships between subjects should be taken into account while assimilation of knowledge. The system of knowledge on the organization and conducting of classes in mathematics have a logical direction. It is taught to students in the sequence. It is determined by

the internal logic of the educational material and the cognitive capabilities of pupils. The learning process should not only ensure the assimilation of knowledge, but also form the ability to use it for further self-education and self-improvement in the field of primary education, highlighting common concepts and using intersubject connections. For example, you should not study logic separately from mathematics, or methodology separately from pedagogy. Therefore, this principle reflects the logic of constructing and sequencing in the formation of systematic professional knowledge about the methodology of teaching concepts about logic, corresponding logical skills and abilities in a certain order and system.

The principle of accessibility regulates the interaction of teachers and pupils at every stage of the learning process, from setting goals to evaluating its results. The essence of accessibility is that students must perceive and understand the explanatory material. To organize training in an accessible way means to reach the highest limit of students' capabilities in order to constantly improve their opportunities. This line should not be crossed, because a lot of the content of the training will not be clear. The implementation of this principle involves taking into account the level of development of an individual, age-related characteristics of students, and compliance with the following rules: from simple to complex, from known to unknown, from near to far.

The principle of connection with life and practice is based on objective connections between theory and practice. Theoretical knowledge is the basis of modern productive work, which concretizes them, and contributes to a solid and conscious assimilation. The implementation of this principle is ensured by the use of acquired knowledge in professional activities, disclosure of the practical significance of knowledge, and direct participation in public life (Ficula, 2009).

The principle of practical communication in terms of higher education determines the content, tasks, forms and methods of implementing the knowledge of future primary school teachers in practical educational and cognitive activities. It also contributes to the development of cognitive independence and creative activity of the individual.

Therefore, all these principles reflect the features of constructing the educational process of future primary school teachers' training to form the logical skills of primary school pupils. For effective implementation of this process, it is necessary to apply all the mentioned principles.

The next component of the methodological block of the model of future primary school teachers' professional training for the formation of primary

school pupils' logical skills are the subjects of interaction. The subject of activity in this system is a teacher (lecturer), and the object is a student who takes the position of an active participant in the educational process.

The model of future primary school teachers' professional training for the formation of logical skills also includes a content and activity block represented by pedagogical conditions, content, forms, means, methods and technologies of interaction in the system of training a specialist.

The low level of awareness of future primary school teachers with the concepts of logic and the inability to solve logical problems and apply logical skills in practice led to identification and justification of the pedagogical conditions for future primary school teachers' professional training to form logical skills of younger pupils. They are the following:

- purposeful motivation of future primary school teachers to master the methodology of forming pupils' logical skills;
- improvement of content and methodological support of the process of training students in the specialty "Primary Education" in the context of the formation of logical skills of pupils;
- use of active and interactive forms and methods in theoretical, practical and methodological training of students to form logical skills of primary school pupils.

The content component is provided by the educational content of professional training necessary to prepare the future primary school teacher for professional activity in accordance with specific educational tasks. The content of professional training includes general educational and core academic subjects, on-the-job training and special seminars that have a direct impact on the professional training of future primary school teachers to form the logical skills of junior pupils.

The model was tested in the framework of general educational subjects ("Pedagogy" and "Psychology"), and core subjects of the mathematical direction ("Mathematics" and "Methodology of Teaching "Mathematics" as an educational branch"). In addition, on-the-job training in our study was considered as an important means of professional training of future primary school teachers to form logical skills of primary school pupils, and as a link that connects the learning process and independent work of future primary school teachers. Moreover, we have developed and introduced into the educational process a special course "Theory and Methodology of Teaching Logic in Primary School", which takes into account the variation of theoretical, methodological and practical components of the study of logic.

The leading organizational forms of training in the process of future primary school teachers' professional training are theoretical, practical and methodological. The following theoretical forms of future primary school teachers' training for the formation of logical skills of pupils are highlighted: lectures, study tours, conferences, consultations; practical forms: laboratory, practical classes and workshops, individual work and on-the-job training. Tests, exams, course papers and final qualifying works were introduced to check the level of knowledge and skills. Independent and individual work of students in solving problems with logic allows to develop students' independence, contributing to the better assimilation of educational material, and accelerate the formation of logical skills. These forms are interrelated, complement each other and represent a single process of developing thinking and forming logical skills.

System of organizational and methodical forms of practical classes conducting in higher educational institutions, taking into account individual abilities and needs of students can be represented by classes, grounded on the tasks on logic, the classes with the use of intellectual games, crossword, puzzles etc.. An important form of professional training of students is their work on individual tasks, participation in conferences and professional activities during various types of on-the-job training.

Along with the forms, content and activity block includes learning tools, which are a set of material objects and objects of spiritual competence, intended for the organization and implementation of the pedagogical process and performing various functions (Lodatko, 2010). In the study, we consider verbal learning tools (language, textbooks, manuals), visual learning tools (diagrams, tables, symbols) and technical visual and audio-visual tools. The most effective learning tools in the research process were the following: textbooks, methodological and visual manuals, ICT tools, and Internet resources.

Talking about the justification of teaching methods, we need to start with the choice of educational technologies. The fundamental technologies aimed at forming logical skills of future primary school teachers in the course of professional training should form motivational, cognitive and operational components; technologies that will facilitate the transition from a reproductive method of learning to a creative and practice-oriented one; technologies for introducing the latest teaching methods into the practical training process. Among these technologies, we distinguish the following: project technology; problem-based learning technology, information

technology, "Portfolio" technology, contextual and event-based learning. To achieve educational goals in each case, the lecturer uses various methods and methodological techniques of cooperation between the lecturer and the student.

Based on the analysis of the issue of future primary school teachers' professional training to form logical skills of primary school pupils, it was found that the training should be advanced in view of the development of the educational situation in the country, in particular the introduction of a New Ukrainian school. It should also provide the use of modern methods of educational interaction aimed at forming the readiness of all subjects of training for future professional and educational activities in modern conditions. After studying the achievements of foreign and domestic methodology of organizing the educational process in higher education institutions and generalizing our own pedagogical experience, we have chosen methods of future primary school teachers' professional training to form the logical skills of primary school pupils.

It is known that in the process of learning, the method acts as a system of sequential interrelated actions of the lecturer and students, ensuring the assimilation of the content of education. In our study, we used traditional, active and interactive methods of teaching.

In addition to the above-mentioned blocks of our structural and content model of future primary school teachers' professional training, the evaluation and resultative and conditional components are highlighted.

The evaluation and resultative block of structurally-substantial model of future primary school teachers' professional training to the formation of logical skills involves the obtaining of specific results of the process implementation, such as transition to a higher level of readiness of future teachers to the formation of logical skills of primary school pupils. The evaluation and resultative component of the model includes criteria, indicators and levels of readiness of future primary school teachers to form logical skills of primary school pupils. We distinguish the following four levels of readiness for the formation of logical skills of primary school pupils: low, medium, sufficient and high. Each of these levels interacts with the previous and subsequent levels. The conditional component of the model of future primary school teachers' professional training to form logical skills of primary school pupils contains of the above mentioned pedagogical conditions.

Consequently, all elements of the model of future primary school teachers' training to form logical

skills of primary school pupils are interconnected and mutually conditioned, which is confirmed by its integrity and consistency.

Further research is seen in testing the pedagogical conditions of the process of future teachers' training to form logical skills of younger pupils.

BIBLIOGRAPHY

1. Подласый И. П. Педагогика : в 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
2. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical. (дата звернення: 30.10.2019)
3. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html. (дата звернення: 31.10.2019)
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
5. Чаплак Я.В., Чаплак М.В. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх практичних психологів. *Современные научные исследования и инновации*. 2011. № 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3113> (дата звернення: 02.04.2020)
6. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І.Лозової. Харків, 2006. С. 103.
7. Фіцула М. М. Педагогіка. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
8. Теорія і методика професійної освіти / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.

REFERENCES

1. Podlasyj I. P. Pedagogika [Pedagogics]. Textbook. Moskva: VLADOS, 1999. Kn. 1 : Obshhie osnovy. Process obuchenija. 576 p. [in Russian].
2. Lodatko Ye. O. Modeljuvannja v pedagogici: tochky vidliku [Modeling in Pedagogics: Starting Points]. *Pedagogical Science: Hlstory, Theory, Practice, Trends of Development*. 2010. Nr 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical. [Last accessed: 30.10.2019] [in Ukraine].
3. Pochujeva O. O. Modeljuvannja v teorii' upravlinnja osvithnimy procesamy [Modeling in the Thoery of the Educational Processes Management]. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html. [Last accessed: 31.10.2019] [in Ukraine].
4. Ortyns'kyj V. L. Pedagogika vyshhoi' shkoly [Pedagogics of Higher Educational Institutions]. Textbook. Kyiv : Centr uchbovoi' literatury. 2009. 472 p. [in Ukraine].
5. Chaplak Ja.V., Chaplak M.V. Kul'turologichnij pidhid u pidgotovci majbutnih praktichnih psihologiv [Culturological Approach to the Training of Practical Pshychologists]. *Modern Scientific Research and Innovations*. 2011. Nr 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3113>. [Last accessed: 02.04.2020] [in Ukraine].
6. Lekcii' z pedagogiky vyshhoi' shkoly [Lectures in Pedagogics at Higher Educational Institutions]. Textbook. Ed. By V.I. Lozova. Harkiv: «OVS». 2006. 496 p. [in Ukraine].
7. Ficula M.M., Pedagogika [Pedagogics]. Textbook. 3rd edition. Kyiv: Akademvydav. 2009. 560 p. [in Ukraine].
8. Teorija i metodyka profesijnoi' osvity [Theory and Methodology of Vocational Education]. Textbook. Ed. by Z.N. Kurljand. Kyiv: Znannja. 2012. 390 p. [in Ukraine].

Сергій ЯШУК,

orcid.org/0000-0002-8309-5898

кандидат педагогічних наук, стажер

Регіонального інституту соціальної роботи Аквітанії

(Бордо, Франція)

Національний університет біоресурсів і природокористування України

(Київ, Україна) YashchukSerhii@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У даній роботі проведено детальний аналіз і узагальнення емпіричних і теоретичних положень у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошено, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Висновки доводять, що необхідна нова парадигма розвитку соціальної роботи, націлена на підвищення людської гідності й усвідомлення цінності людської особистості як суб'єкта перетворень свого життя, зокрема соціально-педагогічної діяльності на селі: орієнтація на спеціалізацію; психофізіологічна та психологічна готовність фахівця через творчі навчальні групи і завдання, що відтворюють основні напрями педагогічної діяльності в сільській місцевості. Висновки висвітлюють важливість імплементації системи підготовки майбутнього соціального працівника (спеціалізованого педагога) у Соціальних школах Франції в заклади вищої освіти України, бо перед створенням мережі партнерства необхідно мати абсолютно повну інформацію про різні суб'єкти діяльності, їхню сферу компетентності та те, як фахівці в соціальній сфері можуть брати участь у вирішенні проблеми, зокрема у вирішенні проблем із комунікацією з громадськістю. З дослідження випливає важливість концепції мережі (*la notion de réseau*) для соціальної роботи, яка сприяє найкращому реагуванню спеціалізованого викладача на проблему. Мережа (*le réseau*) – це набір партнерів, які за потребою збираються для досягнення спільних цілей. Партнерство може бути створене у більш-менш довгостроковій перспективі завдяки цій асоціації. Без мережі не може бути партнерства. Результати, одержані нами на цьому етапі наукового пошуку, дали можливість визначити і науково обґрунтувати інноваційну модель підготовки майбутнього соціального працівника в закладах вищої аграрної освіти України, основними компонентами якої є: підсистема факторів впливу зовнішнього середовища, суспільне середовище, система вищої аграрної освіти, підсистема умов освітнього процесу.

Ключові слова: європейський досвід, імплементація, соціальна сфера, система вищої освіти, парадигма, партнерство.

Sergii YASHCHUK,

orcid.org/0000-0002-8309-5898

Candidate of Pedagogical Sciences,

Intern in Regional Institute of Social Work Aquitaine

(Bordeaux, France)

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

(Kiev, Ukraine) YashchukSerhii@ukr.net

IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE OF SOCIAL SPECIALISTS TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE

In this paper we have carried out a detailed analysis and generalization of empirical and theoretical provisions in the works of domestic and foreign researchers. The National Doctrine for the Development of Education in Ukraine emphasizes that education should become a strategic resource for improving the well-being of people, securing national interests, strengthening the authority and competitiveness of the state in the international arena. The findings prove that a new paradigm for the social work development is needed, aimed at enhancing human dignity and awareness of the value of the human personality as a subject of transformation of his life, in particular social and pedagogical activity in the countryside: focus on specialization; psychophysiological and psychological readiness of the specialist through creative training groups and tasks that reproduce the main directions of pedagogical activity in rural areas. The findings shed light on the importance of implementing the system of training of a future social worker (specialist teacher) in the French social schools in higher education institutions of Ukraine, because before the creation of a partnership network,

it is necessary to have absolutely complete information about different subjects of activity, their area of competence and how professionals in the social sphere can be involved in solving problems, in particular, in solving problems with public communication. The research shows the importance of the network concept (la notion de réseau) for social work, which contributes to the best response of a specialized teacher to the problem. A network (le réseau) is a set of partners who gather as needed to achieve common goals. A partnership can be created in the more or less long term through this association. There can be no partnership without the network. The results obtained by us at this stage of scientific search made it possible to identify and scientifically substantiate the innovative model of training of the future social worker in the institutions of higher agrarian education of Ukraine, the main components of which are: subsystem of influence factors of the external environment, social environment, higher agrarian education process system, subsystem of educational process conditions.

Key words: European experience, implementation, social sphere, higher education system, paradigm, partnership.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошено, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Тому необхідна нова парадигма розвитку соціальної роботи, націлена на підвищення людської гідності й усвідомлення цінності людської особистості як суб'єкта перетворень свого життя, зокрема соціально-педагогічної діяльності на селі: орієнтація на спеціалізацію; психофізіологічна та психологічна готовність фахівця через творчі навчальні групи і завдання, що відтворюють основні напрями педагогічної діяльності в сільській місцевості. Особливу увагу слід приділити проблемі ефективності інклюзії: моделювання та прогнозування (Yashchuk, 2016: 333–339).

Аналіз досліджень. Сучасне педагогічне бачення освітніх проблем значною мірою ґрунтується на досягненнях вітчизняної та зарубіжної педагогічної теорії (С. Гончаренко, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Шинкарук, Л. Грімо (Grimaud L.), Г. Дрено (Dreano G.), Ф. Дюм (Dhume F.), П. Ладрьє (Ladriere P.) та ін.).

Втім, аналізуючи сучасні педагогічні дослідження українських учених, які вивчали проблеми вітчизняної вищої освіти (М. Дернова, І. Кубицький, О. Нагорнюк, С. Ніколаєнко, В. Перевознюк, В. Шинкарук та інші) та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців в умовах університету (О. Авшенюк, Н. Журавська, О. Нітенко, Ж. Таланова, О. Хоменко, С. Ящук та інші), ми дійшли висновку, що досвід європейських країн щодо системи соціальної роботи на рівні навчального закладу-інтернату досліджено недостатньо. Тому вивчення досвіду форм навчання в Соціальних школах Франції викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей.

Мета статті – проаналізувати практики впровадження французького досвіду підготовки фахівців соціальної сфери в систему вищої освіти України.

З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз і узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій та довідковій літературі з різних наукових напрямів у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми підготовки соціальних працівників (спеціалізованих викладачів) у Соціальних школах (IES) Франції доцільно розпочати з аналізу законодавчої/інституційної бази. Аналіз законодавчих документів доводить, що IES регулюється такими законами: Закон від 2 січня 2002 р., який був прийнятий для реорганізації соціальних та медико-соціальних дій в цілому з метою посилення прав користувачів, розміщених у центрі системи; Міжнародна конвенція про права дитини встановлює основні права дитини, такі як право на особистість, піклування, навчання, в ній підтверджуються чотири основні принципи: недискримінація, інтереси дитини, право жити, виживати та розвиватися і також поважати погляди дитини; Закон від 5 березня 2007 р., який зміцнює систему оповіщення та оцінки ризиків і зв'язок між адміністративним та судовим захистом, що також покращує та урізноманітнює методи втручання з дітьми з новими можливостями догляду; Закон від 14 березня 2016 р., який має три основні цілі: поліпшити управління на національному та місцевому рівні захисту дитини, забезпечити розвиток дитини, адаптувати статус дитини, яка розміщена у «перспективі» (інтернаті) (Yashchuk, 2016: 333–339).

Дослідження доводять, що правова база різних сфер втручання соціальних дій, зокрема захисту дітей, закладає основи функціонування соціальної служби: Статті L221 та L222 Кодексу про сім'ю та соціальну допомогу, що стосуються місії соціальної допомоги для дітей, визначають межі її дій: «Надавати матеріальну, освітню та психологічну підтримку неповнолітнім, їхнім сім'ям, неповнолітнім, що стали самостійними, та дорослим у віці до двадцяти одного року, які стикаються із соціаль-

ними труднощами, що може серйозно пошкодити їхню рівновагу» (Grimaud L., 2008); Стаття 375 та наступні цивільні кодекси, що стосуються допомоги в освіті. Судовий орган може вжити заходів щодо їх розміщення: «Якщо здоров'ю, безпеці чи моралі неповнолітнього загрожує небезпека, або якщо умови його освіти чи його фізичного, емоційного, інтелектуального та соціального розвитку серйозно порушені, можливі заходи з надання освітянської допомоги, наказується правосуддям за бажанням батька та матері спільно або одного з них, особи чи служби, якій доручено дитину, або вихователя, неповнолітнього або самого прокурора» (Mucchielli R., 2005). Партнерство, позначене як «реляційне» (*relationnel*), організовано навколо неформальних мереж між професіоналами (Соціальними школами).

Важко контролювати ці установи (неформальні мережі), оскільки насправді вони не є інституціоналізованими та не належать державі. Проілюструємо на прикладі, коли освітяни, які мають контакти з компаніями, можуть влаштувати молодих людей на навчання. Чим більше у професіонала «реляційних» партнерів, тим більше можливостей він має через цю мережу розпочати співпрацю з громадськістю. Дуже важливо мати декілька контактів із «реляційними» («*relationnel*») партнерами і мати можливість використовувати їх на благо громадськості, з якою постійно працюють Соціальні школи. Партнерство за проектом – це партнерство, яке будується навколо «проекту», що впливає з мережі професіоналів, які направляють свою діяльність для розроблення колективної роботи з даної проблеми (Zhuravska, 1995: 12–14); партнерство між основними зацікавленими сторонами, такими як роботодавці, студенти та вищі навчальні заклади (Kubitskyi S., 2011: 3–9). З дослідження випливає важливість концепції мережі (*la notion de réseau*) для соціальної роботи, яка сприяє найкращому реагуванню спеціалізованого викладача на проблему. Мережа (*le réseau*) – це набір партнерів, які за потребою збираються для досягнення спільних цілей. Партнерство може бути створене у більшості довгостроковій перспективі завдяки цій асоціації. Без мережі не може бути партнерства. Французький дослідник Ph. Dumoulin говорить про стихійну неформальну мережу між різними професіоналами (Dhume F., 2001). Для нього ця мережа характеризується взаємністю обміну між суб'єктами, які поділяють загальні цінності, що дозволяє забезпечити більшу узгодженість дій користувачів. Цей тип мережі в основному базується на особистій відданості.

«Керівники мережі глобального сервізу BARNES порівнювали особисті мережі з полотнами, складеними з численних ниток – зв'язків – сполучних точок: людей або груп. Мережі соціальної роботи складаються з первинного сектору, який охоплює батьків, знайомих, сусідів, колег по роботі, однокласників, нянь, торговців та барменів, а також релігійні, соціальні, політичні, волонтерські або профспілкові організації, групи молоді та людей середнього віку (агенти підтримки та соціального контролю в школах, агенти соціального та громадського здоров'я, власники навчальних закладів). Отже, мережі виступають посередниками між сім'ями та соціальними, економічними, політичними, культурними структурами та впливають на доступ до ресурсів» (Yashchuk, 2016: 333–339). Під цим визначенням ми розуміємо, що є «первинна мережа» та «вторинна мережа».

«Первинна мережа» – це наше оточення, тобто сімейна та дружня сфера, це наша мережа приналежності до системи особистих зв'язків. «Вторинна мережа» – це мережа комунікації та соціального втручання, це досить професійні зв'язки. У межах IES «первинна мережа» складається переважно із сім'ї. Сім'ї мають певний досвід форм співпраці. Ми здійснюємо домашні візити, зустрічі та посередницькі дзвінки. Робота із сім'ями молодих людей, які розміщуються в установі, є надзвичайно важливою. Однією із цілей школи-інтернату, яка є частиною плану школи, є підтримка та сприяння сімейним зв'язкам (Barreyre Jean-Yves, 2008). Адресна книга професіоналів також вписується в «первинну мережу» і може бути мобілізована за необхідності. Усі професіонали пов'язані однаковим впливом на людину і входять у «вторинну мережу», де більше професійних питань. «Орієнтаційний інформаційний центр» (*Le centre d'information d'orientation* (CIO), медичні кабінети, навчально-методичні центри (CFA), місцеві представництва, інтеграційні компанії становлять «вторинну мережу». Мобілізація цієї мережі необхідна для кращої підтримки громадськості та належної побудови проєктів (Trimble D-W., Kliman J., 2005).

Наведемо конкретний приклад зі стажування: супровід молодої дівчини на ім'я Софія. Доцільно зосередитись на її життєвих обставинах: вона із багатодітної родини (чотири сестри); батьки розлучені. Софія має право відвідувати родину на вихідні. Цю молоду дівчину прийняли до ІЕС після переїзду з іншої школи-інтернату, де вона брала участь у навчальному семінарі, після закінчення якого молодь отримує Сертифікат загальної

підготовки (le Certificat de Formation Général (CFG)). Софія хотіла припинити навчальний семінар у період невдалої співпраці з професіоналом у колишній школі-інтернаті. Крім того, у Софії були труднощі з інтеграцією в групу однолітків. Ми склали її психологічний портрет: вона виявилася допитливою молодою дівчиною, вправною до знань і здатною вербалізувати свої академічні труднощі. Що стосується її нинішньої поведінки, то це пов'язано з проблемою відносин із вчителями під час навчання. Наведемо приклад позитивних змін у поведінці 15-річної Софії, якій не вистачало впевненості в собі, була занижена самооцінка, під час роботи фахівців у школі-інтернаті. Ми помітили: щоб дівчинці завершити навчання, потрібна підтримка навчального колективу. Тож, ми супроводжували Софію до навчальної майстерні та розпочали процес реєстрації в шкільному закладі. Ми співпрацювали з керівницею навчальної майстерні, де дівчинка була зареєстрована, пояснивши їй усі труднощі Софії та наголосивши їй на своє бачення можливостей закінчити цей практикум. Директор навчальної майстерні повинен був розпочати процедури зупинки навчання, бо виявив, що Софія не зареєстрована в академії Бордо (l'académie de Bordeaux), а обов'язкова освіта у Франції – до 16 років, але Софії було вже 15 років. Тому весь викладацький колектив зіткнувся зі складною ситуацією, якою довелося керувати. Щоб краще зрозуміти цю проблему, нам довелося проаналізувати те, що сталося до цього часу із Софією, ініціюючи контакти між різними партнерами, що брали участь в житті Софії, зокрема відділом навчальної майстерні колишнього М.Е.С.С (школи-інтернату), де вона була раніше. Під час організаційних труднощів – визначення характерних рис кожної структури, телефонних розмов – дозволили нам виділити декілька напрямів із непорозуміння та гармонізації між партнерами. Тоді навчальний семінар «Мекс» (L'atelier pédagogique de la Mecs) запропонував нашому закладу керувати проходженням навчання Софії для отримання Сертифікату загальної підготовки, щоби вона не самостійно готувалась до здачі іспитів, боячись невдач, а мала нашу підтримку. Крім того, її робочий освітній файл з навчальної майстерні був втрачений, і вона не змогла відновити його. Тому кроки з організації спрямування Софії до коледжу розпочалися. Заздалегідь проконсультувавшись із колегами, після навчальної зустрічі було прийнято рішення поїхати до Інформаційно-орієнтаційного центру (Centre d'information et d'orientation (CIO)), щоби самим оцінити всі можливості для цієї молодої дівчини (Balairé C., 2000).

Нами було використано методики для виявлення схильності неповнолітніх до конфліктності та агресивності як особистісних характеристик: методика «незавершеності речення» для оцінки ставлення дітей до батьків, ровесників, друзів, вихователів, до себе, своїх ідеалів, цінностей, переконань та методика для виявлення особистісної адаптованості дітей до зовнішнього та внутрішнього світу. У цьому типі дій важливе значення мають знання інших. Пізнати іншого – це насамперед зрозуміти, хто він, яка його мета. Отже, перш ніж мати можливість дійсно підтвердити цей тип проєктів, здавалося очевидним і необхідним організувати зустріч, щоб обидві служби могли спочатку познайомитися та представити свій план дій. Під час першої зустрічі із СІО радник був здивований і не знав, як саме реагувати в цьому конкретному випадку, адже Софія відмовлялася ходити до школи, і раднику довелося безпосередньо зв'язатися зі своїм керівником, щоб з'ясувати послідовність спільних дій. Проблемою був і вибір професійного коледжу, який міг би прийняти Софію на навчання, адже вона того року не відвідувала заняття, тому її прогули не дозволяли висвітлювати всі предмети в необхідному обсязі. Отже, потрібно було знайти коледж та напрям діяльності, який відповідав би потребам дівчини.

Зазначимо, що задовольнити потреби молодих людей неможливо без узгодження дій партнерів (Jaeger M., 2010). Під час цього інтерв'ю радник чітко визначив бажання дівчини, і вона також усвідомила особливості своїх бажань. Тому радник запропонувала Софії два варіанти: інтеграцію третього професійного підготовчого класу або третього загального. Третя підготовка здавалася привабливим варіантом для Софії, оскільки, крім практичної роботи, вона мала інтерес до шкільних предметів, що викладалися в коледжі, і зазвичай не нудьгувала в класі. Третя підготовка пропонує студентам суміш теоретичних курсів та повний тиждень стажування, що дозволяє перерву між уроками та вивчення різних професій. Потім ми зв'язалися з ІЕС, щоби повідомити їм про рішення Софії приєднатися до третього професійного класу. Ця зустріч ознаменувала момент синтезу вимог біржі роботодавців та освітніх закладів до партнерів: поділяють цінності – повагу, рівність, гідність, розвиток самостійності, громадянства, підвищення рівня праці; керуються Законом від 2 січня 2002 р., що зміцнює та заохочує поняття спільної роботи в партнерстві, з метою сприяння їх підтримці, взаємодоповнюваності та гарантії безперервності догляду, особливо в контексті узгоджених соціальних чи медико-соціальних мереж;

мають різний статус та місії. Коли ми повернулися до IES, то змогли обмінятися думками з колегами та керівництвом IES щодо варіанту третьої підготовки, це рішення було визначено актуальним для всієї освітньої команди. Було домовлено, що у випадку дефіциту місць або якщо молода дівчина зазнає невдачі під час майбутнього навчання, ми можемо направити її до Адаптованого шкільного центру асоціації (le Centre de Scolarité Adapté), з якою IES співпрацює. Цей центр опікується молодими людьми, що залишають навчання у школі, щоб повернути їм «смак» до навчання та підготувати їх теоретично. Цього року Софія успішно інтегрувала новий навчальний рік в одній із професійних середніх шкіл цього сектору, і в даний час IES слідує за її навчанням, стажуваннями, а саме в галузі громадського харчування в ранньому дитинстві.

Наголосимо, що існує п'ять принципів партнерських дій: принцип взаємного інтересу партнерів, принцип рівності партнерів, принцип самостійності партнерів, принцип співпраці між партнерами, принцип оцінки дій партнерів. Місія СІО полягає в тому, щоб керувати та підтримувати людину, щоб вона краще пізнавала себе, зберігала корисну інформацію та, нарешті, організувала елементи, що їх вибирали. СІО вітає всіх бажаючих дізнатися чи обговорити свою освітню чи професійну спрямованість. Місії СІО визначаються Міністерством національної освіти (le ministère de l'Education Nationale), а потім координуються на академічному, відомчому та місцевому рівнях. СІО працює на благо населення, ця послуга, відкрита для громадськості. IES має дуже специфічні цілі: приймати, гарантувати безпечне місце, гарантувати безперервну освіту, звітувати перед громадськістю, підтримувати та сприяти сімейним зв'язкам, підтримувати людей в їхній щоденній діяльності. Порівнюючи місії цих двох структур, ми визначили взаємний інтерес партнерів: підтримка людей. Підтримка блага викликає інтерес для СІО та IES. Це позитивний момент і головний момент, з якого можна краще організувати співпрацю. Взаємний інтерес дозволяє нам знайти спільну мову між структурами. За словами дослідника Гая Ле Ботерфа (Guy Le Boterf), який виконував свою роботу з колективних компетентностей для створення мереж, «це загальна мова, та, яка дозволила б успішно виконувати місію» (Balairé C., 2000). Для кращого діалогу важливо мати «спільну мову», яку представляє центр взаємних інтересів (Grimaud L., 2008).

З досліджень випливає, що ми можемо взяти на озброєння другий принцип дії партнерства:

принцип рівності. IES та СІО – це два незалежні утворення. У нашій ситуації очевидно, що відносини між IES та СІО не є ієрархічними, ми також можемо говорити про «горизонтальні зв'язки». Ми зв'язалися із СІО, як і з будь-якою організацією, яка функціонує так само, як IES, тобто з організацією, яка має свою структуру і яка базується на власних принципах. Концепція партнерства є синонімом кожного з дійових осіб: шляхом колективної роботи знайти рішення даної проблеми завдяки власним навичкам. Не існує партнерства, якщо відносини між учасниками не є егалітарними (рівними). Наприкінці цього партнерства кожен повинен нарешті «внести свій вклад» («y trouver son compte»).

Принцип рівності поважають у цій партнерській діяльності між IES та СІО, оскільки, з одного боку, метою IES є підтримка людей в їхніх щоденних процедурах, а з іншого – інтерес IES у тому, щоб інформувати людей про процедури, яких слід дотримуватися, а також підтримувати їх у процедурах орієнтації. Йдеться про вступ Софії до середньої школи. Беручи до уваги третій принцип партнерських дій – принцип самостійності партнерів, необхідно згадати, що IES та СІО беруть участь у партнерських діях за своїми темпами та залишаються вільними у своїх діях. Дійсно, будь-який партнер може вільно висловлювати свої ідеї та впливати на дії, що стосуються них. Різні частини партнерства керуються власним управлінням, а прийняття рішень здійснюється самостійно. Наприклад, у цьому випадку радник СІО зв'язався зі своїм керівником, щоб надати відповіді на ситуацію із Софією. Радник зв'язалася зі своїм керівництвом, і рішення запропонувати третій підготовчий клас було внутрішньоінституційним, тому ця пропозиція виходила виключно від директора СІО.

За словами М. Робер (M. Roger), згуртованість «ґрунтується в основному на якості зв'язків її членів» (Delevaux C., Gomez R., 2001). І в той же час послідовність ґрунтується на «відсутності суперечності між різними членами команди». Потрібно було згуртуватися, щоб найкраще вирішити проблему Софії. Кожен керівник партнерів вирішував ситуацію індивідуально, отже, принцип співпраці між партнерами не зовсім виконувався. Партнери обов'язково повинні допомагати один одному та обмінюватися між собою думками, щоб краще співпрацювати. Координація вимагає чіткої організації та узгоджених дій. Французька вчена F. Dhume описує це так: «Артикуляція один одного в принципі послідовності» (Dhume F., 2001). Головні місії СІО – інформувати людей

відповідно до їхньої ситуації про доступні їм орієнтаційні можливості та підтримувати їх в їхніх зусиллях. Саме інформування Софії було проблематичним для радника: їй не була зрозумілою послідовність дій, які слід здійснити в цій конкретній справі. Вона була змушена зв'язатися зі своїм керівником школи-інтернату, щоб зрозуміти цей процес (Dhume F., 2001).

Висновки. З досліджень випливає, що ми відчували саме той момент, коли Софії потрібна наша освітня підтримка, і мені довелося супроводжувати її до кінця цього проекту, аби вона могла розпочати навчання. Професіонали в галузі соціальної роботи мають якомога краще відповідати на потреби користувачів, покликані співпрацювати, координувати та працювати в мережі або в партнерстві. Однак можна розрізнити ці форми обміну. Співпраця та співробітництво становлять перший рівень цих обмінів: вони передбачають зустріч та передачу взаємної інформації. Вони ґрунтуються на значній взаємозалежності між професіоналами і можуть призвести до офіційних угод, але не потребують переговорів для пошуку спільної мети. Як і в будь-якому партнерстві, ми були обмежені в часі, хоча вирішення проблеми вимагало постійної оцінки ситуації. Це повертає нас до принципу оцінювання партнерів, і в цьому випадку ця оцінка призвела до змін та коригу-

вань своїх дій, зокрема, змінивши спосіб «бути в курсі» на спосіб «сприяти вирішенню ситуації», що і призвело до прогресу у вирішенні проблеми. Зазначимо, що дотримання принципу оцінки партнерів іноді може призвести до розірвання договору про співпрацю.

Одержані в ході виконаного дослідження результати, реалізовані завдання і мета уможливили такі загальні висновки:

1. Важливість імплементації системи підготовки майбутнього соціального працівника (спеціалізованого педагога) у Соціальних школах Франції в заклади вищої освіти України зумовлена тим, що оскільки перед створенням мережі партнерства необхідно мати абсолютно повну інформацію про різні суб'єкти діяльності, їхню сферу компетентності та те, як вони можуть брати участь у вирішенні проблеми, зокрема у вирішенні проблем із комунікацією з громадськістю.

2. Результати, одержані нами на цьому етапі наукового пошуку, дали можливість визначити і науково обґрунтувати інноваційну модель підготовки майбутнього соціального працівника в закладах вищої аграрної України, основними компонентами якої є: підсистема факторів впливу зовнішнього середовища, суспільне середовище, система вищої освіти, підсистема умов освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавська Н. С. Організація самостійної роботи студентів сільгосптехнікумів (на матеріалах предметів агрономічного циклу). Київ : НАУ. 1995. 24 с.
2. Кубіцький С. О. Деякі аспекти оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця в Україні та за її межами. Київ : НМЦ. 2011. Вип.27. С. 3–9.
3. Яшук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. № 253. С. 333–339.
4. Balaire C. 14 outils pour se former. Edition E.S.F, 2000. P. 134.
5. Barreyre Jean-Yves. Nouveau dictionnaire critique d'action sociale. Edition Bayard, 2008.
6. Delevaux C., Gomez R. Partenariat et réseaux. Revue Pour, 2001.
7. Dhume F. «Du travail social au travail en ensemble, Le partenariat dans le champ des politiques sociales». éditions ASH, 2001.
8. Grimaud L. Equipe pluridisciplinaire et clinique du projet, ERES / «VST – Vie sociale et traitements». 2008/2 n. 98. P 100.
9. Jaeger M. Coopérer, coordonner, nouveaux enjeux, Vie sociale, n°= 1/2010.
10. Mucchielli R. La dynamique des groupes : processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes. Edition E.S.F., 2005. P. 47.
11. Trimble D-W., Kliman J. L'intervention en réseau. In ELKAIM Mona. Panorama des thérapies familiales. Seuil, 2005. P. 447.

REFERENCES

1. Zhuravska N. S. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv silhosptekhnikumiv (na materialakh predmetiv ahronomichnoho tsykladu). [Organization of independent work of students of agricultural colleges (on materials of subjects of agronomic cycle)]. Kyiv : NAU. 1995. 24 s. [in Ukrainian]
2. Kubitskyi S. O. Deiaki aspekty otsinky yakosti pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsia v Ukraini ta za yii mezhamy. [Some aspects of assessing the quality of training of a competitive specialist in Ukraine and abroad]. Kyiv : NMTS. 2011. Vyp.27. S.3-9. [in Ukrainian]
3. Yashchuk S. P. Formuvannja profesijno-pravovoji kompetentnosti studentiv. [Formation of professional and legal competence of students]. Naukovy jvisnyk Nacional jnoghouniversytet ubioeursursiv i pryrodokorystuvannja Ukrajinu. Ser.: Pedagoghika, psykhologhija, filosofija. 2016. № 253. S. 333–339. [in Ukrainian]

4. Balaire C. *14 outils pour se former*, Edition E.S.F, 2000, page 134.
5. Barreyre Jean-Yves. *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Edition Bayard, 2008.
6. Delevaux C., Gomez R. *Partenariat et réseaux*, Revue « Pour », 2001
7. Grimaud L. *Equipe pluridisciplinaire et clinique du projet*, ERES / « VST - Vie sociale et traitements », 2008/2 n° 98, page 100.
8. Dhume F. « *Du travail social au travail en ensemble, Le partenariat dans le champ des politiques sociales* », éditions ASH, 2001.
9. Jaeger M. *Coopérer, coordonner, nouveaux enjeux*, Vie sociale, n°= 1/2010.
10. Mucchielli R. *La dynamique des groupes : processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes* Edition E.S.F., 2005, p.47.
11. Trimble D-W., Kliman J. *L'intervention en réseau*. In ELKAIM Mona. *Panorama des thérapies familiales*. Seuil, 2005, p 447.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208857>**Тетяна ГЕРА,***orcid.org/0000-0001-9457-8468**психолог Центру підтримки сім'ї**благодійного фонду «Карітас» м. Дрогобича**(Дрогобич, Львівська область, Україна) gerati@ukr.net***Жанна ГУЩАК,***orcid.org/0000-0001-8009-0998**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри технологічної та професійної освіти**Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**(Дрогобич, Львівська область, Україна) huschak@i.ua*

БЕЗПЕКОЗНАВЧИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТИ СУЧАСНОЇ ПОБУТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті констатовано суперечність між стереотипними способами побутового самообслуговування та новими технологічними засобами створення, утримання й експлуатації помешкань.

Розглянуто специфіку організації людиною простору та часу у сучасному помешканні. Зазначено, що доцільним є структурування приміщення на сім складових частин, кожна з них має: а) функціональне місце розташування в оселі предметів побуту; б) засоби задоволення базових потреб особистості; в) систему зберігання цих засобів. Проаналізовано сім функціональних локацій сучасного помешкання і з'ясовано, що кожна з них пов'язана з побутовими відходами, які можуть захаращувати житло, а у випадку тривалого зберігання – шкодити здоров'ю мешканців. Зауважено тенденцію зміцнення людиною традиційних функцій помешкання за межі приватної оселі в нежитловий простір населеного пункту.

Розглянуто основні вектори змін побутової діяльності особистості: а) перманентне оновлення побутової техніки із вмонтованими засобами захисту, застосування безпечних технологій керування мікрокліматичними параметрами сучасного помешкання; б) активація нових побутових потреб: оптимізація функціональності житла, делегування певних видів побутової діяльності закладам із надання сервісних послуг.

Зазначено, що сучасні технології організації побутової діяльності потребують оновлених вмій і навичок, а також зумовлюють зміни особистісних характеристик: психозахисних механізмів, характеру, когнітивних схем, властивостей емоційно-вольової сфери.

З'ясовано, що сучасні технології побутової діяльності, які дозволяють оптимізувати систему організації часу і простору, потребують формування нових компетентностей особистості, таких як: а) вміння встановлювати баланс між власними потребами та безпечними, ресурсоощадними способами їх задоволення, тобто заміна егоцентричних орієнтацій у світобаченні на системно-гармонічні, екологічні; б) здатність усвідомлювати свою організацію простору навколо себе як проєкцію особистісної ідентичності; в) вміння безпечної організації сучасного помешкання, тайм-менеджменту побутового самообслуговування; г) здатність здорового бенчмаркінгу в оновленні житла; і) навички пошуку побутової допомоги у сфері послуг і домоведення (клінінг, кейтеринг); д) здатність проєктувати, реалізовувати, здійснювати моніторинг та оптимізацію побутової діяльності; е) вміння сортувати побутові відходи в індивідуальному просторі та мінімізувати особисті ресурсні затрати на догляд за сучасним помешканням.

Ключові слова: сучасне помешкання, побутова діяльність, компетентності.

Tetiana GERA,*orcid.org/0000-0001-9457-8468**Psychologist at the Family Support Center**Caritas Charitable Foundation, Drohobych**(Drohobych, Lviv region, Ukraine) gerati@ukr.net***Zhanna HUSHCHAK,***orcid.org/0000-0001-8009-0998**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor of the Department of Technological and Professional Education**Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University**(Drohobych, Lviv region, Ukraine) huschak@i.ua*

SAFETY AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF MODERN DOMESTIC ACTIVITY OF PERSONALITY

The article states the contradiction between the stereotypical ways of household self-service and the new technological means of creation, maintenance and operation of the apartment.

The specifics of organization of space and time in a modern apartment are considered. It is noted that it is advisable to structure the room into seven components, each of which has: a) the functional location in the house of household items; b) the means of meeting the basic needs of the individual; c) the storage system of those funds. Seven functional locations of a modern apartment were analyzed and it was found that each of them is associated with the household waste that can clutter the home, and in the case of long-term storage - harm the health of all the residents. There is a tendency for a person to shift the traditional functions of the apartment outside a private home into the non-residential space of the settlement.

The basic changing vectors of the household activity of the person are considered: a) permanent updating of the household appliances with the built-in means of protection, application of safe technologies, management of the microclimatic parameters of the modern apartment; b) activation of the new household needs: optimization of the apartment functionality, delegation of certain types of household activities to institutions for the provision of services.

It is noted that modern technologies of organization of household activities require updated skills and abilities, as well as cause changes in personal characteristics: psycho-protective mechanisms, character, cognitive schemes and properties of the emotional-volitional sphere.

It was found that modern technologies of household activities, which will optimize the system of organization of time and space, require the formation of new human competencies: a) the ability to balance between their own needs and safe, resource-saving ways to meet them, the replacement of the egocentric recommendations in the world system to harmonious and ecological ones; b) the ability to realize their organization of the space around them as a projection of the personal identity; c) the ability to safely organize a modern apartment, time management of household self-service; d) the ability of healthy benchmarking in the renovation of housing; e) skills of finding domestic help in the field of services and home economics (cleaning, catering); f) the ability to design, implement, monitor and optimize household activities; g) the ability to sort household waste in an individual space and to minimize personal resource costs for the care of a modern apartment.

Key words: modern apartment, household activity, competences.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції функціонального виходу людини за межі власної оселі та розширення сфери послуг, а також поступова переорієнтація особистості на творчу самореалізацію та мінімізацію рутинних процесів потребують змін до організації побуту.

Велике різноманіття новітніх варіантів помешкань, адаптованих до вимог різних верств населення, професійних, вікових, статевих, статусних, релігійних та інших груп, кліматичних і ландшафтних умов, – далеко не повний перелік чинників, що визначають динаміку технології організації власної оселі. З огляду на це загострюється суперечність між стереотипними способами побутового самообслуговування (більшість із них зафіксовані в моделях батьківської поведінки й етнічних традиціях) – з одного боку, а з іншого – новими технологічними підходами до створення, утримання й експлуатації помешкань із нестандартним плануванням, розподілом функціональних зон, внесенням змін у догляд за предметами з новітніх матеріалів та іншу специфіку оновлення культури повсякденного життя.

Вирішення цієї суперечності можливе за умови становлення готовності людини до спрощення й оптимізації самообслуговування на побутовому рівні. Така здатність передбачає, насамперед, поінформованість про новітні житлові тенденції, оволодіння базовими технологіями сучасного догляду за житлом, а також створення нової моделі побутової діяльності особистості.

Аналіз досліджень. Вивчали елементи системи «людина – житло – середовище», а також визначали умови щодо створення психологічного комфорту елітного помешкання у своїх працях науковці Ю. Ковальов, В. Калашнікова (Ковальов, Калашнікова, 2014). Аналізувала сучасні тенденції у сфері новобудов, а також розглядала запити певної категорії споживачів на оптимально функціональне житло формату смарт-квартири чи квартири-студії М. Сергієнко (Сергієнко, 2018). Особливості організації сімейного побуту досліджували і віддзеркалювали у студіях Г. Бикова, М. Борисенко, Т. Гриценко, Т. Іщенко, Г. Ковалишин, І. Ковальова, С. Лазюк, О. Петінова, Л. Шаповалова й інші науковці.

Культура організації помешкання є однією з важливих складових частин загальної культури людства. Житло особистості модернізоване сучасністю, починаючи з набору необхідних предметів побуту і закінчуючи психологічним кліматом дому.

Важливою ознакою безпечного та функціонального помешкання є система зберігання речей у ньому. Сучасна культура побуту вимагає для кожного предмета певного визначеного місця, а з придбанням нових речей – вилучення несправних чи таких, що вже не використовуються.

Організація сучасного помешкання починається з конкретизації потрібних речей та зайвих. Новочасна культура побуту відповідає філософії мінімалізму: тільки необхідне, що забезпечує

достатність в оселі, уможливило впорядкованість та безпечність сучасного житла. Тотальне розхаращення починається з надання кожній речі статусу необхідної, приємної, естетичної, корисної тощо (Марі Кондо, 2016).

Актуальний останніми роками шведський стиль життя «лагом» ґрунтується на балансі лише найнеобхіднішого (Carlsson Elisabeth, 2017). Облаштування побуту за філософією гармонії та помірності починається зі самоусвідомлення своєї задоволеності життям: «Чи достатньо мені цього?» на заміну «Чи може бути краще?» і «Що мені ще треба для щастя?». В основі зазначеного стилю життя – почуття рівноваги та турбота про навколишнє середовище (Carlsson Elisabeth, 2017).

Мета статті – розглянути безпекознавчий та психологічний компоненти побутової діяльності особистості у сучасних помешканнях.

Виклад основного матеріалу. У чому специфіка модифікації житла у сучасних умовах? Насамперед помешкання локалізує особистий простір для забезпечення життєвих потреб людини: сну та відпочинку, безпечної побутової діяльності, прийому гостей тощо. Отже, доцільним є структурування приміщення на сім складових частин, кожна з них має:

- функціональне місце розташування в оселі предметів побуту;
- засоби задоволення базових потреб людини;
- система зберігання цих засобів.

Розглянемо, які альтернативні способи реалізації базових потреб особистості виникли в сучасному світі, виокремлюючи людину за межі власного помешкання.

По-перше, для сну та відпочинку необхідним місцем є зона спальні – кімната відпочинку; засобами можна вважати ліжко, жалюзі, штори для забезпечення темряви, звукопоглинальні будівельні матеріали, допустима температура повітря приміщення 22° С тощо.

Вибір людиною місця виробничої діяльності, вахтові режими роботи, збільшення різниці вартості проживання у центрі і за межами урбанізованих міст, а також збільшення кількості годин робочого дня для матеріального благополуччя спровокували нову потребу – в тимчасовому місці ночівлі впродовж тижня. Прикладом таких локацій для задоволення потреби у сні та відпочинку є капсульні готелі. Ідея такого формату перепочинку привнесла зміни у просторі мінімалістського помешкання, де, наприклад, спальна зона облаштовується під стелею як капсула.

По-друге, для гігієни, догляду за собою та майном і збереження здоров'я головне місце – це сан-

вузол, спортзал, убиральня; засоби – ванна, спортивне знаряддя, косметика для догляду за тілом людини, побутова хімія для прибирання житла; система зберігання цих засобів – шафи, контейнери тощо. Навіть зона прийняття гігієнічніших процедур поступово переміщується зі житлових приміщень у, наприклад, спортивний центр зі spa-послугами, оскільки ранкова руханка у великих містах часто проходить у фітнес-центрах поблизу місця працевлаштування. Популяризація серед населення фізичної активності супроводжується встановленням тренажерів під відкритим небом на території парків чи скверів, а поруч монтуються громадські вбиральні, кімнати відпочинку, зони для матері та дитини тощо.

Третя локація в помешканні для харчування: місце – це кухонна зона; засоби – продукти, посуд, кухонна побутова техніка; система зберігання – холодильна та морозильна камери, вакуумні контейнери, посуд для сипучих продуктів, кошики та мішки для коренеплодів тощо.

Потреба в їжі сьогодні задовольняється великою мережею фаст-фуду, яка модернізувалася до рівня вегетаріанської, веганської тощо традицій харчування. Також популярною є система кейтерингу, що забезпечує надання послуг з організації харчування великій кількості працівників офісів, закладів, учасників конференцій тощо. Нові вимоги до ресторанного бізнесу передбачають не лише оптимізацію меню для клієнтів різного віку, дієтичного вподобання, філософії харчування тощо, а й забезпечення відповідного сервісу подачі, розміщення клієнтів у просторі, наприклад, обов'язковість високих дитячих крісел тощо.

Четверта локація для безпеки сім'ї та захисту майна: місце – це периметр будинку, під'їзд, межі квартири; засоби – сигналізація, ключі, засоби зв'язку тощо; система зберігання – сейфи, шафи, електронні картки, віртуальний банкінг тощо. Системи охорони житлових приміщень набули надсучасних модифікацій: від сигналізації із кнопкою екстреного виклику поліції, кодових і механічних замків до приватної охоронної служби, систем відеомоніторингу та кібербезпеки, найманих особистих тілоохоронців тощо. Тому немає потреби тримати зброю вдома для охорони майна, а в міських умовах краще делегувати функції захисту відповідним службам охорони.

П'ята локація для самореалізації в особистому просторі: місце – кабінет; засоби – матеріали й інструменти для творчості, канцелярія, технічні засоби, інформаційно-комунікативні технології; система зберігання – спеціалізовані модульні меблі, переносні носії інформації тощо.

Коворкінг як новітня система організації праці погодинно значно вигідніша, а ніж тривала оренда офісних приміщень. Також вимогою сьогодення є технічно оснащені бібліотеки як самоорганізований освітній простір, різноманітні майстер-класи за інтересами, створення творчих майстерень у музеях, парках тощо.

Шоста локація для згуртування сім'ї та родини, комунікації з друзями і створення соціального оточення: місце – це вітальня, тераса, подвір'я, літній сад тощо; засоби – інвентар для сімейних забав, розвивальних ігор, групової творчості, родинного відпочинку, спортивних занять, прогулянок тощо; система зберігання – спеціалізовані меблі, кошики, консолі тощо. Актуальною є оренда приміщень і запрошення організаторів для родинних свят замість традиційного застілля. Зустрічі з друзями в кінотеатрах, ігрових центрах, фітнес-залах, філармоніях тощо. Орієнтованість особистості на активний спосіб життя виводить мешканців з індивідуальних приміщень у модернізовані спеціалізовані місця зі службою обслуговування. Групи емоційної підтримки, арт-терапія, центри підтримки сім'ї та інші інституції створюють нові локалізації для згуртування сім'ї, зручніші та привабливіші, а головне – різноманітніші, ніж у власному помешканні.

Сьома локація для усамітнення: місце – це зона для духовного самовідновлення, особистий простір у помешканні для усамітнення; засоби – Святе Письмо, килимок для йоги, музика для медитації, участь у церковній громаді, зв'язок із духовним наставником; система зберігання – сонячне приміщення, бокси для ритуальних речей (вервечки, тексти молитов, катехитичні тлумачення тощо). Церкви охоплюють додатковими заняттями дітей, молодь, подружжя, сім'ї, потребуючих різних категорій (з особливими потребами, літніх людей тощо), пропонуючи своє приміщення поза літургією. Харитативні вікенди, паломницькі тури, духовні табори, зустрічі молоді в різних країнах, гуртки духовних практик, йога-центри тощо.

Отже, проглядається чітка тенденція виведення традиційних функцій житла за межі приватної оселі, а звідси – зниження потреби великої площі приміщень. Однак наявність особистого помешкання – матеріальний атрибут поширення свого «я» у просторі, індикатор здорової ідентичності, психологічна проекція особистісних запитів до світу. Незалежно від розмірів житла необхідним є його зонування відповідно до базових функцій, які воно здійснює, задовольняючи потреби людини.

Кожна з описаних вище семи функціональних локацій житла пов'язана з побутовими відходами,

що можуть захащувати помешкання, а у випадку тривалого зберігання – шкодити здоров'ю мешканців. Тому проблема сортування, безпечного зберігання, вивезення й утилізації побутових відходів є наскрізною й актуальною.

Сортування сміття у Швеції є передовим у світі: у квартирах – кольорові контейнери для різних видів побутових відходів, як і в центрах-приймальниках, до яких треба доїжджати (Федосенко, 2016).

В Україні мінімальна сегрегація побутових відходів для безпечної утилізації може передбачати розподіл відходів щонайменше на 4 категорії:

– пластик: марковані трикутником і цифрами від 1 до 7 (за винятком 3 і 5) або буквами PET, HDPE, LDPE, PP, PS;

– органічні відходи: овочі, фрукти, напівфабрикати, кондитерські вироби й інші харчові відходи;

– папір: картон, газети, журнали, рекламні буклети, невеликі брошури, конверти;

– скло: пляшки з-під напоїв, ліків і косметики (не можна кришталь, термостійке скло, що містять небезпечні хімічні сполуки).

Аналізуючи модифікації житла людини в сучасних умовах, можемо спрогнозувати такі вектори змін побутової діяльності особистості.

1. Перманентне оновлення побутової техніки із вмонтованими засобами захисту, а також застосування безпечних технологій керування мікрокліматичними параметрами приватних приміщень за допомогою програмного забезпечення гаджетів та смарт-систем переорієнтували індивідуальний розподіл ресурсів (часу, сил, засобів тощо), звільнивши особистості більше часу на самореалізацію та комунікацію, можливість для подорожей, створення дистанційних робочих місць і нових форм взаємодії.

2. Водночас відмова людини від постійного місця проживання й сучасні міграційні процеси активізують нові потреби: в інформаційно-комунікативних технологіях, у зміні розміру та функціональності житла, в перегляді цінової політики на ринку житла, делегуванні певних видів побутової діяльності закладам із надання сервісних послуг, а також у переорієнтації поглядів на сімейні та подружні обов'язки, пов'язані зі спільною організацією побуту.

Ці тенденції для реалізації більшості потреб людини за межами житла мають вплив на організацію нежитлового простору міста. Отже, необхідна більша кількість кімнат для матері та дитини, спорткомплексів, салонів краси й оздоровлення, кейтерінгових і ресторанних послуг, безпечних

дитячих майданчиків із послугами медіаторів і педагогів, дистанційних освітніх закладів. Особливої значущості набуває бюджетне тимчасове житло, капсульні нічні готелі, служби індивідуальної охорони та соціального нагляду, умови для освітнього простору та коворкінгу, духовне та розважальне наповнення туристичної сфери тощо. Це – питання безпечної організації сучасного помешкання. Інший аспект проблеми – психологічний.

Активізація міграційних процесів у сучасному світі дають підстави на такі припущення щодо змін у глобалізованому світі.

По-перше, змінюються самі особистісні характеристики людини: виникають нові, атрофуються застарілі й оптимізуються актуальні соціальні ролі, змінюються стрижневі та ситуативні риси характеру, психозахисні механізми, когнітивні схеми, пороги чутливості, властивості емоційно-вольової сфери. Тому потрібні нові дослідження простору спілкування, особистих кордонів, комунікативних зон і дистанцій, а також супутніх явищ: самотності, віртуалізації особистого життя, нових форм лайф-менеджменту і засобів сенсотворення тощо.

Припускаємо, що тип особистості модифікується й змінюється. Люди стають дедалі більше не подібні одні на одних, намагаючись визнавати індивідуальність кожного. Виникають також нові, ще не окреслені типи особистості, в яких зміщені межі стандартів, бо вони виходять із шаблонних норм (фізичних, психічних, соціальних тощо).

По-друге, новітні технології організації побутової діяльності потребують нового набору вмій і навичок особистості, а також оновлених когнітивних схем. Сучасна сім'я по-новому організовує свій простір і час у сучасному помешканні. Тому побут не вимагає від жінки чи чоловіка використовувати значну кількість годин на обслуговування житла. Звідси – необхідність перегляду функцій інституту сім'ї на предмет організації простору і часу в сучасному помешканні. Описаний вище аналіз тенденцій можна визначити як технологію виходу сім'ї із приміщення й інтенсивне входження її у громадське середовище: центри відпочинку, сімейні мандрівки-тури, сімейні вікенди тощо.

Отже, можна змоделювати сучасну організацію побутової діяльності особистості, яка зумовлена формуванням компетентностей, серед яких:

– уміння встановлювати баланс між власними потребами та безпечними, ресурсощад-

ними, соціально прийнятними способами їх задоволення, тобто заміна егоцентричних орієнтацій у світобаченні на системно-гармонічні, екологічні;

– здатність усвідомлювати свою організацію простору навколо себе як проекцію особистісної ідентичності, розуміння неспроможності предметного нагромадження компенсувати потребу само- та соціального прийняття й інші психозахисні прояви в побутових навиках;

– уміння безпечно облаштування житла, тайм-менеджменту побутового самообслуговування, дотримання особистого порядку за допомогою адекватної системи зберігання речей і встановлення своїх правил господарювання (принцип двох хвилин для дрібних справ, прийом «клін-деск» – чисті горизонтальні поверхні, привнесення нового тільки за умови викидання старого, система вертикального складання тощо);

– навичка пошуку й обробки актуальних побутових відомостей засобами інформаційно-комунікативних технологій (інформаційні платформи від виробників побутової техніки, авторські блоги та подкасти оптимізаторів помешкань і дизайнерів тощо);

– здатність здорового бенчмаркінгу в оновленні житла відповідно до сучасних матеріалів і технологій, навички правильної утилізації попередніх версій побутових засобів після придбання новіших;

– навички пошуку побутової допомоги у сфері послуг і доведення (клінінг, кейтеринг тощо), вміння адекватного делегування побутових обов'язків усередині та за межами сім'ї;

– здатність проектувати, реалізовувати, здійснювати моніторинг та оптимізацію побутової діяльності для формування навичок самообслуговування та догляду за житлом;

– уміння сортувати побутові відходи в індивідуальному просторі та мінімізувати особисті ресурсні затрати на догляд за житлом максимальною достатністю задоволення базових потреб.

На нашу думку, саме ці компетенції особистості дозволять оптимізувати організацію побутової діяльності людини в сучасному помешканні.

Висновки. У статті висвітлено специфіку організації людиною простору та часу в сучасному помешканні. Розглянуто основні вектори змін побутової діяльності, що містять безпекознавчий та психологічний компоненти. Зазначено, що сучасні технології побутової діяльності потребують нового набору компетентностей особистості, а також оновлених когнітивних схем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальов Ю.М., Калашнікова В.В. Оптимізація взаємодії в системі «людина-житло-середовище» за критеріями психологічного комфорту (на прикладі елітного житла). *Теорія та практика дизайну. Збірник наукових праць*. Київ, 2014. Випуск 6. С. 82–87.
2. Марі Кондо. Викинь мотлох із життя. Мистецтво прибирання, яке змінить вас назавжди. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 208 с.
3. Сергієнко М. Що таке смарт-квартира та скільки вона коштує? URL : <https://dom.ria.com/uk/articles/chto-takoe-smart-kvartira-i-skolko-ona-stoit-174790.html>.
4. Федосенко Н. Як влаштований роздільний збір сміття в Швеції. URL : <https://ecotown.com.ua/news/YAk-vlashtovanyu-rozdilnyy-zbir-smittya-v-SHvetsiyi/>.
5. Що таке капсульні готелі? URL : <http://poradu.pp.ua/nauka/23637-scho-take-kapsuln-gotel-foto-opis-kapsulnih-gotelv.html>.
6. Carlsson Elisabeth. The lagom life: a Swedish way of living. London: CICO Books, Ryland Peters & Small Limited 20–21 Jockey's Fields, 2017. 64 с.
7. No Waste Recycling Station. URL : <https://nowaste.com.ua/sort-station/>.

REFERENCES

- 1 Kovalov Yu.M., Kalashnikova V.V. Optyimizatsiia vzaiemodii v systemi «liudyna-zhytlo-seredovyshe» za kryteriiamy psyholohichnoho komfortu (na prykladi elitnoho zhytla) [The optimization of interaction in the "man-habitation-environment" system according to the criteria of psychological comfort (on the example of luxury habitation)]. *Teoriia ta praktyka dyzainu. Zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv: NAU, 2014. Nr. 6, pp. 82–87 [in Ukrainian].
2. Mari Kondo. Vyknyn motlokh iz zhyttia. Mystetstvo prybyrannia, yake zminyt vas nazavzhdy [Get rid of junk from life. The art of cleaning that will change you forever]. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia, 2016, 208 p. [in Ukrainian].
3. Serhiienko M. Shcho take smart-kvartyra ta skilky vona koshtuie? [What is a smart apartment and how much does it cost?]. URL: <https://dom.ria.com/uk/articles/chto-takoe-smart-kvartira-i-skolko-ona-stoit-174790.html> [in Ukrainian].
4. Fedosenko N. Yak vlashtovanyi rozdilnyi zbir smittia v Shvetsii. [How separate waste collection is arranged in Sweden]. URL: <https://ecotown.com.ua/news/YAk-vlashtovanyu-rozdilnyy-zbir-smittya-v-SHvetsiyi/> [in Ukrainian].
5. Shcho take kapsulni hoteli? [What are capsule hotels?]. URL: <http://poradu.pp.ua/nauka/23637-scho-take-kapsuln-gotel-foto-opis-kapsulnih-gotelv.html> [in Ukrainian].
6. Carlsson Elisabeth. The lagom life: a Swedish way of living. London: CICO Books, Ryland Peters & Small Limited 20–21 Jockey's Fields, 2017. 64 p.
7. No Waste Recycling Station. URL: <https://nowaste.com.ua/sort-station/>

УДК 376.1-056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208858>**Ірина БРУШНЕВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-3381-6490*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна)

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Метою статті є обґрунтування моделі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Мовленнєва діяльність сприяє формуванню інтелектуального потенціалу дошкільника, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички. У структурі мовленнєвої діяльності науковцями виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти. Особливо важливим на сучасному етапі є питання формування компонентів мовленнєвої діяльності у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. За результатами теоретичного аналізу психодіагностичних методик вивчення пізнавальної діяльності дітей, спеціальних методик дослідження мовленнєвого розвитку дошкільників за умов онтогенезу та дизонтогенезу, нами було обґрунтовано та розроблено діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Системний аналіз даних науково-теоретичної літератури дав змогу виокремити оціночні критерії визначення рівнів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Визначено низку пріоритетних педагогічних умов, створення яких забезпечує ефективність формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Теоретично обґрунтовано і розроблено методіку формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ, специфіка якої полягає у тому, що зміст, методи і прийоми компенсаційної роботи спрямовані адресно на подолання порушень формування складових комунікативного компонента, а саме процесів ймовірного прогнозування.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, ймовірне прогнозування.

Iryna BRUSHNEVSKA,*orcid.org/0000-0002-3381-6490*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor at the Department of Special and Inclusive Education

of the Lesya Ukrainka Volyn National University

(Luts'k, Ukraine)

MODEL OF FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The purpose of the article is to substantiate the model of the formation of the communicative component of speech activity in preschool children with general speech underdevelopment. Speech activity contributes to the formation of the intellectual potential of the preschooler, increases cognitive activity, qualitatively broadens the horizons, stimulates and enriches communication skills. In the structure of speech activity, scientists have identified linguistic and communicative components. Particularly important at the present stage is the issue of the formation of the components of speech activity in children with speech development disorders. Based on the results of a theoretical analysis of psychodiagnostic methods for studying the cognitive activity of children, special methods for studying the speech development of preschoolers in conditions of ontogenesis and dysontogenesis, we substantiated and developed a diagnostic complex for studying the communicative component of the speech activity of preschool children with general speech underdevelopment. A systematic analysis of the data of scientific and theoretical literature made it possible to single out evaluative criteria for determining the levels of formation of the communicative component of speech activity. A number of priority pedagogical conditions have been identified, the creation of which ensures the effectiveness of the formation of the communicative component of speech activity. A methodology for the formation of the communicative component of the speech activity of preschool children with general speech underdevelopment was theoretically substantiated and developed, the specificity of which lies in the fact that the content, methods and techniques of compensatory work are aimed specifically at overcoming violations of the formation of the components of the communicative component, namely, the processes of probable forecasting.

Key words: speech activity, preschool children, general speech underdevelopment, probabilistic forecasting.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток корекційної педагогіки відбувається під впливом складних трансформаційних процесів, які зумовлюють потребу модернізації підходів щодо визначення змісту, принципів, форм та методів освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в напрямі їх адаптації до сучасних суспільних вимог. Ключовим аспектом численних досліджень науковців є формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Пріоритетність мовленнєвої діяльності в становленні особистості дошкільника є беззаперечною. Її розвиток є цілком закономірною соціальною потребою, оскільки суспільству необхідна інтелектуальна, компетентна мовленнєва особистість, здатна критично мислити, комунікативно взаємодіяти, застосовувати набуті знання в життєво необхідних ситуаціях. Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мову, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовленнєва діяльність сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Тому природно, що зусилля сучасних науковців і практиків спрямовані на її формування, збагачення, креативність застосування. Однак спостереження та практична робота з дошкільниками сьогодні засвідчує наявність суперечливої тенденції – чим більше ми намагаємось збільшити кількість лексичних одиниць в активному словнику, удосконалити граматичний лад та синтаксичну варіативність мовлення, тим менше діти дошкільного віку послуговуються ними. Наразі ми маємо стійку тенденцію до зниження необхідності якісної комунікативної взаємодії між дітьми, між дітьми та дорослими. Все частіше фіксуються випадки недорозвитку активного мовлення у дітей переддошкільного та дошкільного віку через відсутність комунікативної потреби, комунікативного інтересу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У структурі мовленнєвої діяльності науковцями (І. Зимня, О. Леонтєв, Є. Соботович та ін.) виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти [1]. Особливо важливим на сучасному етапі є питання формування компонентів мовленнєвої діяльності у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із загальним недорозвитком мовлення. Аналіз науково-теоретичних матеріалів та програмового забезпечення корекційної роботи з дітьми зазначеної категорії (Ю. Кислякова, Л. Лопатіна, Н. Нищева, Л. Мороз, Ю. Рібцун,

Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічова, Г. Чиркіна та ін.) дав змогу стверджувати про акцентування уваги здебільшого на формуванні лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності [2; 3].

Однак оволодіння тільки лінгвістичним компонентом мовленнєвої діяльності навіть у повному обсязі не дозволить використовувати особливості мови в цілому. Ми нагромаджуємо лексико-граматичний та морфологічно-синтаксичний лінгвістичний об'єм мовлення, не спонукаючи дітей до активного використання цих одиниць, не створюючи потреби у цьому. Саме тому актуальним є формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, що розглядається як процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, куди входять операції ймовірного прогнозування, випереджувального синтезу та аналізу і контролю (самоконтролю) на різних рівнях. Оскільки операції ймовірного прогнозування як первинної ланки у контексті формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення досліджені недостатньо (Л. Андрусина, Ю. Рібцун, О. Романенко, В. Тищенко та ін.), ми мали за мету проаналізувати та дослідити їх. Нами, зокрема, була розроблена класифікація ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Є. Соботович вважала, що необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом мовленнєвої діяльності є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання [4, с. 32]. Погоджуючись з таким твердженням, ми окремо акцентуємо увагу на тому, що повноцінне формування і розвиток комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ забезпечують не тільки специфічні мовленнєві механізми, які тісно пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів. Вагому роль відіграють також загально-функціональні психологічні механізми (пам'ять, увага, мислення, сприймання).

Порушення будь-якої ланки механізмів є катализатором подальших негативних модифікацій у мовленнєвій діяльності дитини. Неоднорідність та складнофункціональність механізмів мовленнєвої діяльності зумовили необхідність розробки діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

За результатами теоретичного аналізу психодіагностичних методик вивчення пізнавальної діяльності дітей (Б. Абушкін, Г. Айзенк,

О. Басов, С. Велієва, Ю. Гільбух, Ю. Гіппенрейтер, С. Забрамна, А. Зак, Т. Ілляшенко, Я. Йєрасик, Л. Житнікова, Р. Кир'янова, С. Кулачківська, С. Ладивір, Р. Немов, А. Палій, Л. Проколієнко, О. Проскура, Л. Тихомирова та ін.), спеціальних методик дослідження мовленнєвого розвитку дошкільників за умов онтогенезу та дизонтогенезу (Т. Алтухова, Т. Варєнова, І. Власєнко, В. Голод, Е. Данілавічюте, Н. Жукова, С. Зоріна, М. Ільїна, І. Колповська, Р. Лалаєва, І. Мамайчук, І. Мартинєнко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Сєліверстов, Є. Соботович, Л. Спїрова, В. Тарасун, Л. Трофимєнко, Л. Федорович, Т. Фїлічева, Г. Чиркіна та ін.), нами було обґрунтовано та розроблено діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ [5]. Його зміст склали два діагностичних блоки: діагностика пізнавального розвитку та діагностика мовленнєвого розвитку. В основу методики дослідження покладено серію пізнавальних завдань, які розподілені за такими блоками:

- діагностика видів сприймання (зорового, слухового);
- обстеження видів уваги (зорова, слухова), їхніх основних показників (стійкість, розподіл, концентрація зорової та слухової уваги);
- вивчення основних видів пам'яті (зорова, слухова, словесно-логічна, рухова, короткочасна, довгочасна, оперативна, мимовільна, довільна) та мнєстичних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення, упізнавання);
- вивчення сформованості ймовірного прогнозування (зорового, слухового, рухового);
- оцінка наочно-образного мислення (розумових операцій аналізу і узагальнення, процесу класифікації, міркування, розуміння дітьми змісту сюжетних картин);
- діагностика емоційно-вольової сфери.

Серія діагностичних завдань для визначення рівня сформованості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення складається з таких блоків:

- обстеження артикуляційної та дрібної моторики рук;
- вивчення фонематичної системи мовлення;
- діагностика звуковимови та складової структури слів;
- обстеження словникового запасу;
- вивчення граматичної складової мовлення;
- діагностика сформованості ймовірного прогнозування на невербальному (граматичне, складове, лексичне, морфологічне, синтаксичне) та вербальному (фонологічне, фонетичне, складове,

лексичне, морфологічне, граматичне, синтаксичне) рівнях;

- обстеження зв'язного мовлення.

До складу обох блоків увійшли авторські діагностичні завдання для визначення рівня сформованості ймовірного прогнозування на вербальному та невербальному рівні.

Зазначу, що відпочатку зазначений діагностичний комплекс було розроблено та застосовано у роботі з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ, однак після подальшого доопрацювання та розроблення методичних рекомендації щодо його застосування, він уже два роки поспіль успішно використовується корекційними педагогами м. Луцька та Волинської області у діагностичній діяльності з дітьми різного віку та рівня мовленнєвого розвитку.

Системний аналіз даних науково-теоретичної літератури дав змогу виокремити оціночні критерії визначення рівнів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Обґрунтовані критерії дали підстави визначити рівні (високий, достатній, низький) сформованості складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із типовим мовленнєвим розвитком та загальним недорозвитком мовлення, визначити характер мовленнєвих відхилень та психологічні механізми порушень, врахувати їх під час розробки методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення.

За результатами застосування діагностичного комплексу встановлено, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення наявні складні варіативні поєднання порушень пізнавального та мовленнєвого розвитку, які суттєво відрізняються від норм типового розвитку. Особливості пізнавального розвитку обумовлені специфікою, характерною для дітей з органічною недостатністю роботи центральної нервової системи. Практично всі його складові виявилися порушеними частково (зорове сприймання (18,4 %), зорова увага (25,1 %) та зорова пам'ять (21,2 %), рухова пам'ять (44,1 %) або в значній мірі (слухове сприймання (12,3 %), слухова увага (8,2 %) та слухова пам'ять (16,6 %), операції порівняння (23,5 %), узагальнення (0 %), класифікації (11,8 %), систематизації (0 %)). Цим обумовлені зафіксовані прояви недостатності операційної складової мислення, недостатня сформованість операцій наочно-образного мислення, ймовірного прогнозування, нестійкість і швидка виснажуваність сприймання, уваги та пам'яті дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Отримані результати дають можливість визначити на засадах психолінгвістичного аналізу психологічні механізми, які лежать в основі порушення формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ: програмування мовленнєвого висловлювання, пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками, відбір фонем, перехід від плану програми до граматичної структури речення, реалізація комунікативного наміру.

Аналіз результатів діагностики рівня сформованості основних компонентів психомовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення дав можливість визначити неоднорідні специфічні вади, зумовлені різною етіологією виникнення цього дизонтогенезу: недостатня сформованість фонематичного сприймання (17,4 %), фонематичного слуху (2,8 %), фонематичного аналізу (5,3 %) та фонематичних уявлень (12,0 %), ймовірного прогнозування на фонологічному рівні (12,0%); недостатня сформованість чітких артикуляційних рухів (28,4 %), акустико-просторових уявлень щодо звукового контура слова (15,5 %), порушення операцій невербального та вербального складового ймовірного прогнозування (3,4 %); обмеженість словникового запасу, диспропорційність між обсягом активного і пасивного словника, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника (2,2 %), несформованість лексичного ймовірного прогнозування (0,5 %); спотворення синтаксичної структури речення, порушення всіх аспектів лексико-граматичного структурування комунікативного висловлювання (0 %), несформованість граматичного, морфологічного та синтаксичного ймовірних прогнозувань (0,3 %, 0 %, 0,2 %). В комплексі ці чинники негативно впливають на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Таким чином, аналіз отриманих результатів проведеного дослідження свідчить про необхідність застосування спеціальної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Нами було теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ, яка була реалізована в спеціальній корекційно-комунікативній роботі [6]. Специфіка запропонованої методики полягає у тому, що зміст, методи і прийоми компенсаційної роботи спрямовані адресно на подолання порушень формування складових комунікативного компонента, а саме

процесів ймовірного прогнозування. Серед сучасних програм, запропонованих для корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, лише у програмно-методичному комплексі Рібцун Ю. В. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» зроблено окремі акценти на формуванні навичок прогнозування на різних рівнях мовленнєвої діяльності дітей. Відтак, нами вперше запропоновано методику формування комунікативного компонента як детермінанти мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ.

У корекційній роботі за мету ставиться формування стійкої системи пізнавальних навичок, мовленнєвих знань, комунікативного досвіду, удосконалення навичок застосування операцій ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях. Важливим компонентом роботи є розширення діапазону комунікативної взаємодії, яка включає у себе уміння аналізувати власні та чужі дії, переносити набуті раніше навички в аналогічні ситуації.

Особливий акцент зроблено на свідомості, позитивній налаштованості виконання запропонованих мовно-пізнавальних завдань. Формування емоційно-поведінкової стійкості дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення у різних комунікативних ситуаціях, здатність до керування власними емоціями здійснюється педагогами в процесі розв'язання комунікативно-конфліктних ситуацій, сюжетно-рольових ігор, ігор-драматизацій, ігор-міркувань.

В процесі спільної взаємодії дітей з однолітками, педагогами важливим напрямом корекційної діяльності представлено вироблення навичок пізнавальної самостійності. Адже саме наявність самостійності при виконанні різнопланових завдань, цілеспрямованість діяльності, результативність використання отриманої педагогічної допомоги свідчить про усвідомлену, сформовану потребу у комунікації дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Визначено низку пріоритетних педагогічних умов, створення яких забезпечує ефективність формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності:

1. Організаційно-педагогічні:

- наявність у дошкільному навчальному закладі команди фахівців, які здатні комплексно забезпечити формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності;
- створення комунікативно-розвивального середовища;
- використання усіх видів діяльності, їх послідовності з метою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

2. Компенсаційно-дидактичні:

– застосування комплексної поетапної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення;

– реалізація прогнозування взаємодії учасників педагогічного процесу з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо *комунікативно-розвивальне середовище* як сукупність умов (матеріально-технічних та програмно-методичних), що забезпечують виникнення комунікативного інтересу, якісний розвиток комунікативної взаємодії дітей з однолітками та дорослими, корекцію порушень мовленнєвої діяльності, розвивають позитивну зацікавленість у подальшому розгортанні процесу комунікації. Створення у закладі дошкільної освіти повноцінного комунікативно-розвивального середовища (КРС) є пріоритетним засобом реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Ми визначаємо об'єктивні труднощі створення КРС у закладі дошкільної освіти які обумовлені недостатнім усвідомленням педагогами його сутності, відмінності від інших видів середовища, відсутністю чітких уявлень про його структуру, зміст, механізми організації та принципи функціонування, роль ймовірного прогнозування в забезпеченні цілісного компенсаційно-розвивального процесу.

Насамперед усім учасникам освітньо-компенсаційного процесу важливо усвідомити, що абсолютно вся їхня діяльність має бути орієнтована на стимулювання, розвиток і практичну реалізацію комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – дитина повинна бути готовою, сама хотіти, могла і реалізовувати комунікативні наміри, отримуючи при цьому емоційне задоволення. Цьому має сприяти абсолютно все, що оточує дитину – іграшки, книжки, музичні інструменти, рослинний і тваринний світ, спортивний інвентар, куточки, зони, лабораторії, однолітки, дорослі, облаштування групового приміщення, ігрового майданчика, території ЗДО та ін. У закладі, де перебуває дитина, «розмовляти» має все: підлога, стеля, стіни, двері. Ми вважаємо, що всі названі компоненти повинні бути комунікативно-інформативними, комунікативно-цікавими, комунікативно-мобільними, комунікативно-доступними.

В процесі проектування змісту КРС ми використовуємо основні етапи формування мовленнєвої діяльності: освоєння предметного світу – виникнення комунікативної потреби – пошук шляхів її

вираження – вибір адекватних засобів вираження. Все це повинно логічно і поступально поєднуватись у предметно-практичній діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Її пріоритетом має бути максимальне орієнтування на включення мовленнєвої діяльності у процес спільної з дорослими або однолітками діяльності, важливої для дітей (гри, праці, продуктивних видів діяльності, самообслуговування).

Мовленнєва діяльність дітей із загальним недорозвитком мовлення зазвичай має характерні особливості: помітне зниження потреби у спілкуванні, ізольованість від групи однолітків, знижена (в порівнянні із звичайним розвитком) здатність отримувати інформацію в процесі спілкування, спрямованість на процес говоріння без врахування інтересів партнера. Саме тому ми вважаємо, що зазначена адресна спрямованість використання комунікативної активності дозволить, з одного боку, створити передумови для підвищення мотивації мовленнєвого спілкування, а з іншого – дозволить удосконалити та урізноманітнити її структурно-значеннєве оформлення. При цьому педагог виступатиме поліфункціональним суб'єктом: як еталон правильного мовлення, джерело інформації та регулятор поведінки дитини в спілкуванні.

Ми пропонуємо для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення при створенні комунікативно-розвивального середовища в умовах закладу дошкільної освіти врахувати такі принципи:

– принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей: комунікативно-розвивальне середовище має бути адекватне віковій та мовленнєвим можливостям дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення із незначним перевищенням ступеня складності;

– принцип доступності: компоненти комунікативно-розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природо-відповідними;

– принцип результативності: комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності, поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду;

– принцип здійснення комплексного підходу: створення єдиного комунікативно-розвивального середовища повинно бути спрямоване на ефективне

.....

подолання відхилень у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення на всіх рівнях (фонетичному, фонематичному, просодичному, лексико-граматичному, застосуванні засобів спілкування в комунікативних ситуаціях);

– принцип стимулювання: облаштування має стимулювати бажання проявляти і продовжувати комунікативну активність, сприяти розвитку емоційного комфорту дітей;

– принцип єдності: педагогічний та обслуговуючий персонал закладу дошкільної освіти, батьки та найближче сімейне оточення мають об'єднати зусилля задля досягнення спільної мети – формування комунікативно-активної особистості дитини.

Важливим механізмом повноцінного функціонування комунікативно-розвивального середовища є побудова стратегії злагодженого супроводу дитини дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, яка інтегрована у це середовище. Адже сам факт перебування у ньому не є самоорганізуючим стимулом до комунікативної діяльності. Тому, зокрема, потребує оновлення підхід до партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу і батьків.

Ми вважаємо, що взаємодія з батьками повинна будуватися на принципах взаєморозуміння (залучення членів сімей до спільної реалізації компенсаційно-комунікативних завдань, знайомство із стратегією подальшої роботи, виконання вимог закріплення отриманих результатів), взаємодовіри (спільна діяльність дорослих в інтересах дитини, зміцнення авторитету педагога в сім'ї, а батьків у дошкільному навчальному закладі, прояв професіоналізму та відповідальності обома сторонами) і взаємодопомоги (результати педагогічного спостереження за дитиною, корекційної діагностики вчасно обговорюються з батьками з метою побудови подальшої стратегії корекційної роботи).

До всіх вище перерахованих факторів створення КРС варто додати впровадження системи інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, арт-терапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін. Багаторічна практика використання

педагогами засвідчує їхній вагомий потенціал саме у стимулюванні виникнення невимушеної комунікативної активності в процесі спільної практичної взаємодії з однолітками та дорослими, створенні позитивної атмосфери спілкування.

Відтак, створення повноцінного комунікативно-розвивального середовища є необхідною умовою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Про результативність застосування запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності свідчить вивчення результатів сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Установлено, що комунікативні висловлювання характеризуються змістовим збагаченням, розширенням діапазону пізнавальної зацікавленості, різноманітністю використаних лексичних одиниць, покращенням граматичної та синтаксичної побудови, спрямованістю на комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими. Отримані дані засвідчили зростання високих показників від 0 % до 17,6 % .

Висновки і пропозиції. Аналіз показників сформованості операцій ймовірного прогнозування різних модальностей вказують на результативність застосованої методики, орієнтованої на формування саме ймовірного прогнозування як важливої складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – маємо суттєве зростання показників високого та достатнього рівнів (із 3,3 % до 24,1 %).

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення спеціальних методик діагностики та формування інших складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розроблення моделі професійної готовності майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності, її використання у роботі педагогів різних типів закладів дошкільної освіти (загальноосвітніх, спеціальних, компенсуючого типу), інклюзивно-ресурсних центрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.
2. Кислякова Ю. Н., Мороз Л. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Минск : НИО, 2007. 248 с.
3. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
4. Соботович Е. Ф. Психологическая структура речевой деятельности и ее формирование в процессе нормального онтогенеза. Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. Киев : КГПИ, 1989. 160 с.

5. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 124 с.
6. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 144 с.

REFERENCES

1. Sobotovych E. F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoj deyatel'nosti i mehanizmy ee formirovaniya [Psycholinguistic structure of speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev : YZMN, 1997. 44 s.
2. Kysliakova Yu. N., Moroz L. N. Vospitanie i obuchenie detej s tyazhelymi narusheniyami rechi [Education and training of children with severe speech impairments]. Minsk : NYO, 2007. 248 s.
3. Trofymenko L. I. Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei serednoho doshkilnoho viku iz ZNM: Prohramno-metodychnyi kompleks [The development of the development of children in the middle preschool age from ZNM: Program-methodical complex]. Kyiv : Aktualna osvita, 2007. 120 s.
4. Sobotovych E. F. Psihologicheskaya struktura rechevoj deyatel'nosti i ee formirovanie v processe normalnogo ontogeneza. Izuchenie i korrekciya obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami sluha i rechi [The psychological structure of speech activity and its formation in the process of normal ontogenesis. Study and correction of teaching and upbringing of children with hearing and speech impairments]. Kiev : KHPY, 1989. 160 s.
5. Brushnevska I. M., Ribtsun Yu. V. Komunikatyvnyi komponent movlennievoi diialnosti u ditei: diahnostychnyi kompleks [Communicative component of speech activity in children: diagnostic complex]. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD, 2020. 124 s.
6. Brushnevska I. M., Ribtsun Yu. V. Komunikatyvnyi komponent movlennievoi diialnosti u ditei: metodyka formuvannia [Communicative component of speech activity in children: methods of formation]. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD, 2020. 144 s.

Валентина ВІТЮК,
orcid.org/0000-0003-4981-9925
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна)

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПРИЧИН ПРАВОПИСНИХ ПОМИЛОК СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено, що в контексті актуальних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи проблема формування правописної компетентності студентів в умовах сьогодення набуває виняткової актуальності. Метою статті є визначення основних причин правописних помилок студентів, обґрунтування важливого значення правописної компетентності здобувачів вищої освіти в системі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; теоретичне осмислення й узагальнення досвіду викладачів і власного досвіду роботи для визначення стану роботи з формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; емпіричні: спостереження й аналіз занять з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом», «Практикум з українського правопису», бесіди з викладачами й студентами.

У статті визначено основні причини орфографічних і пунктуаційних помилок студентів загального характеру, соціокультурні причини та лінгводидактичні причини, пов'язані з методикою навчання графіки, орфографії, пунктуації та індивідуальними особливостями студентів. Автор наукової розвідки вбачає вирішення питання правописної грамотності студентів шляхом розв'язання проблем соціального характеру, введення в дію обов'язкового єдиного мовного режиму та в комунікативній зорієнтованості навчання правопису, інтеграції традиційних та інноваційних форм, методів і засобів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, в розробленні методики формування правописної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: правопис, орфографія, пунктуація, графіка, правописна компетентність студентів, абсолютна й відносна грамотність, орфографічні й пунктуаційні помилки.

Valentyna VITIUK,
orcid.org/0000-0003-4981-9925
Candidate of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Theory
and Methods of Elementary Education
of the Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine)

ANALYSIS OF THE MAIN CAUSES OF SPELLING ERRORS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article states that in the context of current requirements for professional training of future primary school teachers of the New Ukrainian School, the problem of forming students' spelling competence in today's conditions becomes extremely relevant. The purpose of the article is to determine the main causes of spelling mistakes of students, substantiation of the importance of spelling competence of higher education students in the system of linguistic training of future primary school teachers of the New Ukrainian School. To solve the tasks in the process, the following research methods were used: theoretical: analysis and synthesis during the study of linguistic, pedagogical and methodological literature on the researched problem; theoretical comprehension and generalization of teachers' experience and own work experience to determine the state of work on the formation of spelling competence of future primary school teachers; empirical: observation and analysis of classes in the discipline "Modern Ukrainian language with a workshop", "Workshop on Ukrainian spelling", conversations with teachers and students.

The article identifies the main causes of spelling and punctuation errors of general students, socio-cultural reasons and linguodidactic reasons related to the methods of teaching graphics, spelling, punctuation and individual characteristics of students. The author of scientific research sees the solution of the issue of spelling literacy of students by solving social problems, introduction of a mandatory unified language regime and communicative orientation of spelling, integration of traditional and innovative forms, methods and means of forming spelling competence of future primary school teachers in the development of methods for the formation of spelling competence of students of higher education institutions.

Key words: spelling, spelling, punctuation, graphics, spelling competence of students, absolute and relative literacy, spelling and punctuation errors.

Постановка наукової проблеми та її значення. Однією з ключових компетентностей навчання української мови у закладі вищої освіти є формування у студентів стійких правописних умінь і навичок як невід'ємних складників писемного мовлення, оскільки грамотність у широкому розумінні означає вільне володіння мовним багатством, вміння самостійно створювати зв'язні висловлення, у вузькому – орфографічну та пунктуаційну грамотність. Керуючись визначенням Л. Щерби про загальну грамотність, О. Текучов вирізняє абсолютну орфографічну грамотність, якою володіє обмежене число спеціалістів, і відносну, властиву практично всім освіченим людям. Під відносною грамотністю розуміється володіння певним обсягом орфографічних умінь у порівнянні із загальною кількістю чинних у мові правописних правил [6, с. 282]. До того ж варто зауважити, що не всі вивчені у школі правила утримуються в пам'яті людини, дуже часто багато хто пише інтуїтивно, не задумуючись. Проте всі носії мови, незалежно від посад, які вони обіймають, участі у суспільному житті, користуються мовою. Очевидно, найголовнішим є те, щоб людина будь-якого віку та фаху володіла комунікативними вміннями, могла точно, переконливо, за потреби образно та емоційно, передати власні думки, зацікавити слухача своєю інформацією, переконати його в чомусь.

Проблема формування й розвитку правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається важливою протягом усього часу навчання у закладі вищої освіти. Тому одним із пріоритетних завдань викладачів закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами усного та писемного мовлення, мають високий рівень сформованості графічних умінь і навичок, орфографічної та пунктуаційної грамотності та правописної компетентності в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині помітно активізувалася зацікавленість науковців багатоаспектною проблемою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (В. Бадер, М. Вашуленко, С. Дубовик, К. Климова, М. Оліяр та ін.). Теоретичний та практичний аспекти навчання правопису в учнів закладів загальної середньої освіти висвітлено в публікаціях О. Біляєва, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Гончарук, О. Горошкіної, Н. Грони, О. Караман, Н. Ковальчук, С. Омельчука, Е. Палихати, Л. Попової, І. Хом'яка, І. Юшука та ін. Лінгводидактичні засади формування правописної компетентності як важливого складника комунікативної вправ-

ності майбутнього вчителя розроблено в наукових студіях О. Антончука, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Вашуленка, Х. Карповець, Н. Ковальчук, В. Мельничайка, М. Пентилюк, І. Хом'яка, О. Хорошковської, Г. Шелехової та ін. Загальні питання вивчення орфографії висвітлено в методиках С. Чавдарова, Є. Дмитровського, О. Біляєва, М. Вашуленка, С. Карамана, І. Олійника, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін.

Мета статті. Мета статті – проаналізувати основні причини орфографічних і пунктуаційних помилок майбутніх учителів Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Власні спостереження за освітнім процесом, аналіз лінгвістичної підготовки студентів засвідчують середній та низький рівні правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи. Однією з причин такого стану є розрив між теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками студентів. Адже часто доводиться спостерігати, як студенти, напам'ять вивчивши правила, не завжди користуються ними під час вибору написань, покладаються на слух або зорову пам'ять, не мають належних навичок швидко й безпомилково застосовувати теорію на практиці. В цілому невисокий рівень правописної вправності пояснюється недостатньою кількістю вправ і завдань для формування у студентів відповідних умінь і навичок та відсутністю на заняттях чіткої системи в роботі з орфографії та пунктуації.

Причини низького рівня правописної грамотності студентів різні. Серед основних причин низького рівня правописної грамотності студентів варто виділити:

а) причини загального характеру: 1) знижений інтерес студентів до занять з української мови; 2) відсутнє ціннісне ставлення до знань, незацікавленість в успішному навчанні; 3) слабка начитаність студентів, загалом втрата інтересу до читання художніх творів, текстів, написаних літературною мовою; 4) невисокий рівень загальної культури, духовного та інтелектуального потенціалу; 5) недостатньо розвинене логічне та критичне мислення, пам'ять, концентрація і розподіл уваги, чуття мови; 6) відсутні сформовані навички користуватися навчальною літературою; 7) несформоване вміння здобувати знання самостійною наполегливою працею;

б) соціокультурні причини: 1) вплив мовленнєвого середовища (безграмотне оточення, місцеві діалекти, суржик, сленг і т. ін.); 2) неправильне вживання іншомовної лексики замість повноцінних українськомовних відповідників; 3) недо-

.....

статний рівень медіаграмотності; 4) надмірне використання ненормативних мовних сполук із інтернет-ресурсів і медіатекстів під час дистантного спілкування;

в) лінгводидактичні причини, пов'язані з методикою навчання графіки, орфографії, пунктуації та індивідуальними особливостями студентів: 1) відсутність єдності в роботі з правопису та розвитку культури усного й писемного спілкування як основи грамотного письма; 2) незнання студентами правописних правил, прогалини в знаннях орфографії та пунктуації; 3) невміння застосовувати правила на практиці, в тому числі під час творчих робіт; 4) недостатня кількість вправ і завдань для формування автоматизованих навичок; 5) недостатня кількість годин на узагальнення й систематизацію орфографічних і пунктуаційних знань, умінь, навичок у студентів; 6) відсутність системи формування та вдосконалення правописних умінь і навичок у студентів вищої школи.

Слушно підтверджує визначені нами причини правописних помилок студентів думка І. Хом'яка про те, що неграмотність спричинена «впливом середовища: а) дія на мовлення місцевого говору або іншої, нерідної мови; б) вплив «вулиці»; в) вплив неохайного книжного і газетного мовлення; г) вплив мовлення вчителів (викладачів), які погано володіють нормами літературної мови, що особливо неприпустимо» [8, с. 59–60].

Заслуговує на увагу позиція О. Горошкіної щодо визначення причин виникнення розриву між правописними знаннями й уміннями: 1) суржик; 2) наявність помилок у ЗМІ та рекламі; 3) складність правопису; 4) надмірна затеоретизованість навчального курсу; 5) зниження інтересу до вивчення української мови [2, с. 256].

В. Кучеренко та М. Сердюк до причин орфографічних помилок, визначених О. Горошкіною, додають постійне користування учнями смс-повідомленнями та готовими мовними шаблонами, що пропонуються різноманітними інтернет-ресурсами, які хоч і полегшують процес листування, але суттєво знижують комунікативний рівень людини та її здатність до критичного мислення, що призводить, у свою чергу, до орфографічної неграмотності [3, с.124].

На основі багаторічної практики В. Сухомлинський стверджував, що «однією з причин неграмотності учнів є вбога, примітивна мова в дитинстві й ранній юності – в роки, коли формується людина, коли утверджуються її пізнавальні й творчі сили... Шлях боротьби за високу успішність, – вважав він, – лежить передусім через мовну культуру, бо мовна культура – живодай-

ний корінь культури розумової» [5, с. 11]. Цілком слушними з цього приводу є міркування І. Синиці про те, що «коли говорять про покращання успішності з мови, то мають на увазі, в першу чергу, піднесення орфографічної грамотності учнів. Звичайно, це дуже важливе завдання школи і розв'язання його має велике значення для піднесення загальної культури мови» [4, с. 7].

Безперечно, школа не повинна готувати лише письменників і ораторів. К. Бархін зауважував, що «численні випуски новелістів, фейлетоністів та ін. були б великим нещастям для нашої країни – такої грізної армії професійних працівників преси, нам, звичайно, не треба...» [1, с. 3]. Однак зі школи повинні виходити учні, які вміють розмовляти і писати правильно, послідовно, переконливо. Завдання вчителя полягає в тому, щоб довести учнів до рівня відносної грамотності, де правописну вправність необхідно розглядати не лише як орфографічну та пунктуаційну довершеність, а в більш широкому плані – вільно володіти мовним багатством та вмінням самостійно створювати зв'язні висловлення.

Зазначимо, що орфографія повинна підпорядковуватися практичній меті вивчення мови як засобу спілкування. І. Хом'як вважає, що коли «на уроках учням пояснюється матеріал, ілюструються приклади, школярі завчають теорію, виконують вправи з традиційними умовами – замість крапок вставити потрібні букви; розкрити дужки, вибрати правильне написання з низки можливих, – тобто учні засвоюють орфографічні знання і в основному виробляють лише вміння, за що їх оцінюють; і ось на цьому етапі більшість учнів втрачає інтерес до орфографії. Для вироблення ж міцних орфографічних навичок потрібно широко застосовувати синтетичні вправи, виконувати різноманітні завдання з розвитку писемного мовлення, систематично вмотивовувати потребу застосування набутих навичок у різних сферах мовленнєвої діяльності» [7, с. 74].

Разом з тим, на нашу думку, розосередженість орфографічних тем (орфографія вивчається у взаємозв'язку з фонетикою, будовою слова, морфологією тощо) не сприяє досягненню потрібної системності у правописної компетентності здобувачів освіти. Вчителі-практики стверджують про загальновідомий факт: скільки б не тренувати учнів у написанні різних орфографічних вправ, не можливо сформувати у них умінь і навичок правильного письма: чимало школярів, які без помилок пишуть диктанти й успішно виконують вправи з граматики та орфографії, у роботах творчого характеру роблять значну кількість помилок,

порушуючи іноді найелементарніші правила правопису. Це пояснюється тим, що учням важко самостійно сформулювати та оформити свої думки на письмі, їхня увага роздвоюється між правописом і змістом викладу думок. Часто на практиці доводиться спостерігати, коли учень у письмових роботах засвідчує неординарні творчі здібності, виявляє ознаки самостійної життєвої позиції, але робить значну кількість помилок. Іноді у таких випадках можна почути знайому фразу вчителя: «Який (а) ти неухажливий (а)!». На нашу думку, причиною правописних помилок у письмових роботах є не тільки неухажливість учня, але й невміння розпізнавати орфограми й пунктограми.

Актуальною причиною недостатньої правописної грамотності студентів є, на нашу думку, втрата інтересу до читання високохудожніх текстів. Сучасна молодь мало читає, натомість більше часу проводить за комп'ютером, телефоном та іншими гаджетами, тому не формуються правильні графічні образи слів. Крім того, в наш час не просто довести студентам життєву необхід-

ність бути грамотними, оскільки в країні на низькому рівні престижність освіченості, відсутня чітка законодавча база розвитку державної української мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тривалий час наукові дослідження шляхів підвищення рівня правописної грамотності як учнів, так і студентів вичерпувалися пошуками універсальних методів навчання орфографії та пунктуації або вдосконаленням внутрішньої організації уроків навчання правопису. Не зважаючи на певні здобутки в методиці навчання орфографії та пунктуації, проблема формування у студентів правописних умінь і навичок потребує подальшого вирішення. Перспективу її розв'язання вбачаємо в комунікативній зорієнтованості навчання правопису; інтеграції традиційних та інноваційних форм, методів і засобів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розробленні методики формування правописної компетентності студентів закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархин К. Б. Творческая работа по родному языку. Киев, 1924. С. 3–18.
2. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: [монографія]. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
3. Сердюк М. В. Методичні позиції навчання орфографії у процесі роботи над зв'язним висловлюванням учнів молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. № 1 (04). Січень, 2014. С. 123–127.
4. Синиця І. О. Психологія писемної мови. Київ : Рад. школа, 1965. С. 5–37.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т.; Т. 2. Київ : Рад. школа, 1976. С. 11–15.
6. Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе : учебник для высших педагогических учебных заведений. Москва : Просвещение, 1980. 414 с.
7. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
8. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2002. 412 с.

REFERENCES

1. Barkhyn K. B. Tvorcheskaia rabota po rodnomu yazyku. Kyev, 1924. S. 3–18.
2. Horoshkina O. M. Lihvodydaktychni zasady navchannia ukrainskoi movy v starshykh klasakh pryrodnycho-matematychnoho profiliiu: [monohrafiia]. Luhansk : Alma-mater, 2004. 362 s.
3. Serdiuk M. V. Metodychni pozytsii navchannia orfohrafii u protsesi roboty nad zviaznym vyslovliuvanniam uchniv molodshoho shkilnoho viku. *Molodyi vchenyi*. № 1 (04). Sichen, 2014. S. 123–127.
4. Synytsia I. O. Psykholohiia pysemnoi movy. Kyiv : Rad. shkola, 1965. S. 5–37.
5. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory v 5 t.; T. 2. Kyiv : Rad. shkola, 1976. S. 11–15.
6. Tekuchev A. V. Metodyka prepodavanyia russkoho yazyka v srednei shkole : uchebnyk dlia vysshykh pedahohycheskykh uchebnykh zavedenyi. Moskva : Prosveshchene, 1980. 414 s.
7. Khomiak I. M. Naukovi osnovy navchannia orfohrafii v serednii shkoli. Rivne : PPF «Volynski oberehy», 1998. 228 s.
8. Khomiak I. M. Lihvo-metodychni zasady navchannia orfohrafii ukrainskoi movy v osnovnii shkoli : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (ukrainska mova)». Kyiv, 2002. 412 s.

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 780.071.1(430(092):[780.647.2:781.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208860>

Віталій ОХМАНЮК,

orcid.org/0000-0001-9762-4968

*кандидат мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України,
професор кафедри музично-практичної та виконавської підготовки,
декан факультету культури та мистецтв
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) fedorovuch1@ukr.net*

Ольга КОМЕНДА,

orcid.org/0000-0002-7659-690X

*доктор мистецтвознавства, доцент,
старший викладач кафедри історії, теорії мистецтв
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) olgakomenda@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЦИКЛУ ТВОРІВ Й. С. БАХА «ДОБРЕ ТЕМПЕРОВАНИЙ КЛАВІР» У БАЯННОМУ ВИКОНАВСТВІ

Виконання поліфонічних творів у баянному виконавстві – проблема актуальна, у цей же час дискусійна з огляду на різні підходи до інтерпретації творів барокового репертуару.

*Метою статті є аналіз факторів виникнення, функціонування та особливого синтезу поліфонічного та гомофонно-гармонічного типів мислення, що властиві стилістиці творів музичного бароко на прикладі циклу творів «Добре темперований клавір» та їх інтерпретації у баянному виконавстві. Також у даній статті поставлено завдання дослідити, які методи, виконавські виражальні засоби та форми належить використовувати баянним виконавцям для передачі образно-значеннєвого змісту у циклі творів «Добре темперований клавір» Й. С. Баха. **Методологія роботи** полягає у застосуванні таких методів, як: хронологічний, об'єктивно-історичний, порівняльний, системний, історико-культурологічний, творчо-діяльнісний та типологічний.*

Наукова новизна полягає у тому, щоб дослідити, які методи, виконавські виражальні засоби та форми слід використовувати баянним виконавцям для передачі образно-значеннєвого змісту у циклі «Добре темперований клавір» Й. С. Баха. Окреслено характерні риси інтерпретації «ДТК» Й. С. Баха у баянному виконавстві.

Як висновок у статті відзначається, що сучасне баянне виконавство сягає перспективного рівня узагальнення, синтезу, органічного сплаву колишніх інтерпретаційних моделей, що запропоновані піаністами. Розмаїті виконавські версії репрезентують закономірний поступ в безперервній естафеті інтерпретації циклу творів «Добре темперований клавір» Й. С. Баха.

Ключові слова: добре темперований клавір, баянне виконавство, поліфонія, музична інтерпретація, динаміка, штрихи, формотворення.

Vitalii OKHMANIUK,

orcid.org/0000-0001-9762-4968

*PhD in Art, Professor; Honored Arts Worker of Ukraine,
Professor at Music-Practical & Performing Training Department,
Dean of Culture & Arts Faculty
of the Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) fedorovuch1@ukr.net*

Olha KOMENDA,

orcid.org/0000-0002-7659-690X

*Doctor of Study of Art, Assistant Professor,
Senior Lecturer at Arts History & Theory Department
of the Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) olgakomenda@gmail.com*

FEATURES OF INTERPRETATION OF THE CYCLE OF WORKS BY J. S. BACH «WELL-TEMPERED CLAVIER» IN BAYAN PERFORMANCE

Performance of polyphonic works in accordion performance is a topical problem, at the same time debatable in view of different approaches to the interpretation of works of the baroque repertoire.

The aim of the article is to analysis the factors of origin, functioning and special synthesis of polyphonic and homophone-harmonic types of thinking, peculiar to the stylistics of the works of the musical baroque on the example of the cycle «Well-tempered clavier» and their bayan interpretation. Also in this article the task arose to investigate what methods, performing means of expression and forms should be used by accordion performers to convey figurative and semantic content in the cycle of works «Well-tempered clavier» by J.S. Bach. The methodology of work is used in the application of such methods as: chronological, objective-historical, comparative, systemic, historical-cultural-logical, creative-activity and typological.

The scientific novelty is to investigate what methods, performing means of expression and forms should be used by bayan performers to convey the figurative meaning in the cycle «Well-tempered clavier» by J.S. Bach. Characteristic features of J.S. Bakh's interpretations of «WTC» in bayan performance are outlined.

As a conclusion in the article it is noted that the modern bayan performance reaches the perspective level of generalization, synthesis, organic alloy of former interpretive models, modes. Various executive versions represent the regular progress in the continuous relay of interpretation of the cycle of works «Well-tempered clavier» by J.S. Bach.

Key words: well-tempered clavier, bayan performance, polyphony, musical interpretation, dynamics, strokes, shaping.

Актуальність проблеми. Виконання поліфонічних творів у баянному виконавстві – проблема актуальна, у той же час дискусійна з огляду на різні підходи до інтерпретації творів барокового репертуару. Останні десятиріччя XX на початку XXI століття в українській музичній науці зазначені виразною тенденцією зростання інтересу дослідників до проблематики музичної інтерпретації, що пов'язано із множинністю інтерпретацій у виконавській царині.

Швидко утверджуючись в напрямі камерно-інструментального виконавства, баянне мистецтво посіло особливе місце у зазначених процесах. Однією із вагомих підстав цього утвердження є специфічна якість тембрального звучання, яка пов'язана з конструкцією баяна як міхового клавішно-пневматичного язичкового музичного інструменту і якнайбільше відповідає відтворенню музики епохи бароко, звернення до якої є показовим для сучасного баянного виконавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цикл творів «Добре темперований клавір» існує у баянних редакціях Анатолія Семешка, Михайла Оберюхтіна та Миколи Давидова. Найбільш вдалою, на нашу думку, вважається редакція М. Оберюхтіна, котрий увів власні позначення динаміки та баянної аплікатури, також авторську систему розшифрування мелізмів.

Метою статті є аналіз факторів виникнення, функціонування та особливого синтезу гомофонно-гармонічного та поліфонічного типів мислення, які властиві стилістиці творів музичного бароко на прикладі циклу творів «Добре темперований клавір» та їх баянної інтерпретації. Також у даній статті постало завдання дослідити, які методи, виконавські виражальні засоби і форми потрібно використовувати баяністам для передачі образно-значеннєвого змісту у циклі творів «Добре темперований клавір» Й. С. Баха.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи «ДТК» у баянному мистецтві, розглянемо основні аспекти проблеми крізь призму музичної стилістики.

Насамперед проаналізуємо фактори виникнення, функціонування і особливого синтезу гомофонно-гармонічного та поліфонічного типів мислення, що властиві стилістиці творів музичного бароко на прикладі «Добре темперованого клавіру» та їх баянної інтерпретації.

Стилістичні особливості барокової фактури та інтерпретація її на баяні полягають в тому, що багатоголосна фактура доби бароко є унікальним синтезом гомофонного та поліфонічного способів інтонування. Це зумовлено деякими принципами, що визначають пріоритетність плинно-горизонтального чи диференційовано-вертикального спрямування музичної тканини барокових творів. Лінійна плинність барокової тканини досягається збалансовано-комплементарною активізацією голосів, горизонтальним суміщенням каденційних зворотів, контрастним акцентуванням мелодичних ліній, почерговими «діалогічними» показами мелодичних вершин, явищем вторгнених каденцій, неспівпадінням руху голосів (Карась, 2006: 156–165).

Гомофонія як новий вид фактури утілюється в поліфонічному двоголосі (різномтемного та гетерофонного типів); в прихованому багатоголосі (модуляційно-секвентного, остинатно-функційно-перемінного, «розщепленого», паралельного, типів); у взаємопереходах прихованого багатоголосся у реальне; в триплановій конфігурації фактури (супроводжуючі моноритмічні голоси, солюючий голос і генерал-бас); в розчленувальній функції гомофонного кадансу і кореляції типу фактури з архітектонікою твору.

Специфіка ладогармонічної організації пов'язана з активним процесом становлення нових ладових закономірностей у епоху бароко. Середньовічні модули у XV–XVI століттях остаточно перероджуються у функціонально-ієрархізовану дволодову систему мажору та мінору, що починає безпосередньо диктувати логіку розгортання музичної драматургії твору. Ця система, конкретизуючи функційно-гармонічні контрасти, спрямувала напружені

нестійкі вертикалі до якісно нового, чіткого результату – до тоніки.

Серед головних ладово-драматургічних чинників композиції можемо виділити так як: гармонічної «медитації» (зупинка на одній гармонії чи органному пункті); плинності ладової сфери композиції; горизонтального зміщення каденційних зон; прийом «ретардації» форми (відхилення у сферу S, VI ст.); неспівпадіння тонального плану з тематичними розділами.

Формування ладотональної логіки пов'язане з активною диференціацією нестійких функцій на два блоки (D і S), закріпленням явища увіднотоновості, формуванням системи каденцій, принципів повторності, введенням ладового контрасту, інтегруючим значенням тонального плану і драматургічними гармонічними функціями.

Типологія барокового тематизму як чинник сильової інтерпретації творів доби бароко висуває на перший план дослідження мелодико-тематичного елемента як вагомого чинника виконання творів барокового стилю (Карась, 2004: 74–82). В епоху бароко здійснювалось формування індивідуалізованого тематизму. Емпірично поглинаючи здобутки у цій галузі ренесансної доби, музика бароко спирається на достатньо високий рівень індивідуалізації теми (на фоні загальної типізації тематизму), якій надається значення мелодичного символу основного образу. Зауважено, що виразна комунікативна функція барокового мистецтва зумовила активні пошуки музичних еквівалентів певних емоційних відчуттів з метою ефективного впливу на слухача, утвердження образно-типових музичних формул (риторичних фігур) (Друскин, 1972: 37).

Аналіз специфіки слухового процесу, що втілюється під час виконавства, виявляє, що кожен голос барокової музичної тканини не охоплюється виконавцем з рівноцінною увагою. Музичний слух баяніста виокремлює з музичного потоку той «конденсат», який об'єктивно є мобільним, інтонаційно найвиразнішим. Переважання такого енергетичного «згустку» у загальному звуковому потоці на заданому часовому проміжку цілком залежить від його здатності бути виразником рис твору, із закладеним у ньому потенціалом розвитку, тобто здатності бути темою (Безугла, 2001: 27–32).

Методи розвитку музичного матеріалу та деякі особливості формотворення пов'язані із тим, що показником рівня майстерності композитора епохи бароко була не так тематична винахідливість, як вміння оперувати музичним матеріалом. Ці звукотворчі «операції» дзеркально відображають процес композиторського мислення, в якому втілена

морально-етична позиція автора, узгоджена з духом його часу (Берденнікова, 1999: 58–66).

Застосування готово-виборного баяна відкрило для баяністів можливість широкого використання поліфонічних творів. Цьому у великій мірі посприяли властиві баяну протяжність звуку і зв'язність голосоведення (подібно до органу чи хору). Непогано звучать на баяні твори підголоскового поліфонічного складу, наприклад, в стилі народної пісні. Своєрідність звучання поліфонії на баяні обумовлено його характерними особливостями: можливістю витримати тривалі звуки з різним динамічним нюансуванням. Усе це дає можливість зберегти притаманну поліфонічній музиці «плинність» у русі голосів, рельєфність їх звучання. Цьому сприяє також й невелика мензура правої та лівої клавіатури, що дає змогу охопити широкий діапазон для одночасного звучання кількох голосів.

Регістри. Потрібно завжди пам'ятати, що регістри – це засіб для досягнення більш вражаючого художнього результату. Але використовувати їх потрібно розумно. Загальний план реєстровки складається, виходячи з архітектоніки твору у цілому. Звичайно, говорити про реєстровки абстрактно взагалі складно, тому що кожен конкретний твір вимагає індивідуального реєстрового планування. Разом із тим, можна запропонувати найзагальніші рекомендації у цьому відношенні, особливо у поліфонічних жанрах:

1. Тема фуґи в експозиції, зазвичай, не виконується на реєстрі тутті. Краще використовувати такі тембри: орган, баян, баян з пікколо. У наступних проведеннях теми реєстри можна змінювати. При цьому треба урахувати, що якщо тема виконується на виборному звукоряді, то це також свіже темброве забарвлення.

2. У органних поліфонічних творах, якщо звучить тема у верхніх голосах, то краще користуватися світлими реєстрами. А якщо тема проводиться у басовій партії, то тоді застосовується одночасно з початком проведення теми реєстр tutti. Великою помилкою є дроблення теми зміною реєстрів (частина теми виконується на одному реєстрі, частина на іншому). Початок вільної частини фуґи бажано показати зміною реєстру. У інтермедіях подібний музичний матеріал було би краще виконувати на різних за контрастом реєстрах. У органних творах розділи форми зі щільною фактурою баяністи не рідко виконують на органному реєстрі. Але, правильно використовувати tutti. Не слід із цією самою силою вести міх при нюансі ff на tutti, на органі чи будь-якому другому одно-чи двухголосому реєстрі, так як один і той же по силі потік повітря спрямовується або у чотири резонаторні отвори, чи в один або

два. Голоси, не витримавши великого навантаження, можуть розпочати детонувати.

Робимо зміну реєстрів у важливих вузлових моментах: на гранях форми, коли збільшується чи зменшується кількість голосів, змінюється фактура і т.д. Звичайно, що кожен баяніст-виконавець має можливість запропонувати свої варіанти реєстровки, але є важливим те, щоб при цьому враховувалася архітектоніка усього музичного твору. Реєстровка має бути виправдана змістом твору.

Динаміка. Сучасному баянному виконавцю володіння знаннями та особливостями гри у стилі бароко допоможуть визначити міру використання динамічних можливостей баяна. Виконавцю слід не зкопійювати звучання оригіналу, а створювати художній образ твору, насамперед засобами і можливостями свого інструменту. Звісно, що від стилю залежить як штрихи, так і динаміка. Візьмемо з хоча би, наприклад, загальний динамічний рівень в творах стародавніх клавесиністів буде, природно, нижчий, аніж у органній музиці Й. С. Баха. Акценти *sforzando* у сучасній музиці відрізняються світлою, рельєфною подачею, а у сонатах Моцарта або Гайдна, ці ж засоби виразності мають застосовуватися з не малим відтінком делікатності. У творах композиторів-романтиків ведення звуку відрізняється пластичністю, динаміка нюансування досить рухлива.

У клавесинній і органній музиці доби бароко звучання більш статичне, де переважає терасоподібне зіп'явлення різних динамічних пластів. Тим більше, великою помилкою було би повністю відмовитися від використання гнучких динамічних можливостей баяну під час виконання творів Рамо, Баха, Скарлатті, Куперена. Робимо висновки, що якби старовинні композитори володіли рухомою динамікою баяна, то, звичайно скористалися б нею, але, у рамках музичної естетики своєї доби.

Уся складність динамічних граней полягає у тому, що на баяні твори найчастіше звучать в одній звуковій площині. Але, різноманітність та багатство художньо-музичних задач потребують баянної фактури та диференціації. Ускладнення вирішення даної проблеми полягає у тому, що струмінь повітря з однаковою силою спрямовується у всі розкриті отвори резонаторів. Скажімо, у акорді, який звучить, зможемо змінити тільки загальну динаміку, але виділити будь-який звук ми не маємо змоги, на відміну від піаніста, який має можливість показати два чи більше динамічні плани. У виконавському баянному мистецтві існує досить багато способів виділення головного матеріалу у фактурі – це гнучкість динаміки, , агогіка, штрихи, уміла реєстровка, артикуляція і т. д.

Досить особливу складність у цьому плані представляють для виконавця поліфонічні твори, так як

у них звучать одночасно голоси, що у той же момент виконують різні функції (це можуть бути й проведення теми чи кількох тем, й матеріал протискладнення). Відомо, що тема має звучати більш яскраво, незалежно від того, де вона проводиться, баяніст повинен більш виразно виділити тематичний матеріал, а нейтральніший матеріал теж виразно, але уже виконати як фоновий. Не усім це вдається. Тут, насамперед, важливо, як професійно зроблено переклад – потрібно уникати насичення фактури в партії тієї руки, де проходить тема. Далі потрібно ретельно продумати артикуляцію, що також покликана рельєфно позначити поліфонічну фактуру, можливі варіанти реєстрування та ін. Але важливою допомогою для виявлення головного у поліфонічній фактурі є гнучке звукове нюансування: важливіші місця (тема або декілька тем) виконуються більш голосно, менш важливі (другорядні) – тихіше.

Уміння засобами баяна передати звукову перспективу вигідно відрізняє гарне виконання від безликої і плоскої гри. Виховати цю цінну якість необхідно, але, на жаль, в наш час навіть в музичних академіях не кожен баяніст вміє чути і створювати динамічну різноплановість вертикалі (Шташевський, 2007: 81).

Штрихи. Використання того або іншого штриха залежить від стилю та характеру конкретного музичного твору. Для наочного прикладу порівняємо швидко Скерцо О. Холмінова, де легкий політний штрих прозвучить прекрасно, та заключні пасажі у Токаті і фузі (d-moll) Й. С. Баха, які теж звучать легким штрихом.

У цілому в творах Й. С. Баха звуковидобування глибоке, де немає місця поверховості та легковажності. Найбільш розповсюдженим штрихом є *pp legato*, який імітує клавирне звучання.

Формотворення. Виконуючи органні прелюдії і фуґи Баха, виконавцю на баяні потрібно правильно архітектонічно побудувати двочастинний цикл – прелюдія та за нею фуґа. Інколи таке буває, коли баяніст настільки грандіозно виконує закінчення прелюдії (з подовженою ферматою на останньому акорді), що створює враження, ніби то цикл уже завершено. Виконавець випускає повз увагу, що попереду ще фуґа. Буде логічним завершальний акорд у фуґах тримати довше, аніж у прелюдях, підкреслюючи тим самим, разом з іншими прийомами, властивими закінченню, завершенню циклу.

В цілому ніколи не слід забувати, що музика як вид мистецтва є звуковим процесом, що форма музичного твору розвивається в часі. Тому виконавець завжди повинен відчувати у грі перспективу подальшого розвитку. Без бачення (слухання) перспективи музика дрібніє, стоїть на місці, форма руйнується (Катрич, 2000: 63).

Темп. Для переконливої передачі художнього образу важливим є те, щоб віднайти правильний темп. Інколи поспіх чи, навпаки, затягнутий темп може звести нанівець усю підготовчу роботу баяніста. Проблематика правильного темпу є актуальною навіть у концертуючих баянників. Тим не менш, немає єдиних правильних темпів – кожен виконавець має право обирати власний темп, важливо знати, що швидкість розгортання музичного матеріалу повинна у повній мірі виявити художній образ твору.

Згадаємо, наприклад записи фуг Баха (d і h moll з Токати і фуги d moll та з Прелюдії і фуги h moll для органу) у виконанні видатного органіста А. Швейцара. Виконавець грає, з першого погляду, ці твори у тягучо повільному темпі, але чим більше дослухаємося у його інтерпретацію, тим сильніше вона розпочинає захоплювати своєю цілісністю, монолітністю.

Висновки. Дослідники бахівської творчості прийшли до висновку, що з роками виконавці виконують твори композитора усе повільніше. Але потрібно застерегти молодих баянних виконавців від надмірно повільних темпів: адже при цьому збільшуються паузи та час між звуковими імпульсами, і усе це необхідно заповнювати певною художньою інформацією. Чим більш професійний музикант, тим інформативно більш насиченими стають цезури, паузи, самі інтонації.

Отже, підсумовуючи, відзначимо, що сучасне баянне виконавство сягає перспективного рівня узагальнення, синтезу, органічного сплаву колишніх інтерпретаційних моделей, запропонованих піаністами. Розмаїті виконавські версії репрезентують закономірний поступ у безперервній естафеті інтерпретації циклу творів «Добре темперованого клавіру» Й. С. Баха.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безугла Р. І. Ретроспективний аналіз розвитку українського баянного мистецтва. Вісник КНУКіМ. Вип. 5. К. : 2001. С. 27–32.
2. Берденнікова К. М. Гомілетика як основа інтерпретації духовних творів І. С. Баха. Проблеми музичної інтерпретації : Київське музикознавство. К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, КДВМУ ім. Р. М. Глієра, 1999. Вип. 2. С. 58–66.
3. Друскін Я. С. Про музично-риторичні прийоми в музиці Й. С. Баха. К. : Муз. Україна, 1972. 111 с.
4. Карась С. До питання інтерпретації барокової музики (спроба порівняльного аналізу). Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. К. : НМАУ, 2004. Вип. 40. С. 74–82.
5. Карась С. До питання виконавського аналізу деяких аспектів поліфонічної фактури на баяні (на прикладі «Добре темперованого клавіру» Й. С. Баха). Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. І.-Ф. : Плай, 2006. Вип. ІХ. С. 156–165.
6. Катрич О. Т. Стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Дослідження. К. : Дрогобич. Відродження, 2000. 100 с.
7. Стасевський А. Великі жанри в українській музиці для баяна (тенденції розвитку в останній чверті ХХ та на початку ХХІ ст.) : моногр. Луганськ : Поліграфресурс, 2007. 159 с.

REFERENCES

1. Bezuhla, R. I. (2001). Retrospektyvnyy analiz rozvytku ukrayinskoho bayannoho mystetstva [Retrospective analysis of the development of Ukrainian bayan art]. *Visnyk KNUKiM*. 5, 27–32 [in Ukrainian].
2. Byerdyennikova, K. M. (1999). Homiletika yak osnova interpretatsiyi duxovnykh tvoriv I. S. Baha [Homiletics as the basis for the interpretation of the spiritual works of I.S. Bakh]. *Problemy muzychnoyi interpretatsiyi : Kyivske muzykoznavstvo*. K. : NMAU im. P. I. CHaykovskoho, KDVMU im. R. M. Hliyera – *Problems of musical interpretation: Kyiv musicology*. K. : NMAU them. P.I. Tchaikovsky, KDVMU. R.M. Glier. 2, 58–66 [in Ukrainian].
3. Druskyn YA. S. (1972). Pro muzychno-rytorychni pryomy v muzytsi Y. S. Baha [On musical and rhetorical techniques in the music of J.S. Bach]. K.: *Muz. Ukrayina* [in Ukrainian].
4. Karas, S. (2004). Do pytannya interpretatsiyi barokovoyi muzyky (sproma porivnyalnoho analizu) [On the question of interpretation of baroque music (an attempt at comparative analysis)]. *Naukovyy visnyk NMAU im. P.I. CHaykovskoho*. K. : NMAU – *Scientific Bulletin of NMAU named after P.I. Tchaikovsky*. K. : NMAU. 40, 74–82 [in Ukrainian].
5. Karas, S. (2006). Do pytannya vykonavskoho analizu deyakyx aspektiv polifonichnoyi faktury na bayani (na prykladi «Dobre temperovanoho klaviru» Y. S. Baha) [On the question of executive analysis of some aspects of polyphonic texture on the accordion (on the example of «Good tempered clavier» by J.S. Bach)]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Mystetstvoznnavstvo. I.-F.: Play-Bulletin of the Prykarpattia University. Art history. I.-F. : Play*. IX, 156–165 [in Ukrainian].
6. Katrych, O. T. (2000). Styl muzykanta-vykonavtsya (teoretychni ta estetychni aspekty) [Style of a musician-performer (theoretical and aesthetic aspects)]. *Doslidzhennya. K.: Drohobych. Vidrodzhennya – Research. K.: Droghobych. Renaissance* [in Ukrainian].
7. Stashevskyy, A. (2007). Velyki zhanry v ukrayinskiy muzytsi dlya bayana (tendentsiyi rozvytku v ostanniy chverti XX ta na pochatku XXI st.) [Great genres in Ukrainian music for accordion (tendencies of development in the last quarter of the XX and the beginning of the XXI century)]: *monohr. Luhansk: Polihrafresurs – monograph. Lugansk: Poligrafresurs* [in Ukrainian].

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Оксана СИВИК. Історична тематика в новелі В. Гауфа «Портрет імператора».....	4
Оксана СЛПУШКО, Анастасія КАТЮЖИНСЬКА. Інтертекстуальний дискурс образної системи барокової драми «Олексій, чоловік Божий».....	9
Галина СОКОЛОВА, Тетяна ПЛОТНКОВА, Ірина ЛИСЕНКО. Модель міжкультурного навчання іноземної мови: про мотивацію та деякі форми контролю.....	17
Наталія ТЕЛЕГІНА, Ольга МИМОХОД. Контраст як складова частина художньої організації тексту роману Ірвіна Шоу «Вечір у Візантії».....	26
Лілія ТЕРЕЩЕНКО. Концепти <i>БАГАТСТВО</i> та <i>WEALTH</i> як виразники ціннісних домінант англійської та української лінгвоспільнот.....	32
Оксана ТРУМКО, Ольга РУСНАК. Постаць Івана Огієнка в лінгводидактичному аспекті.....	39
Діана ХОРТЮК. Особливості перекладу категорії комічного українською мовою.....	46
Татяна ХРАБАН, Евгений СТЕПАНЕНКО. Маніфестація механізмів психологічної захисти на мовному рівні в поетическому творчестві учасників операції об'єдинених сил (психолінгвістический аспект).....	52
Ольга ЧЕРЕМСЬКА, Вікторія СУХЕНКО. Екологія мови – екологія душі: до питання про роль неозапозичень в українській мові.....	62
Світлана ШАБАТ-САВКА. Комунікативно-інтенційний зміст преференційних висловлень в українських пареміях.....	69
Оксана ШАПОШНИК. Перекладознавчий етап у комплексній методиці дослідження жанрово-стилістичної специфіки перекладу дитячого фентезі.....	75
Тетяна ШВЕЦЬ. Семантичні групи фразеологічних одиниць німецької мови із соматичним компонентом.....	82
Людмила ЮРСА, Оксана НЕГЕР. Еколінгвальні особливості української пропріальної лексики пострадянської доби.....	88

ПЕДАГОГІКА

Олексій СОПН. Розвиток здатності до проектної самореалізації як проблема теорії і методики професійної освіти викладача вищої школи.....	93
Олена СТЕПАНЕНКО. Шляхи реалізації диференційованого підходу в процесі навчання зарубіжної літератури.....	99
Юрій СТЕЦИК, Микола ГАЛІВ. Матеріальне забезпечення виховних закладів сестер Василянук у Дрогобичі (1920–1939 рр.).....	105
Пенфей СУНЬ. Художественные принципы символизма в камерно-вокальной музыке французских композиторов как объект музыкально-педагогической практики.....	110
Галина ТАРАНЕНКО. Критичне мислення як умова набуття логічної компетентності та формування логічної культури особистості в сучасному культурно-освітньому просторі.....	117
Юлія ТАРАНЕНКО. Домінантність рефлексивної діяльності в параметрах професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.....	123
Світлана ТЕСЛЕНКО. Формування моральної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі засобами художньої літератури.....	130
Наталія ТИМОЩУК. Гейміфіковані елементи на заняттях з іноземної мови професійного спрямування.....	136
Лілія ТКАЧ. Результати експерименту щодо практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів».....	141
Світлана ТКАЧЕНКО. Констатувальний етап експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін.....	150

Юлія ТОДОРЦЕВА. Підготовка професійно мобільних соціальних працівників до соціального супроводу сімей, що виховують дитину із синдромом Дауна.....	156
Світлана ТОЛОЧКО, Альона ШКОДИН. Компетентнісна парадигма безпекової підготовки фахівців аграрної галузі.....	162
Наталія ТРОФАЇЛА. Формування емоційної культури у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	170
Ірина ТУРЧИК, Наталія БЄЛКОВА. Генеза системи шкільного фізичного виховання і спорту у США (1930–1944 рр.).....	174
Артем ТУРЧИНОВ, Вадим ШЕМЧУК, Артур ОДЕРОВ, Володимир КЛИМОВИЧ, Максим САМОРОК. Педагогічна модель формування навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів до дій в екстремальних умовах.....	179
Ольга ФЕРТ. Соціальна перцепція як складова формування гармонійних відносин в інклюзивному освітньому середовищі.....	188
Світлана ФУРДУЙ, Ольга ЗАМАШКІНА, Вікторія МАНІТА. Процес підготовки фахівців соціономічної сфери: формування професійних компетентностей.....	194
Ахмед ХАЛІЛІ. Питання змісту математичної освіти учнів базової середньої школи Палестини.....	200
Неліна ХАМСЬКА, Анна КИНАЛЬ. Шляхи розвитку мотивації до набуття інформаційної компетентності майбутнього вчителя.....	205
Ольга ХЕНДРИК. Основи Баргенієфф: аналітичний підхід до педагогіки сучасного танцю.....	212
Kateryna SHAROSHKA, Raiisa VDOVYCHENKO. Parents' readiness to educate children with learning disabilities in inclusive educational institutions.....	218
Сергій ШАРОВ. Особливості соціальної компетентності студентів педагогічного університету.....	224
Володимир ШЕВЧЕНКО. Розвиток системи спеціальної освіти в Україні після входження до складу СРСР (1923–1930 рр.).....	230
Оксана ШИКИРІНСЬКА. Підготовка майбутніх учителів до формування естетичної культури молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.....	236
Тетяна ШИНКАР. Методична робота в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові аспекти.....	241
Наталія ШКОЛЯР. Реалізація особистісно орієнтованого підходу через використання гейміфікації в навчанні іноземної мови.....	247
Роман ШОСТАК. Поняття «компетентність» у науковій літературі.....	254
Віталій ЮДЕНОК. Проблема рухової активності в процесі покращення координаційних якостей учнів середнього шкільного віку.....	262
Василь ЯГУПОВ, Ксенія ЄРГІДЗЕЙ. Сутність і зміст військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю.....	268
Тетяна ЯКОВИШИНА. Педагогічні умови застосування арт-терапії у підготовці вчителів початкової школи.....	276
Лариса ЯНОВСЬКА. Етнокультурна діяльність учителя історії засобами музейної педагогіки.....	284
Olena YASHCHUK. Model of future primary school teachers' training to form the logical skills of primary school pupils.....	289
Сергій ЯЩУК. Впровадження європейського досвіду підготовки фахівців соціальної сфери у систему вищої освіти України.....	295
Тетяна ГЕРА, Жанна ГУЩАК. Безпекознавчий та психологічний компоненти сучасної побутової діяльності особистості.....	302
Ірина БРУШНЕВСЬКА. Модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	308
Валентина ВІТЮК. Аналіз основних причин правописних помилок студентів закладів вищої освіти.....	315

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Віталій ОХМАНЮК, Ольга КОМЕНДА. Особливості інтерпретації циклу творів Й. С. Баха «Добре темперований клавір» у баянному виконавстві.....	319
--	-----

CONTENTS

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Oksana SYVYK. Historical thematics in the novella by Wilhelm Hauff «The Portrait of the Emperor».....	4
Oksana SLIPUSHKO, Anastasiya KATYUZHYNska. The intertextual discourse of the image system of Baroque drama «Oleksiy, the man of God».....	9
Halyna SOKOLOVA, Tetyana PLOTNIKOVA, Iryna LYSENKO. Model of intercultural learning of a foreign language: about motivation and some forms of control.....	17
Nataliya TELEGINA, Olha MYMOKHOD. Contrast as a structural component of the literary text building in Irwin Shaw’s “Evening in Byzantium”.....	26
Liliia TERESHCHENKO. Concepts <i>БАГАТСТВО</i> and <i>WEALTH</i> as expression of values of English and Ukrainian lingual communities.....	32
Oksana TRUMKO, Olga RUSNAK. The personality of Ivan Ohienko in the linguo-didactic aspect.....	39
Diana KHORTIUK. Features of translation of the comic category to Ukrainian language.....	46
Tetyana HRABAN, Yevgeny STEPANENKO. The manifestation of the psychological defense mechanisms at the linguistic level in the poetry of the participants of the joint forces operation (psycholinguistic aspect).....	52
Olga CHEREMSKA, Viktoriia SUKHENKO. Language ecology – soul ecology: on the role of neo-borrowing in the Ukrainian language.....	62
Svitlana SHABAT-SAVKA. Communicative-intensional content of preferential utterances in Ukrainian paroemias.....	69
Oksana SHAPOSHNYK. Translational stage within the complex methodology for investigation of the genre stylistic specificity of children’s fantasy rendering.....	75
Tetiana SHVETS. Semantic groups of German phraseological units with somatic component.....	82
Lyudmyla YURSA, Oksana NEHER. Ecolingual features of the Ukrainian proprial vocabulary of the post-Soviet age.....	88

PEDAGOGY

Oleksii SOPIN. Developing project self-realization competencies as a problem of theory and methodology of vocational education of a high school teacher.....	93
Olena STEPANENKO. The ways of implementing the differentiated approach in the process of teaching foreign literature.....	99
Yuriy STETSYK, Mykola HALIV. Material provision of educational institutions of the basilian sisters in Drohobych (1920–1939).....	105
Peng Fei SUN. Artistic principles of symbolism in the vocal music of the French composers as an object of music pedagogical practice.....	110
Galyna TARANENKO. Critical thinking as a condition of logical competence acquisition and logical culture formation of personality in modern cultural and educational space.....	117
Juliya TARANENKO. Dominance of reflexive activity in parameters of vocational training of future teachers of choreography.....	123
Svitlana TESLENKO. Formation of moral readiness of the senior preschool to study at school by means of fiction.....	130
Nataliia TYMOSHCHUK. Game elements at professional foreign language classes.....	136
Liliia TKACH. The experiment results as for practical preparation of future technology in the specialty “Production of bread, confectionery, pasta and nutritional concentrates”.....	141
Svitlana TKACHENKO. Ascertaining stage of the experiment on forming the ethical competence of future teachers of social sciences and humanities.....	150
Yulia TODORTSEVA. Preparation of professionally mobile social workers for the social support of families raising a child with down syndrome.....	156

Svitlana TOLOCHKO, Alona SHKODIN. Competence paradigm of safety training students of agricultural sphere occupational.....	162
Natalia TROFAILA. Formation of emotional culture in future educators of preschool education institutions.....	170
Iryna TURCHYK, Nataliia BIELIKOVA. Genesis of school physical education and sports in the USA (1930–1944).....	174
Artem TURCHYNOV, Vadym SHEMCHUK, Artur ODEROV, Volodymyr KLYMOVYCH, Maksym SAMOROK. Pedagogical model of formation of skills of hand-to-hand combat of future officers to action in extreme conditions.....	179
Olha FERT. Social perception as a component of formation of harmonic relations in an inclusive educational environment.....	188
Svetlana FURDUY, Olha ZAMASHKINA, Victoriia MANITA. The process of preparation of specialists of the socio-economic sphere: formation of professional competence.....	194
Akhmed KHALILI. Issues of the content of students' mathematical education of Palestine's basic secondary school.....	200
Nelina KHAMSKA, Anna KYNAL. Ways of motivation for acquisition of information competence of the future teacher development.....	205
Olga KHENDRYK. Barteneff fundamentals: analytical approach to the contemporary dance pedagogy.....	212
Kateryna SHAPOCHKA, Raiisa VDOVYCHENKO. Parents' readiness to educate children with learning disabilities in inclusive educational institutions.....	218
Sergii SHAROV. Social competence peculiarities of pedagogical university students.....	224
Volodymyr SHEVCHENKO. Development of special education system in Ukraine after joining the USSR (1923–1930).....	230
Oksana SHYKYRINSKA. Preparation of future teachers for the formation of the aesthetic culture of primary school children by means of fine art.....	236
Tetiana SHYNKAR. Methodical work in preschool educational institutions: regulatory and legal aspects.....	241
Natalia SHKOLIAR. Realization of personality oriented approach through the use of gamification in foreign language teaching.....	247
Roman SHOSTAK. The concept of "competence" in scientific literature.....	254
Vitaly YUDENOK. Motor activity problem in the process of improving the coordination qualities of middle school pupils.....	262
Vasyl YAGUPOV, Kseniia YERHIDZEI. Essence and content of military occupational orientation of specialized average professional education institutions.....	268
Tetiana YAKOVYSHYNA. Pedagogical conditions of application of art therapy in training of primary school teachers.....	276
Larisa YANOVSKAYA. Ethno-cultural activity of the teacher of history and by means of museum pedagogy.....	284
Olena YASHCHUK. Model of future primary school teachers' training to form the logical skills of primary school pupils.....	289
Sergii YASHCHUK. Implementation of the European experience of social specialists training in the system of higher education of Ukraine.....	295
Tetiana GERA, Zhanna HUSHCHAK. Safety and psychological components of modern domestic activity of personality.....	302
Iryna BRUSHNEVSKA. Model of formation of the communicative component of speech activity of preschool children with general speech underdevelopment.....	308
Valentyna VITIUK. Analysis of the main causes of spelling errors of students of higher education institutions.....	315

ART STUDIES

Vitalii OKHMANIUK, Olha KOMENDA. Features of interpretation of the cycle of works by J. S. Bach «Well-tempered clavier» in bayan performance.....	319
--	-----

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 28. ТОМ 4
ISSUE 28. VOLUME 4**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 28.04.2020 р. Підписано до друку 22.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 38,13. Зам. № 0620/169. 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»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69
+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.