

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 27. ТОМ 6
ISSUE 27. VOLUME 6



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

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

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 27. Том 6. – 178 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); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пауга 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); **Петречко 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.Г.** – 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); **Стечик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стрєначкова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак 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 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 5 from 07.05.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 27. Volume 6. – 178 p.

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

Editorial board:

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

Reviewers:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 930.1(477) «1940/1950»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204623>

Володимир Бугрій,
orcid.org/0000-0002-7123-6219
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри історії України
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) bvlst@ukr.net

ФАКУЛЬТАТИВИ В СИСТЕМІ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-Х – 50-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті досліджується історичний досвід реалізації ідеї диференціації навчання під час підготовки майбутніх учителів. Метою статті є з'ясування змісту і структури факультативів у системі науково-предметної підготовки майбутніх учителів історії в педагогічних інститутах України протягом другої половини 40-х – 50-х рр. ХХ ст. Установлено, що з другої половини 1940-х років факультативні курси стають невід'ємним складником навчальних планів з чітким обсягом годин і послідовністю викладання. Із запропонованого переліку факультативних дисциплін студент обирає дві на свій розсуд. Запровадження факультативів було спробою реалізувати ідею диференціації навчання та надати студенту хоча б мінімальну можливість самостійно визначати й реалізовувати свої науково-освітні інтереси. Факультативи давали змогу коригувати та доповнювати зміст навчання студентів-істориків без змін навчального плану. Система факультативів протягом досліджуваного періоду була досить різнобічною, лише частина факультативних дисциплін мала тісний зв'язок з науково-предметною підготовкою майбутніх учителів історії, давала можливість сформувати професійні навички історика.

Виявлено, що до факультативних дисциплін, пов'язаних із науково-предметною підготовкою майбутніх учителів історії, входили історіографія, джерелознавство, архівна справа, археологія, палеографія, історія культури, історична географія. Уведення в план цих дисциплін хоча б у статусі вибіркового свідчило про розуміння того, що без предметів, які формують історичне мислення, знання методологічних принципів і методів дослідження, забезпечити серйозну професійну підготовку студентів-істориків неможливо.

Протягом досліджуваного періоду прослідковано динаміку змін у переліку факультативних курсів, що сприяли формуванню наукового історичного світогляду майбутніх учителів. Установлено їх кількість у кожній редакції навчального плану й обсяг годин, відведених на їх опрацювання.

У підсумку зроблено висновок, що поява низки важливих історичних курсів хоча б на рівні факультативу варто вважати великим позитивним явищем, оскільки це суттєво підвищувало якість підготовки істориків, розширювало науковий світогляд студентів.

Ключові слова: наукова підготовка майбутніх учителів історії, факультативи, педагогічні інститути, навчальний план, диференціація навчання.

Volodymyr BUGRII,
orcid.org/0000-0002-7123-6219
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of History of Ukraine
State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy Ukraine) bvlst@ukr.net

FACULTY IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL INSTITUTES OF UKRAINE (SECOND HALF OF THE 40's – 50's)

The article examines the experience of implementing the ideas of differentiation of learning in the preparation of future teachers. The purpose of the article is to find out the content and structure of the electives in the system of scientific and subject preparation of future history teachers in the pedagogical institutes of Ukraine during the second half of the 1940s – 1950s. It has been established that, since the second half of the 1940s, elective courses have become an integral

part of curricula with clear hours and a consistent teaching schedule. From the offered list of optional disciplines the student chose two at his own discretion. The introduction of electives was an attempt to realize the idea of differentiation of learning and to provide the student with at least a minimal opportunity to independently determine and realize their scientific and educational interests. The electives made it possible to adjust and supplement the content of the studies of the student-historians, without changing the curriculum. The system of electives during the study period was quite versatile, only a part of the optional disciplines had a close connection with the scientific preparation of future teachers of history, and allowed to develop the professional skills of the historian.

It has been found that the optional subjects related to the scientific training of future history teachers included: historiography, source studies, archival affairs, archeology, paleography, cultural history, historical geography. The introduction of these disciplines, at least in selective status, testified to the understanding that without the subjects that form historical thinking, the knowledge of methodological principles and methods of research, it is impossible to provide serious professional training of students-historians. A list of elective courses was compiled, indicating the number of hours spent on them. As a result, it was concluded that the appearance of a number of important history courses at least at the elective level should be considered as a great positive phenomenon, since it significantly improved the quality of training of historians, expanded the students' scientific outlook.

Key words: *scientific training of future history teachers, electives, pedagogical institutes, curriculum, differentiation of teaching.*

Постановка проблеми. Перебудова сучасної вищої освіти спрямована на формування активної, творчої особистості, яка прагне до самовдосконалення та саморозвитку. Реалізація такої стратегії значною мірою залежить від наявності власних пізнавальних і дослідницьких інтересів у студентів, бажання працювати над їх реалізацією. Усе це спонукає педагогічну науку до пошуку нових моделей раціональної організації діяльності закладів вищої освіти. Одним із напрямів якісного поліпшення навчання є диференціація та індивідуалізація роботи студентів. У цьому зв'язку важливим є вивчення історико-педагогічного досвіду проведення факультативних занять у вищій школі як одного з видів диференціації навчання відповідно до інтересів студентської аудиторії.

Аналіз досліджень. Проблемі диференціації навчання в психолого-педагогічній науці ХХ століття присвячена значна кількість наукових праць, у яких досліджуються її різні аспекти: психологічний – В. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Дубровіна, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Рубінштейн, І. Якиманська; методичний – М. Акімова, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Г. Литвиненко, В. Монахов, В. Фірсов; організаційний – В. Вінник, В. Гузєєв, С. Кожухов, О. Раєвський, І. Ромашко, О. Савченко, В. Паламарчук, І. Чередов. Питання змісту історичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України останніми роками розглядалося в дослідженнях А. Булди (Булда, 1999), С. Буряк (Буряк, 2015), Н. Венцевої (Венцева, 2017.), С. Нікітченої (Нікітччина, 1998), С. Фролова (Фролов, 2007), К. Чадаєвої (Чадаєва, 1996) та ін. Разом із тим становлення й розвиток факультативів у педагогічних закладах вищої освіти України потребують подальшого системного вивчення.

Мета статті – розкрити зміст і структуру факультативів у системі науково-предметної підготовки майбутніх учителів історії в педагогічних інститутах України протягом другої половини 40-х – 50-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Науково-предметна підготовка майбутніх учителів у педагогічних інститутах України протягом досліджуваного періоду будувалася на основі централізовано розроблених навчальних планів. Навчальний план за спеціальністю «Історія» розрахований на 4 роки, у разі успішного його виконання випускнику присвоювалася кваліфікація вчителя історії середньої школи. Усі предмети в плані групувалися за блоками, одним із яких був блок факультативних дисциплін. Із запропонованого в ньому переліку студент мав прослухати не менше ніж два курси (за власним вибором) і по одному з них обов'язково скласти залік. Запровадження факультативів було спробою реалізувати ідею диференціації навчання та надати студенту хоча б мінімальну можливість самостійно визначати й реалізовувати свої науково-освітні інтереси. Часткове врахування схильностей і бажань здобувачів учительської професії мало сприяти формуванню в них умінь поповнювати знання за власною ініціативою; постійного бажання вести поглиблену самостійну роботу; здатностей до самоосвіти після закінчення педагогічного інституту.

У період другої половини 40-х – 50-х років навчальні плани зазнавали постійних змін, відповідно, відбувалася змістова перебудова блоку факультативних дисциплін. Так, у навчальному плані 1945 р. до цього блоку входили такі дисципліни науково-предметної підготовки майбутніх учителів історії: основи археології, музеєзнавство, палеографія, історія культури, історія мистецтва, історична географія. У підготовці істориків

перших повоєнних років ще зберігалися традиції поєднання історичної й філологічної освіти, характерні для університетів дорадянської доби. Тому у факультативному блоці навчального плану 1945 р. суттєвим був перелік мовних курсів. Для вивчення студенту пропонувалися старослов'янська, латинська, західнослов'янська, іноземна мови. Вони, безумовно, розширювали можливості студентів у науково-дослідницькій діяльності. Входили до факультативного блоку й такі дисципліни, як теорія і практика співів і музики, логіка (ДАСО: 6).

На межі 1940–1950-х років у навчальних планах зміст факультативів з погляду науково-предметної підготовки істориків був розширений і якісно поглиблений. До дисциплін, що й раніше перебували в переліку факультативного блоку (музезнавство, палеографія, історія культури, історична географія), додалися джерелознавство, історіографія та архівна справа. Майже повністю цей блок став складатися з історичних курсів, єдиним винятком була іноземна мова (ДАХО: 6). Уведення джерелознавства, історіографії та архівної справи до навчального плану хоча б у статусі вибіркових дисциплін свідчило про розуміння того, що без предметів, які формують історичне мислення, знання методологічних принципів і методів дослідження, забезпечити серйозну професійну підготовку студентів-істориків неможливо.

З 1951 р. в педагогічних інститутах України розпочинається процес об'єднання історичних і філологічних факультетів у єдиний історико-філологічний факультет. Наслідком цього стало запровадження в 1954 р. нового навчального плану за спеціальністю «Історія». У ньому перелік історичних дисциплін, винесених у факультативний блок, було вчергове змінено. Зберегли своє становище джерелознавство, палеографія та архівна справа. До дисциплін обов'язкового вивчення перенесено історіографію. Натомість до факультативного блоку ввійшли міжнародні відносини та археологія СРСР з практичними заняттями на археологічних розкопках. Факультативами також стали зарубіжна література, спортивне вдосконалення, методика фотокіносправи, методика виготовлення наочних посібників з історії (ЦДАВО: 8). Останні, хоча й давали певну користь, усе ж обмежували доступ студентів до історичних дисциплін. Проте загалом зміст факультативного блоку навчального плану 1954 р. сприяв поглибленню спеціальної історичної підготовки студентів.

З другої половини 1950-х років вітчизняна педагогічна освіта була зорієнтована на випуск не вузькопрофільних спеціалістів, а вчителів-багато-предметників. У більшості педагогічних інсти-

тутів України історико-філологічні факультети розформовані, а там, де вони збереглися, фахівців готували за суміжними спеціальностями (наприклад, «українська мова, література і історія» з кваліфікацією – учитель української мови, літератури і історії середньої школи). Відповідно, через розширення кваліфікації змінювався навчальний план, збільшувався до 5 років і термін, відведений на його виконання.

У навчальному плані з підготовки істориків-філологів факультативний блок складався з 10 дисциплін: археологія, історія мистецтва, одна із західних або південних слов'янських мов, іноземна мова, співи і музика, фотосправа, спортивне вдосконалення, домоводство, автосправа (ЦДАВО: 13). Серед перерахованих дисциплін лише перші дві стосувалися професійної підготовки істориків. Отже, у навчальному плані другої половини 1950-х рр. факультативний блок за своїм змістом значно поступався попереднім у формуванні наукового історичного світогляду майбутніх учителів.

Протягом досліджуваного періоду відбувалися зміни не лише в змісті, а й у структурі факультативного блоку навчальних планів. Так, загальна кількість навчальних дисциплін у ньому коливалася від 8 до 12, з них історичну підготовку в різні періоди забезпечували від 2 до 7 дисциплін. Помітно вирізнявся в цьому факультативний блок навчального плану, що діяв протягом 1947–1952 років. У ньому 7 навчальних дисциплін орієнтовані на поглиблення науково-історичної підготовки студентів (ДАХО: 6).

За обсягом факультативні курси з історії були невеликими, здебільшого на них відводилося від 30 до 40 годин. Виняток становила археологія в навчальному плані 1954 р., яка в сумі з практичними заняттями на археологічних розкопках мала бюджет часу 100 годин (ЦДАВО: 8). Отже, завдяки факультативам зменшувалася кількість обов'язкових навчальних занять, вони давали змогу коригувати й доповнювати зміст навчання студентів-істориків без змін навчального плану.

Загалом варто відзначити, що система факультативів протягом досліджуваного періоду була досить різнобічною. Частина з них мала тісний зв'язок із науково-предметною підготовкою майбутніх учителів історії, давала можливість сформувати професійні навички історика, знайомила з останніми досягненнями історичної науки. З іншого боку, низка факультативних дисциплін була орієнтована на підвищення загальнокультурного рівня студентської молоді, набуття різноманітних практичних навичок роботи з дітьми.

Висновки. Отже, з другої половини 1940-х років факультативні курси стають невід'ємним складником науково-предметної підготовки майбутніх учителів історії в педагогічних інститутах України. Нормативне закріплення цього відбулося шляхом уведення до навчальних планів зі спеціальності «Історія» окремого факультативного блоку, у якому вказувалися дисципліни, визначалися обсяг годин на їх опрацювання та послідовність викладання. Навчальними планами передбачалося, що із цього блоку студент мав обрати та опрацювати дві дисципліни.

До факультативного блоку в різних редакціях навчальних планів входила низка дисциплін (історіографія, джерелознавство, архівна справа, археологія, палеографія, історія культури, історична географія), які допомагали студентам розуміти базові засади історичної науки, сприяли проведенню ними самостійних досліджень. Появу цих дисциплін у навчальних планах хоча б на рівні факультативів варто вважати великим позитивним явищем, оскільки завдяки їм підвищувалася якість підготовки істориків, суттєво розширювався науковий світогляд студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. 498 с.
2. Буряк С. А. Історична освіта в педагогічних вузах Української РСР (1943–1956 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.02. Київ, 2015. 20 с.
3. Венцева Н. О. Розвиток вищої історичної педагогічної освіти України в першій половині ХХ століття : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Бердянськ, 2017. 489 с.
4. ДАСО. Ф. 2817. Оп. 3. Спр. 7 Учебные планы. 11 арк.
5. ДАХО. Ф. 4293. Оп. 2. Спр. 367 Учебные планы. 17 арк.
6. Нікітчина С. О. Становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 535 с.
7. Фролов С. В. Історична наука у вищих навчальних закладах м. Харкова у повоєнний період (1945–1955 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06. Дніпропетровськ, 2007. 19 с.
8. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1520 б Навчальні плани. 56 арк.
9. Чадаєва К. Ю. Розвиток історичної освіти в Україні у 20–30 роки ХХ ст. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Харків, 1996. 180 с.

REFERENCES

1. Bulda A. A. Praktychna pidhotovka vchyteliv istoriyi v pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrayiny (etapy i osoblyvosti) [Practical training of history teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine (stages and features)]. Kiev: MP Dragomanov, 1999. 498 p. [in Ukrainian].
2. Buryak S. A. Istorychna osvita v pedahohichnykh vuzakh Ukrayinskoyi RSR (1943–1956 rr.) [Historical Education in Pedagogical Universities of the Ukrainian SSR (1943–1956)]: : author. diss. ... Cand. hist. sciences: 07.00.02. Kyiv, 2015. 20 p. [in Ukrainian].
3. Vyentseva N. O. Rozvytok vyshchoyi istorychnoyi pedahohichnoyi osvity Ukrayiny v pershiy polovyni KHKH stolittya [Development of higher historical pedagogical education of Ukraine in the first half of the XX c.]: dis. ... d-ra ped. sciences: 13.00.01. Berdyansk, 2017. 489 p. [in Ukrainian].
4. DASO, f.2817, op.3, spr.7, 11 ark. [DASO, f.2817, d.3, c.7, 11 p.] [in Russian].
5. DAKHO, f.4293, op.2, spr.367, 17 ark. [DAHO, f.4293, d.2, c.367, 17 p.] [in Russian].
6. Nikitchyna S. O. Stanovlennya i rozvytok systemy profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky vchyteliv istoriyi v Ukrayini (1917–1991 rr.) [Formation and development of the system of professional and pedagogical training of history teachers in Ukraine (1917–1991)]: dis. ... d-ra ped. sciences: 13.00.01. Kyiv, 1998. 535 p. [in Ukrainian].
7. Frolov S. V. Istorychna nauka u vyshchykh navchalnykh zakladakh m. Kharkova u povoyennyi period (1945–1955 rr.) [Historical Science in Higher Educational Institutions of Kharkov in the Postwar Period (1945–1955)]: author. diss. ... Cand. hist. sciences: 07.00.06. Dnipropetrovsk, 2007. 19 p. [in Ukrainian].
8. TSDAVO Ukrayiny, f.166. op. 15. spr.1520 b, 56 ark. [CDAVO of Ukraine, f.166. d.15, c.1520 b, 56 p.] [in Ukrainian].
9. Chadayeva K. Y. Rozvytok istorychnoyi osvity v Ukrayini u 1920–1930 roky [Development of historical education in Ukraine in 20–30 years of XX century]: diss. ... Cand. hist. sciences: 07.00.01. Kharkiv, 1996. 180 p. [in Ukrainian].

УДК 94 (4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204624>**Ігор КУДРЯ,***orcid.org/0000-0002-4324-1336*

доктор філософських наук,

доцент кафедри філософії та історії

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

(Київ, Україна) *ikudrya74@gmail.com***КУЛЬТУРА ДОБИ БАРОКО: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

У дослідженні здійснений структурно-функціональний аналіз змісту і значення, а також основних характеристик культури доби бароко. Обґрунтовано визначення культури доби бароко як епохи радикальних змін у всіх сферах життєдіяльності тогочасного суспільства. Охарактеризовані базові риси культури доби бароко, зокрема перехід від Ренесансу до раннього Нового часу, від імперії до національної держави, від загальної релігії до конкретної конфесії, від моральної економіки до меркантилізму, від етики обов'язку до етики можливості, від найманої армії до постійного війська, від раціональної естетики до естетики емоцій і афектів, від корпоративного суспільства до суспільства автономних осіб. Віра в Одкровення була замінена вірою в науково-дослідний експеримент і фортуна. Ідеал християнської бідності поступився прагненню матеріального багатства. Поряд із цим зазначається, що епоха бароко поєднувала у собі певні риси, характерні як для середньовіччя, так і для сучасності.

У статті наголошується, що в епоху бароко була створена матеріальна основа політичної, соціальної та духовної емансипації людини. На арену світової історії вийшов новий історичний суб'єкт, котрий був вільним від корпоративних і релігійних зв'язків. Доба бароко – це насамперед епоха вселенської соціальної кризи, яка повністю трансформувала традиційний спосіб життя і світогляд не лише Європи, але й Нового світу.

Культура доби бароко відрізняється надзвичайною діалектичністю і контроверсійністю. Унікальність культури доби бароко полягає в тому, що вона стала першим всесвітнім культурно-історичним типом, який охопив весь європейський континент і поширився на інші континенти.

Дослідження культури доби бароко із притаманним їй естетизмом і емоційністю дасть можливість зрозуміти процеси, що відбуваються у XXI ст., коли емоційний образ став рушійною силою історії.

Ключові слова: бароко, культура, зміни, меркантилізм, епоха, емоція.

Igor KUDRYA,*orcid.org/0000-0002-4324-1336*

Doctor Philosophy,

Associate professor of Department of History and Philosophy

V. I. Vernadsky Taurida National University

(Kyiv, Ukraine) *ikudrya74@gmail.com***CULTURE OF THE BAROQUE: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS**

In this study, a structural and functional analysis of the content and significance, as well as the main characteristics of the culture of the Baroque, is carried out. The definition of the culture of the Baroque as the era of radical changes in all spheres of life of the then society is grounded. The basic features of the Baroque culture are described, in particular, the transition from the Renaissance to the early modern times, from the empire to the nation state, from a general religion to a particular denomination, from a moral economy to mercantilism, from a duty ethic to an ethic of opportunity, from the army of mercenaries to a standing army, from a rational aesthetics to the aesthetics of emotions and affects, from a corporate society to a society of an autonomous subject. Belief in Revelation has been replaced by faith in a research experiment and fortune. The ideal of Christian poverty yielded to the pursuit of material wealth. Along with this, it is noted that the Baroque era combined certain features characteristic of both the Middle Ages and modern times.

The article emphasizes that in the Baroque era the material basis of political, social and spiritual emancipation of man was created. A new historical subject has emerged into the arena of world history, free from corporate and religious ties. The Baroque era is, first and foremost, an era of universal social crisis that has completely transformed the traditional way of life and outlook of not only Europe but also the New World.

Culture of the Baroque is remarkable for its exceptional dialecticality and controversy. The uniqueness of culture of the Baroque is that it has become the first worldwide cultural and historical type to reach the entire European continent and spread to other continents.

The study of culture of the Baroque, with its aestheticism and emotionality, will give an opportunity to understand the processes that take place in the 21st century, when the emotional image became the driving force of history.

Key words: baroque, culture, changes, mercantilism, epoch, emotion.

Постановка проблеми. Проблематика нашого дослідження визначається важливістю розглянутих аспектів культури доби бароко для вивчення культурної історії раннього Нового часу.

Аналіз досліджень. Історіографія культури доби бароко представлена науковими розробками Х. Маравалля, Р. Уерти, Д. Столценберга, С. Кларка.

Метою статті є структурно-функціональний аналіз основних вимірів культури доби бароко.

Виклад основного матеріалу. Назва «бароко» має португальське походження і позначає перлину дивної форми. Цей спеціалізований термін ввели ювеліри-сефарди у XVI ст. Форма була і залишається одним із ключових факторів в оцінці перлів. Якщо перлина кругла, вона вважається звичайною. Перлина неправильної форми вважається бароковою. Перлина у вигляді сльози або краплі втілила внутрішній зміст культури бароко.

Бароко починається наприкінці Ренесансу і відкриває епоху Нового часу, або Модерну. Культура бароко була першим глобальним культурно-історичним типом, який процвітав у католицьких, протестантських і православних країнах. Бароко захопило всі соціальні класи та прошарки. Джерелом культури бароко стала соціальна криза як результат Тридцятирічної війни, що вирувала на європейському континенті між 1618 і 1648 рр. Основні держави Європи вступили в період боротьби, намагаючись консолідувати або розширити свою суверенну територію. До епохи бароко держава займалася питаннями внутрішньої безпеки, тепер вона розширила стратегічний горизонт на Новий Світ. Армія стала частиною державного апарату. Збільшення податків і примусових внесків поглибило соціальну кризу, і з XVII ст. армія стала виконувати функції поліції. Виникла проблема залежності більшості держав від військових підприємств. Лише наприкінці XVII ст. державі вдалося відновити контроль над армією. На початку XVIII ст. західноєвропейська держава отримала монополію на насильство, створивши умови для піднесення абсолютизму, колоніалізму і меркантилізму.

Моральна економіка поступилася етично нейтральному меркантилізму, який регулював бізнес не на основі моральних норм, а за допомогою законів, правил і свобод. Меркантилізм, економічна сторона культури бароко, був спробою вирішити не тільки економічні проблеми, а й проблеми внутрішньої та зовнішньої політики. Державний суверенітет ототожнювався з багатством нації. Виникає нове ставлення до грошей, золото виступає як засіб забезпечення сильної та процві-

таючої держави. Накопичення багатства стає фундаментальним принципом політичної економії.

В епоху бароко відбувається остаточна секуляризація влади, на зміну середньовічному розумінню суверенітету як єдності політичного та релігійного прийшов політичний суверенітет. Запровадження принципу політичного суверенітету припиняє релігійну війну в Європі. Суверенітет набуває форми абсолютизму. Однак сам факт підпорядкування релігії політиці нівелює сакральність влади, робить владу матеріальною і персональною. У XVIII ст. це призведе до формулювання просвітницького ідеалу відокремлення церкви від держави.

XVI–XVII ст. характеризується як конфесійна епоха, коли відбувся розкол релігійної єдності Європи, виникли окремі конфесії, що сформувало сучасну релігійну картину світу. М. Лютер у Німеччині та Ж. Кальвін у Швейцарії поклали початок лютеранству і кальвінізму. Собор між 1545 та 1563 рр. у північно-італійському місті Тренто розробив план церковно-релігійної реформи католицизму. Коли постала проблема впровадження реформ, був створений відповідний інструмент – новий релігійний орден, Товариство Ісуса (єзуїти). Єзуїти створили католицький блок на півдні Німеччини й Австрії. У свою чергу, німецькі лютеранські та кальвіністські князівства утворили протестантський союз – оборонну лігу – як відповідь німецькій католицькій лізі. Життя католицької Південної Європи визначалося контрреформацією й абсолютистською монархією. На півночі Європи протестантизм зумовив становлення капіталізму.

Тридцятирічна війна спричинила гігантську внутрішню європейську міграцію населення із сільської місцевості до міста і не менш інтенсивну зовнішню еміграцію й освоєння нових континентів. Попередня етнічна, соціальна та культурна ідентичність, переважно сільська та провінційна, зруйнувалася. Постає новий суб'єкт історії: маргінал у міських центрах Європи та колоніст у землях Нового світу. У цьому сенсі культуру бароко можна розуміти як виробництво нової історичної свідомості, яка відповідала новому характеру соціальних відносин.

Стратегією виробництва нової соціальної свідомості культури бароко стала спрямованість на емоції, звернення до почуттів людини естетичними засобами. Відбувся радикальний перегляд принципів біополітики від стримування до спокушання. Розуміючи, що більшість християн були неписьменними, влада діяла засобами візуального образу, а не друкованого слова. Католицька

церква епохи бароко перетворилася на величезну фабрику образів. Основна ідея культури бароко полягала в тому, аби зачарувати розум шляхом використання театру, проповіді, літератури, а також викликати захоплення й інтригу через такі технології, як феєрверки, фонтани, фієсти. Саме в епоху бароко виникають перші теорії емоцій або афектів. Метою було спровокувати емоційні відповіді у слухача. Композитор повинен був не тільки створити музику, але й насамперед спрямувати поведінку людини та викликати певні психологічні явища.

Якщо ренесансна музика будувалася на основі збалансованої композиції, то барокова музика порушує баланс, вона надає надзвичайної динамічності гучності звучання. Динамічні відтінки музики викликали градацію емоцій. Наприклад, твір відомого композитора та віртуозного скрипаля А. Вівальді «Чотири пори року» – це серія із чотирьох сольних скрипкових концертів, кожен із яких зображує один із сезонів. У кожному з чотирьох концертів закодований стимул, що викликав емоції, пов'язані з конкретним сезоном.

Так само, як барокова музика однозначно відходить від ренесансних канонів, барокова ландшафтна культура здійснює якісний стрибок у систематичній організації простору. Бароковий ландшафт виходить за межі ренесансної вілли через триангульовані парки в масштабі міста. Природа зводиться до чистого геометричного простору. Наприклад, Сад Тюїльрі в центрі Парижа. Центральну роль у європейських барокових садах відіграла вода. Зміст бароко відповідав цьому ефемерному елементу, який одночасно активізує різні органи чуття. Водне дзеркало відіграло важливу роль для рефлексії, підкреслювало ієрархію та владні відносини. Відбувається розвиток гідротехніки разом із механікою, чийми законами вона користується. Схема барочного фонтану, з його складними трубопроводами, водними атракціонами й анімованими статуями виступає наочним поясненням механізму діяльності людського організму. Фонтани були найбільш складними технічними спорудами парків. У XVII ст. ставки і басейни синтетично змінилися, ставши повноцінним фонтаном, тоді як ренесансний сад перетворився на бароковий парк.

Нерозривно з розвитком гідротехніки в епоху бароко був пов'язаний розвиток піротехніки, феєрверк посилював ефект фонтанів: вода і вогонь – єдність і протилежність. У культурі бароко постійно присутня діалектика води і вогню. Якщо вдень у бароковому парку панувала вода, то вночі першу партію в симфонії першости-

хій виконував вогонь. Феєрверк зазвичай поєднувався зі сценічними виставами.

В одному ряду з фонтаном і феєрверком стоїть феномен трюмплея (обману зору) або оптичної ілюзії. Розвиток оптики забезпечив вирішення складних проблем перспективи. Досягнення барокової оптики викладені в серії трактатів, які поєднують геометричну абстракцію і живописну техніку. Забезпечуючи реалізм образу, оптика дозволяла досягнути мети естетики бароко, інтеграції матеріального простору і надприродного виміру в одну і ту саму перцептивну структуру. Анаморфоз, або курйозна перспектива, створює ілюзію. В епоху бароко виникає справжня мода на анаморфоз. Його дешифрування є еквівалентом аналізу заплутаного кросворду. Анаморфоз відтворює базову характеристику барочної підсвідомості – цікавість. Це пристрасть, бажання, прагнення оволодіти рідкісними, новими речами.

Рідкість феномену переважає над його загальністю, парадоксальність – над очевидністю. Особливу увагу привертає винятковість факту, прилади та пристрої для особливих експериментів, незвичайні властивості об'єктів, рослин, тварин або дива природи: комети, метеори, катаклізми, чудесні зцілення. Що стосується окультних наук, таких як ворожіння, астрологія або природна магія, то вони продовжують зачаровувати і хвилювати людину бароко. Скрізь створюють кунсткамери, колекції раритетів і археологічних знахідок. Г. Лейбніц планував створити музей природної історії з садом, звіринцем, анатомічним театром, бібліотекою, лабораторією, кабінетом курйозів, де будуть показувати громадськості всіляких тварин, рідкісні рослини, незвичайні пристрої та інструменти, такі як мікроскопи та телескопи, барометри і маятники, арифметичні машини, космологічні моделі, а також фізичні експерименти з вакуумом і магнітом. Також тут мали відбуватися комедії та опери, лялькові вистави, військові паради та морські битви, спортивні ігри.

Метою наукового пошуку стає не істина, а розгадка енігми. Барокові відкриття мають не тільки практичні застосування, але і служать для задоволення цікавості. Людовик XIV встановив гранти у 1699 р. в академії наук для тих, хто відкриє щось, що може бути корисним або цікавим.

Для культури бароко оптика грає амбівалентну роль. Це була епоха спостережень. «Око було її центральним органом <...> лінза, її центральний інструмент, а анатомія Всесвіту – її центральною метою» (Huerta, 2003: 104). З одного боку, оптика – первинний агент пізнання, тим більше, що поява оптичних інструментів значно розширює межі

пізнання як макрокосму, так і мікрокосму. Але оптика також є засобом створення ілюзії, з яким бароко любить грати. Барокова оптична магія – ілюзорні відображення у плоских дзеркалах, заломлення у кристалах або лінзах. Дзеркало займає особливо важливе місце в бароковому декорі, почасти навіть підмінюючи реальну воду і вогонь. Оптична магія збільшує масштаб приміщення, ірраціоналізує простір, у якому суб'єкт втрачає свою ідентичність, дзеркальні галереї барокових палаців – найяскравіший приклад оптичної магії. Механічні, оптичні й акустичні ефекти разом з освітленням і звуковими ефектами створювали магічну ауру бароко. Триумфуючий оптикоцентризм встав в авангарді барокового світорозуміння.

Культом секретності оповита вся культура бароко. Наукові трактати, мемуари й особисте листування рясніють термінами «аркан», «містерія», «таємниця», «окультне», «езотеричне» або їх еквівалентами. Ранній етап експериментальної науки у XVII ст. характеризувався інтенсивним, можливо, безпрецедентним інтересом до таких феноменів, як чаклунство та симпатична медицина (Stolzenberg, 2015: 30). З її любов'ю до містерії, культура бароко пояснює таємниці природи через метафори й алегорії. Епоха бароко – це був час розквіту кабали. В епоху воєн провідну роль відігравали цифрові коди та криптографія.

Образотворче мистецтво бароко – це драматична гра світла і тіні, прихованого і прозорого. Найяскравіше зобразив цю художню спрямованість бароко Караваджіо, один із найбільш суперечливих художників цієї доби. Караваджіо використовував всі досягнення барокової оптики у своїй творчості. «Без візуальних переживань у повсякденному житті та матеріальному існуванні неможливо осмислити оптичний натуралізм» (Clark, 2007: 19–20). Для того, щоб створити динаміку світлотіні, Караваджіо розміщував у темній майстерні моделі із міського андеграунду. Караваджіо використовував дзеркала для проектування зображення на полотні та циркуль, щоб виміряти аспекти композицій.

Барокове мислення було синкретичним, оскільки поєднувало те, що, здавалося б, зовсім не поєднується. «Бароко – епоха цікавих контрастів <...> (індивідуалізм і традиціоналізм, інквізиція і негамовна свобода, містицизм і забобони, війна і комерція, геометрія і примха)» (Maravall, 1986: 12). Розробниками синкретичної практичної філософії були пробабалісти, багато хто з них були радниками (або навіть високопоставленими посадовими особами) інквізиції. Вихідним принципом барокової практичної філософії стала ідея

можливості вибору, сформульована Л. де Моліною. Наступний принцип пробабалізму – сумнівний закон не є обов'язковим. Принципи можливості та *lex-dubia* захищали внутрішню сферу вибору індивіда. Примітно, що імовірнісний підхід є етикою, в якій допускається все, що не ставиться під сумнів. Практична філософія імовірності була прийнята єзуїтськими богословами вже на ранній стадії свого формулювання. Промоутерами етики імовірності були переважно іспанські казуїсти: Б. де Медіна, Г. Васкес і Ф. де Суарес. У 1620–1656 рр. відбувся апогей імовірнісної етики в культурі бароко, і водночас це період, коли вибір стикається з найменшими формальними обмеженнями.

Протягом Тридцятирічної війни пробабалізм відкривав можливість залучення протестантів. Зростання популярності пробабалізму супроводжувалося великим інтересом до лотереї, таро й азартних ігор. Народжується новий жанр барокового роману, представлений творами Д. Дефо, Г. Філдінга та Л. Стерна. У бароковому романі представлений тісний зв'язок між нарративом і ймовірністю.

Культура бароко, або раннього Нового часу, була маргіналізована культурою доби Просвітництва. Бароковий соціальні, світоглядні, етичні й естетичні принципи зійшли з культурної сцени світу. Але у XXI ст. культурна епоха, яка тривалий час сприймалася як маргінальна, проявила приховані можливості в сучасному дослідницькому дискурсі. У новому світлі постали ідеї барокової епохи.

Висновки. Історично європейське бароко почалося в XVI ст. разом із широким інтелектуальним, політичним і технологічним розвитком, таким як Контрреформація, абсолютизм, меркантилізм, досягнення оптики та вражаючі відкриття досі незвіданих куточків світу. Світоглядна революція, яка породила бароко, – це зміна від спокою до руху, від обмеження до нескінченності та від площинних поверхонь до кривизни та глибини. Культура бароко фактично була фабрикою задоволення. Барочна ілюзія і метафора втілюються у культурі практично. Архітектори, інженери, художники, композитори, конструктори використовували свої знання для створення вигаданих просторів. Основними світоглядними проблемами культури бароко були: детермінізм і випадковість; психофізичний дуалізм; внутрішній світ людини – емоції, пристрасті й афекти; відношення кінцевого і нескінченності – відкриття нових світів і мікросвіту. Барочна імовірнісна етика спиралася на персоналізм (особу як власника своїх думок і речей), свободу вибору і відсутність обов'язкової сили невизначених моральних зобов'язань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Clark S. Vanities of the Eye: Vision in Early Modern European Culture. Oxford : Oxford University Press, 2007. 420 p.
2. Huerta R. D. Giants of Delft: Johannes Vermeer and the Natural Philosophers: The Parallel Search for Knowledge During the Age of Discovery. New Jersey : Bucknell University Press, 2003. 156 p.
3. Maravall J. A. Culture of the Baroque: Analysis of a Historical Structure. Manchester : Manchester University Press, 1986. 330 p.
4. Stolzenberg D. Egyptian Oedipus: Athanasius Kircher and the secrets of antiquity. Chicago : The University of Chicago Press, 2015. 307 p.

REFERENCES

1. Clark S. Vanities of the Eye: Vision in Early Modern European Culture. Oxford: Oxford University Press, 2007. 420 p.
2. Huerta R. D. Giants of Delft: Johannes Vermeer and the Natural Philosophers: The Parallel Search for Knowledge During the Age of Discovery. New Jersey: Bucknell University Press, 2003. 156 p.
3. Maravall J. A. Culture of the Baroque: Analysis of a Historical Structure. Manchester: Manchester University Press, 1986. 330 p.
4. Stolzenberg D. Egyptian Oedipus: Athanasius Kircher and the secrets of antiquity. Chicago: The University of Chicago Press, 2015. 307 p.

УДК 321.02"196"(477.83/.86)Остапчук
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204625>

Олександр МАЛЕЦЬ,
orcid.org/0000-0001-7927-4335
доктор історичних наук, доцент,
завідувач кафедри суспільних дисциплін та фізичної культури
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) malecoleksandr@ukr.net

Наталія МАЛЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-1352-305X,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) malecoleksandr@ukr.net

ЯЦКО ОСТАПЧУК ЯК ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИЙ ДІЯЧ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХХ СТ.

У статті досліджено громадсько-політичну діяльність Я. Остапчука в контексті політичних процесів у Східній Галичині наприкінці ХІХ ст. Його активна громадсько-політична діяльність припала на час зародження українського національного руху в Галичині наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Я. Остапчук залишив після себе колосальний за важливістю спадок як громадсько-політичний діяч, що мав неабиякий вплив на процес формування світоглядних орієнтацій українців Галичини і Закарпаття. Завдяки невтомній праці та невсипущій енергії він став одним із визначних діячів українського національного руху, провідним практиком боротьби за національні та соціально-економічні права українців, державність і соборність України. Мета і зміст життя цього громадсько-політичного діяча полягали у служінні пробудженню національної свідомості краю. Високі вимоги до себе великою мірою пробуджували і честолюбні наміри. У своїй діяльності він розв'язував такі важливі національні проблеми, як формування національної самосвідомості, захист національних інтересів, створення конституцій громадянського суспільства, які сьогодні, після п'ятнадцяти років незалежності, залишаються надзвичайно актуальними.

Наукова новизна полягає у тому, що вперше в українській історіографії досліджено громадсько-політичну діяльність відомого політика, просвітянина Я. Остапчука на тлі суспільних процесів у Галичині. У статті охарактеризовано діяльність Я. Остапчука в національному русі галичан наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Досліджуються проблеми діяльності Русько-Української радикальної партії на ниві національного самовизначення українського народу. РУРП виховувала в масах почуття всеукраїнської національної єдності. Вона робила все, щоб вивести їх з-під впливу московфілів і залучити на бік українського національного руху.

Радикали доповнили українську політику низкою важливих параметрів: увагою до конституційних прав і свобод, наголосом на потребі їх розвитку, запереченням духовної монополії Церкви, зверненням до простого народу, працею над його просвітою й поліпшенням економічного становища та ін. Радикали наочно продемонстрували значущість тісних контактів із наддніпрянськими діячами, потребу пошуку загальноукраїнської програми.

Ключові слова: національне самовизначення, український рух, радикальна партія, національно-культурне відродження, інтелігенція, народовство, московфільство.

Oleksandr MALETS,
Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Public Disciplines and Physical Culture
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) malecoleksandr@ukr.net

Natalia MALETS,
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor of Public Health and Humanitarian Disciplines
Uzhgorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) malecoleksandr@ukr.net

YATSKO OSTAPCHUK AS PUBLIC AND POLITICAL LEADER OF EASTERN GALICIA OF LATE XX CENTURY

The article explores the social and political activity of Ya. Ostapchuk in the context of political processes in Eastern Galicia at the end of the 19th century. His active socio-political activity came at the time of the birth of the Ukrainian national movement in Galicia in the late XIX – early XX century.

Ya. Ostapchuk left behind a tremendous inheritance as a social and political figure, which had a significant influence on the process of formation of the ideological orientations of Ukrainians of Galicia and Transcarpathia. Through tireless work and great energy, he became one of the prominent figures of the Ukrainian national movement, a leading practitioner of the struggle for the national and socio-economic rights of Ukrainians, the statehood and unity of Ukraine. The purpose and content of the life of this political figure was to awaken the national consciousness of the people of the country. The high demands on oneself were largely aroused by ambitious intentions. In his work, he solved such important national problems as the formation of national consciousness, the protection of national interests, the creation of constitutions of civil society, which today, after twenty-nine years of independence, remain extremely relevant.

The scientific novelty is that for the first time in the Ukrainian historiography the social and political activity of the well-known politician, enlightenment, Ya. Ostapchuk, was investigated against the background of social processes in Galicia. The article describes the activity of Ya. Ostapchuk in the national movement of Galicia people in the late XIX – early XX centuries. The further development of the study of the problem of the Russian-Ukrainian Radical Party activity at the level of national self-determination of the Ukrainian people was further developed. RURP brought up in the masses a sense of nationwide national unity. It did everything to get them out of the influence of the Moscowphiles and to bring them to the side of the Ukrainian national movement.

Radicals have supplemented Ukrainian politics with a number of important parameters: attention to constitutional rights and freedoms, emphasis on the need for their development, denial of the spiritual monopoly of the Church, appeal to the common people, work on its education and improvement of its economic situation, etc. The Radicals clearly demonstrated the importance of close contacts with the Dnieper leaders, the need to search for a nationwide program.

Key words: national self-determination, Ukrainian movement, radical party, national-cultural revival, intellectuals, populism, Moscowphilia.

Постановка проблеми. Останнє десятиліття XIX ст. було переломним у розвитку українського національного руху. З виникненням перших українських партій національна ідея виходить за межі інтелігентського середовища і проникає в ширші маси. Це створило умови для формування масового політичного руху із сильним національним забарвленням. На історичну арену вийшло нове, енергійніше й активніше покоління діячів, котрі модернізували українську політичну думку.

Аналіз досліджень. Оскільки Я. Остапчук працював у легальних політичних партіях і громадських організаціях, то важливим джерелом, що віддзеркалює його діяльність, є матеріали тогочасної періодики (газети «Воля», «Земля і воля», «Вперед», «Праця», «Червоний прапор», «Розвага», «Вісник СВУ», «Народ»), про що він згадує у своїх спогадах (Остапчук, 1964: 181–418).

Одним із перших згадав про діяльність Я. Остапчука М. Кугутяк у статті «Радикальна партія в Східній Галичині», у якій розглянув процес зародження й розвитку радикального руху в Східній Галичині, створення та перший етап діяльності партії (Кугутяк, 1990: 56). Він зазначив, що перша радикальна програма 1890 р. була спробою пристосувати тогочасні прогресивні суспільні ідеї до умов Східної Галичини з її відсталою аграрною соціально-економічною структурою, величезним переважанням селянства над робітниками.

Я. Грицак у ґрунтовному дослідженні «Молоді радикали в суспільно-політичному житті Галичини» проаналізував утворення нової структури українського політичного життя у краї наприкінці XIX ст. (Грицак, 1991: 75–77). На його думку,

на перебігу внутрішньопартійного конфлікту в РУРП у другій половині 1890-х рр. позначилися взаємовідносини керівництва радикальної партії і польських соціал-демократів Галичини.

У численних працях, присвячених парламентській традиції галицьких українців у другій половині XIX – на початку XX ст., О. Аркуша доводить, що в умовах перетворення мас населення із середньовічних підданих на громадян нового часу парламентаризм дозволяв почуватися співучасником системи влади, привчав людей до відповідальності за свої дії у політиці, підштовхував суспільство до структуризації на підставі нових груп інтересів, прискорював формування національної свідомості (Аркуша, 1996: 25–27).

М. Стахів, з'ясувавши обставини створення Русько-Української радикальної партії, констатував, що популярно написані книжечки Івана Франка про радикальну програму і тактику, радикальні часописи, віча й організація читалень і кооперативних спілок викликали по селах і містах серед українського робітничого народу такий величезний рух, що «він був пострахом для владної польсько-шляхетської класи та всіх консервативних елементів нашого суспільства» (Стахів, 1939: 45).

Мета статті – дослідження громадсько-політичної діяльності Яцка Остапчука в контексті українського суспільно-політичного життя наприкінці XIX ст., з'ясування особливостей формування світогляду та перших політичних кроків Яцка Остапчука в Русько-Українській радикальній партії.

Виклад основного матеріалу. На початку 1890-х рр. Я. Остапчук дотримувався радикальних поглядів, проте після розмови із повітовим старостою П. Кавцьким його батько Дмитро (тоді

сільський вїт) попросив Я. Остапчука не виявляти активності у громадсько-політичній праці, «сидіти тихо, бодай на деякий час», поки не вирішиться справа військової служби. (Повітовий староста вважав Я. Остапчука небезпечнішим за злодія і розбійника).

На початку 1890 р. І. Франко та М. Павлик починають видавати журнал «Народ», кошти на який було зібрано серед радикально налаштованої громадськості Наддніпрянщини. Своє програмне завдання його редакція вбачала в тому, щоб «помочти зв'язати русинів в одну демократично-поступову партію». Журнал вів пропаганду ідей революційної демократії, гуртував навколо себе прогресивні сили, готував ґрунт для створення радикальної партії. 4 серпня 1890 р. І. Франко, М. Павлик та Е. Левицький надіслали прихильникам радикальних соціалістичних ідей запрошення на з'їзд (Левинський, 1930: 16).

Установчий з'їзд радикальної партії відбувся 4–5 жовтня 1890 р. у Львові на квартирі М. Павлика за участю 30 делегатів, серед яких були О. Терлецький, Е. Левицький, В. Охримович, Т. Окуневський (посол), Р. Ярославич, С. Данилович, головував І. Франко (Аркуша, 1996: 123). Після дводенних дискусій було прийнято резолюцію, в якій зазначалося: «Зваживши, що теперішні економічні, політичні і культурні потреби нашого простого народу і інтелігенції такі, що обі наші старі партії, – народо-вська і москвофільська, – при своїх основах і цілях, не в стані заспокоїти тих потреб, – ми русько-українські радикали, порозумівшись приватно в дні 4 та 5 жовтня 1890 р. виступаємо отсе яко нова партія під назвою: Русько-українська радикальна партія» (Левицький, 1926: 57).

На з'їзді ухвалено програму партії, котру підготували І. Франко, М. Павлик, Е. Левицький, Р. Ярославич на зразок програми французької соціалістичної партії. До цього ані народо-вська «Народна рада», ані москвофільська «Руська рада» не мали якоїсь упорядкованої програми. У максимальній частині цього документа проголошувалася стратегічна мета: «У справах суспільно-економічних змагаємо до переміни способу продукції згідно зі здобутками наукового соціалізму, то є хочемо колективного устрою праці і колективної власності средств продукційних» (Левицький, 1926: 58).

Користуючись свободою зборів перед виборами, радикали збирали громади в кожному селі, щоб провести агітацію і допомогти селянам обрати «чесних, певних і гідних довір'я виборців» представників до сейма. З гордістю Я. Остапчук підкреслював, що вибори в їхньому повіті пройшли

«правильно», бо народ виявив одноставність. У цьому, безперечно, була велика заслуга Збараської повітової організації радикалів. В інших повітах під час виборів розгорілася боротьба між народо-вцями і старорусинами, а нею скористалися польські кандидати. Однак заходами Радикальної партії було вибрано до Сейму трьох послів: Т. Окуневського, С. Новаківського з Перемищини і батька Яцка – Дмитра Остапчука (Малець, 2015: 41).

У період роботи Галицького сейму на квартирі в І. Франка у Львові проживали послі: Степан Новаківський (від округу Перемишль – Мостиська – Добромиль) і Дмитро Остапчук (від виборчого округу Тернопіль – Збараж – Скалат). Я. Остапчук часто приїжджав до Львова, «до ядра радикальної партії», радився з тодішнім редактором «Хлібороба» Л. Мартовичем і М. Павликом про те, щоб вони старалися «притягти» батька із С. Новаківським до радикальної партії (ЦДІАУ у м. Львові, оп. 1, спр. 5, арк. 4).

І. Франко прибув 15 жовтня 1896 р. заздалегідь із метою оглянути місто, особливо Збараський замок, що його брав у облогу Богдан Хмельницький. За словами Я. Остапчука, «за ним роєм йшли люди <...>, вони хотіли доторкнутись до нього, потиснути йому руку, або бодай побачити та почути його голос» (Остапчук, 1964: 316).

Після віча в домі батьків Я. Остапчука І. Франко розпитував про окремих провідників радикального руху в повіті, про їхній вклад у справу розбудови РУРП. Не міг надивуватися, що Збаражчина мала багато талановитих народних проповідників, які добре доповнювали один одного. За оцінкою І. Франка, у Збараському повіті було створено такий ідеальний апарат, якому можна передати навіть ведення Головної управи партії (ЦДІАУ у м. Львові, оп. 1, спр. 3, арк. 19).

Через три місяці після виборів у 1898 р. українська громадськість України відзначала 25-літній ювілей літературної діяльності Івана Франка. З цією знаменною датою вітали письменника і представники Тернопільщини. На святковому концерті у Львові, що відбувся на честь письменника, Я. Остапчук як представник від селян Збаражчини декламував вірш поета «Наймит» і виконав пісню на слова Франка «Мій краю зелений», до якої сам склав мелодію. Тоді від нього її записав композитор С. Людкевич, у його обробці пісня пішла у народ. Після декламації до нього підійшов Франко і дякуючи йому, сказав: «Ви зрозуміли мене добре і передали «Наймита» так, як я думав про нього, коли писав» (Людкевич, 1997: 324).

Я. Остапчук вважав необхідним активно зайнятися українським міським пролетаріатом. На його

переконання, цього не могла зробити радикальна партія, бо ні її програма і тактика, ні більша частина провідників не відповідали цим завданням. Я. Остапчук виступав за ґрунтовну реорганізацію цієї партії або створення нової.

Так завершився процес формування політичного світогляду Я. Остапчука в рядах Радикальної партії та почалася його громадсько-політична діяльність у рядах соціально-демократичної партії.

Висновки. Отже, у першій половині 1890-х рр. Я. Остапчук входив до Русько-Української Радикальної партії, поділяв погляди «старших» у ній.

Організувавши повітовий комітет РУРП, який став одним із найдіяльніших у Галичині, захищав соціально-економічні інтереси селянства. Завдяки нарадам, зборам, вічам, виборчим кампаніям 1890-х рр. значно розширив кількість прихильників у повіті. З другої половини 1890-х рр. виступав на боці «молодих», прагнучи перейменувати РУРП на УСДП, аби виразніше захищати соціальні інтереси найбіднішого селянства й українських робітників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Центральний державний історичний архів України у м. Львові. Ф. 663 (Павлик Михайло, публіцист, письменник, активний діяч демократичної преси (1853–1915 рр.)), оп. 1, спр. 3, 4, 5, 43, 44, 128, 167, 169, 178, 179; оп. 2, спр. 56, 72.
2. Аркуша О. Галицький сейм. Виборчі кампанії 1889 і 1895 рр. Львів, 1996. 173 с.
3. Грицак Я. «Молоді» радикали в суспільно-політичному житті Галичини. *Записки Наук. тов. ім. Т. Шевченка*. Львів, 1991. Т. ССХХІІ. С. 71–110.
4. Грицак Я. До генези ідеї політичної самостійності України. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. Львів – Київ, 1992. Вип. 1. С. 119–143.
5. Грицак Я. Нарис історії України: Формування модерної української нації XIX–XX ст. Київ: Генеза, 1996. 360 с.
6. Кугутяк М. Радикальна партія в Східній Галичині. *Укр. іст. журн.* 1990. № 10. С. 55–63.
7. Левинський В. Нарис розвитку українського робітничого руху в Галичині. Харків – Київ: Держвидав України, 1930. 91 с.
8. Левицький К. Історія політичної думки галицьких українців 1848–1914: На підставі споминів. Львів, 1926. 736 с.
9. Людкевич С. Перший Франківський концерт. *Спогади про Івана Франка*. Львів: Каменяр, 1997. С. 324–325.
10. Малець Н., Малець О. Громадсько-політична діяльність Яцка Остапчука (1873–1959 рр.). Ужгород, 2015. 150 с.
11. Остапчук Я. Подих з недавньої бувальщини. *Збаражчина: збірник статей, матеріалів і споминів*. Торонто, 1964. С. 183–465.
12. Остапчук Я. Із моїх споминів. *Спогади про Івана Франка*. Київ, 1981. С. 39.
13. Стахів М. Народні маси в русі. Історія українського політичного руху. V част. Від 1890 до 1895 р. Львів, 1939. 80 с.

REFERENCES

1. Tsentra'nyy derzhavnyy istorychnyy arkhiv Ukrayiny u m. L'vovi. (Pavlyk Mykhaylo, publitsyst, pys'mennyk, aktyvnyy diyach demokra-tychnoyi presy (1853–1915 rr.)) [Pavlyk Mykhailo, publicist, writer, active leader of the democratic press (1853–1915)].
2. Arkusha O. Halyts'kyu seym. Vyborchi kampaniyi 1889 i 1895 rr. [Galician Sejm. The election campaigns of 1889 and 1895]. Lviv, 1996, 173 p. [in Ukrainian].
3. Hrytsak YA. "Molodi" radykaly v suspi'no-politychnomu zhytti Halychyny ["Young" radicals in the political life of Galicia]. *Notes of the T. Shevchenko Scientific Society*. Lviv, 1991, T. SSKHKHII, p. 71–110 [in Ukrainian].
4. Hrytsak Ya. Do genezy ideyi politychnoyi samostynosti Ukrayiny [Before the Genesis of the Idea of Political Independence of Ukraine]. *Ukraine: cultural heritage, national consciousness, statehood*. Lviv – Kyiv, 1992, pp. 119–143 [in Ukrainian].
5. Hrytsak Ya. Narys istoriyi Ukrayiny: Formuvannya modernoyi ukrayins'koyi natsiyi XIX–XX st. [Essay on the history of Ukraine: Formation of the modern Ukrainian nation of the XIX–XX centuries.] Kyiv: Genesis, 1996, 360 p. [in Ukrainian].
6. Kuhutyak M. Radyka'na partiya v Skhidniy Halychyni [The Radical Party in Eastern Galicia]. *Ukrainian Historical Journal*, 1990. № 10, pp. 55–63 [in Ukrainian].
7. Levyns'kyu V. Narys rozvytku ukrayins'koho robitnychoho rukhu v Halychyni [An outline of the development of the Ukrainian labor movement in Galicia]. Kharkiv – Kyiv: State Publishing House of Ukraine, 1930, 91 p. [in Ukrainian].
8. Levyts'kyu K. Istorya politychnoyi dumky halyts'kykh ukrayintsiv 1848–1914: Na pidstavi spomyniv. [History of Political Thought of Galician Ukrainians 1848–1914: Based on Memories]. Lviv, 1926, 736 p. [in Ukrainian].
9. Lyudkevych S. Pershyy Frankivs'kyu kontsert [The first Frankivsk concert]. *Memories about Ivan Franko*. Lviv: Stonemason, 1997, pp. 324–325 [in Ukrainian].
10. Malets' N., Malets' O. Hromads'ko-politychna diya'nist' Yatska Ostapchuka (1873–1959 rr.). [Public and political activity of Yatsko Ostapchuk (1873–1959)]. Uzhhorod, 2015, 150 p. [in Ukrainian].
11. Ostapchuk Ya. Podykh z nedavn'oyi buva'shchyny [Breath from the recent past]. *Zbarazhchyna: a collection of articles, materials and records*. Toronto, 1964, pp. 183–465 [in Ukrainian].
12. Ostapchuk Ya. Iz moyikh spomyniv [From my memories]. *Memories about Ivan Franko*. Kyiv, 1981, pp. 39–49 [in Ukrainian].
13. Stakhiv M. Narodni masy v rusi. Istorya ukrayins'koho politychnoho rukhu. V chast. Vid 1890 do 1895 r. [Folk masses in motion. History of the Ukrainian political movement. Part V. From 1890 to 1895]. Lviv, 1939, 80 p. [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 7 033.2-043.86:27-526.62-74 «0»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204626>

Віталій КОЗИНЧУК,

orcid.org/0000-0002-8518-5686

доктор філософії,

член Національної спілки художників України,

доцент кафедри богослов'я

ПЗВО «Івано-Франківська академія Івана Золотоустого»,

провідний науковий співробітник Музею мистецтв Прикарпаття,

докторант

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *br_vitalik@bigmir.net*

ФОРМУВАННЯ ТА ЕВОЛЮЦІЯ РАНньої ХРИСТІЯНСЬКОЇ КАНОНІЧНОЇ ІКОНОГРАФІЇ В КУЛЬТОВОМУ МИСТЕЦТВІ ПЕРШОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

Автор статті розглядає проблематику трансформації іконографічного канону на прикладі сакральних творів, які складають передісторію для українського сакрального мистецтва. Особливу увагу автор звертає на напрям еволюції однієї з основних богословських категорій – канонічний образ, за допомогою якого творилися об'єкти середньовічного культового мистецтва. Описані художні твори формують основну мистецьку базу для самобутнього іконного малярства в Україні в ренесансну та барокову епохи. У науковій розвідці проаналізовано початковий етап становлення християнського мистецтва, який традиційно пов'язаний з виникненням християнського образу (ікони), представленого в катакомбах Риму. Автор статті намагався передати духовний, мистецький і теологічний зміст давніх зображень. Значна частину праці – характеристика сакрального мистецтва епохи IV–VI століть. У цій частині роботи відзначено появу монументальних розписів, що прикрашали тогочасні величні храми Візантійської імперії. На думку автора, передвісниками традиційних ікон були так звані «фаямські портрети». Авторота статті також зацікавили синайські ікони, що сягають передіконоборчого періоду. У статті наведені приклади цікавих з історичного, мистецького та богословського поглядів композицій. Особливу увагу автор звертає на проблематику іконоборчої реакції, яка в остаточному варіанті була розбита догматичними напрацюваннями Отців Церкви та відомих апологетів свого часу. У статті описуються відомі, канонізовані Церквою, іконографічні репертуари візантійського середньовічного іконопису окресленого періоду. Високі зразки іконографічного малярства на територію Київської Русі приносять саме з Візантії, яка стала коліскою для української культури та мистецтва. У науковій розвідці згадано про іконографічні зразки, які, імовірно, використовувалися українськими майстрами для написання ікон. Автор статті згадує, що до цього часу вже був сформований іконописний канон, але аж ніяк не розвиток ортодоксальної ікони, яка на теренах Київської Русі набуває своїх яскравих національних і локальних форм.

Ключові слова: ікона, Візантія, іконографічний канон, церковні розписи, образ, іконоборство, сакральне мистецтво.

Vitalii KOZINCHUK,

orcid.org/0000-0002-8518-5686

Doctor of Philosophy (Ph. D.),

Member of the National Union of Artists of Ukraine,

Associate Professor of the Theology Department

Ivano-Frankivsk Academy of John Chrysostom,

Leading Researcher of Precarpathian Art Museum,

Doctoral Student

of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *br_vitalik@bigmir.net*

FORMATION AND EVOLUTION OF EARLY CHRISTIAN CANONIC ICONOGRAPHY IN CULTURAL ARTS OF THE FIRST MILLENNIUM

The author of the article considers the problems of transformation of the iconographic canon on the example of sacral works that make up the prehistory for Ukrainian sacred art. The author pays special attention to the direction of evolution of one of the main theological categories – the canonical image by which objects of medieval cult art were created. The described works of art form the main artistic base for the original iconic painting in Ukraine during the Renaissance and Baroque epochs. Scientific intelligence analyzes the initial stage of Christian art, traditionally associated with the emergence of the Christian image (icon) represented in the Catacombs of Rome. The author tried to convey the spiritual, artistic and theological content of ancient images. Much of the work is attributed to the sacral art of the era of IV–VI centuries. This work is well-known to the appearance of monumental paintings that adorned the then magnificent temples of the Byzantine Empire. According to the author, the so-called “fayum portraits” were the forerunners of traditional icons. The Sinai icons dating back to the pre-Iconoclasm period also fall into the field of interest of the author of the article. The article also contains great examples of interesting compositions from historical, artistic and theological perspectives. The author pays special attention to the problem of iconoclastic reaction, which was finally broken by dogmatic works of the Church Fathers and famous apologists of their time. The article describes well-known, canonized, iconographic repertoires of Byzantine medieval iconography of the outlined period. High examples of iconographic paintings are brought to the territory of Kyivan Rus from Byzantium, which became a cradle for Ukrainian culture and art. The scientific exploration mentions iconographic designs that were probably used by Ukrainian craftsmen to write icons. The author mentions that by this time an iconic canon had already been formed, but not at all a development of an orthodox icon, which in the territory of Kyivan Rus receives its vivid national and local form.

Key words: icon, Byzantium, iconographic canon, church murals, image, iconoclasm, sacred art.

Постановка проблеми. Ми ставимо перед собою наукове завдання дати читачеві ґрунтовне увлення про те, як формувалися іконографічні правила. Для цього використовуємо метод схематичності й окреслюємо основні етапи розвитку культового мистецтва від формування образу в ранньохристиянському періоді до епохи подолання іконоборчої кризи. Інакше кажучи, варто подати основні принципи проникнення візантійського мистецтва в низку європейських країн, серед яких Україна посідає вагомe місце з культурного погляду.

Аналіз досліджень. Формування іконографічного канону в мистецтвознавчій літературі висвітлено поверхово і неоднозначно. Деякі штрихи до окреслення даної проблематики варто шукати в науковця-теоретика й іконописця-практика Л. Успенського, який розкриває ідею походження й історичну еволюцію християнської ікони (Успенский, 1989). Для нашого дослідження актуальними також будуть думки відомого німецького культуролога та мистецтвознавця Х. Бельтінга, який розглядає іконографічний канон і загалом християнську віру в надзвичайно широкому культурному контексті відповідно до епохи і сприятливого середовища, де культове мистецтво себе яскраво виразило (Бельтинг, 2002). Особливу увагу формуванню канонічного образу в церковному мистецтві з погляду античності приділили мистецтвознавці О. Демус і Е. Кітцінгер. Завдяки їм було доведено тісний зв'язок елліно-римської культури з візантійською через передання композиційних схем, аскетично-статичних мистецьких основ і пластичних характеристик (Демус, 2001;

Kitzinger, 1977). Процес становлення християнської іконографії у своїх наукових доробках вдало висвітлив А. Грабар (Grabar, 1968). З історичного погляду цей автор зумів окреслити зв'язок культового мистецтва з політикою та культурою. Значну частину своїх роздумів А. Грабар присвячує темі іконоборства. Загалом, мистецтвознавці та культурологи, що цікавилися даною проблематикою, звертали увагу на складні мистецько-богословські процеси формування канонічного іконопису.

Мета статті – розглянути основні етапи формування іконографічного канону в культовому мистецтві Візантійській імперії, яка стала духовною колискою і моделлю-зразком для Київської Русі та подальшої історії української держави.

Виклад основного матеріалу. Побудова мистецько-богословського розуміння образу як однієї з основних формотворчих основ культової системи знання про «світ земний» і «світ небесний» зафіксована в багатьох теологічних трактатах минулого. Вихідним пунктом для розвитку іконографії є окреслення значення грецького терміна *εἰκόν*. Це слово може перекладатися українською мовою як «рисунок», «відображення», «віддзеркалення», «ікона» тощо. Першу ієрархію образу вибудував Климент Олександрійський (150–215 pp.). У нього *εἰκόν* узято за структурний принцип, на якому вибудовується цілісна система. Вихідною позицією в ієрархії образів для Климента є Бог як первообраз, від якого походять наступні зображення. Пізніше Климент Олександрійський виділяє *λόγος* – це перший канонічний образ Отця, він максимально ізоморфний. Іконою Логоса є розум (душа) людини.

Надалі християнське визначення канонічного образу Церкви робить у своєму “Агеорагітісмі” Псевдо-Діонісій Ареопагіт, який жив на зламі V–VI ст. (Діонісій Ареопагіт, 2018). У богословському трактаті про Містичне богослов’я Ареопагіт розмірковує, що стосовно Бога зовсім неможливі ні позитивні, ні негативні судження. Коли людина що-небудь заперечує чи стверджує про Нього за аналогією з тим, що ним створене, вона нічого не відкидає і не підтверджує, оскільки досконалість єдиної Причини всього, що існує, переходить границі всього утвердження чи заперечення.

Отже, мистецьке культове зображення варто включити в систему гносеології, що деякю мірою стає доступним засобом розумного досягнення трансцендентального. Як свідчить еволюція латинського терміну *icona*, у середньовіччі склалось уявлення про нього (про образ) як про складне явище, яке ортодоксальне християнство поклало в основу свого сакрального світогляду. У подальший час поняття «ікона» еволюціонує і піддається впливу деяких трансформаційних процесів.

З теологічного погляду ми окреслили зародження мистецтва. А от з мистецького погляду як? Варто притримуватися думки, що виникнення християнського образу традиційно пов’язують із примітивними малюнками, знайденими в Римських катакомбах. Ці палеохристиянські цінності виникли одразу після земного життя Ісуса Христа. Образ, який став основоположним для формування іконописної традиції, відомий під назвою «Спас Нерукотворний». Ця ікона є підставою для іконографічного канону, сформованого в пізніші часи Вселенською Церквою.

У ранньохристиянському мистецтві Риму, а пізніше Візантії, особливе місце посідало мистецтво мозаїки. Тут варто виділити римську прадавню християнську святиню *chiesa di santa Pudenziana*. В апсиді храму зображено Христа з його послідовниками-апостолами. Ця композиція важлива тим, що являє собою один із найдавніших варіантів іконографічних схем, які пізніше стануть основою іконографічного канону.

Для сакрального мистецтва IV–VI ст. характерна поява монументальних церковних розписів. Зразки такої культової окраси знаходимо найперше в Цареграді (Константинополь) – віковій столиці Східної римської імперії (330 р.). Варто зазначити, що в цей середньовічний період офіційною Церквою було сотворено низку основних дванадесятих свят. На честь цих свят продумувалися спеціальні композиції та писалися ікони. Приклад цьому знаходимо в мозаїчному зображенні раявського храму *basilica di Sant'Apollinare Nuovo*. Тут

образ Христа невідомий художник передав у світлих одягах із золотистим клавієм. Із мистецького погляду ізограф в експресивній манері передав «дух Ранньої Церкви».

У монастирі св. Катерини на Синаї збереглася ікона Христа, виконана в техніці енкаустики. Із мистецького погляду ця ікона “*Пантократор*” варто оціни як художній образ Христа, що зберігся в доіконоборчу епоху. У композиції художник передає строгу фронтальність, площинність, виразність обличчя та надмірну аскетичність.

Ведучи мову про іконографічне мистецтво VII ст., варто звернути особливу увагу на формування ключових композицій для зображення святих. Мозаїки салонікійської святині на честь *Δημήτριος της Θεσσαλονίκης*. Тут св. Димитрій як покровитель Салонік зображається як юнак, близький до своїх ровесників. Незважаючи на фронтальну позицію і статичну позу, художня ідея ширості і безпосередності виходить на перший план.

Саме в цей час церковні достойники скликали п’ято-шостий Собор у місті Константинополі (691–692 рр.), який відіграв ключову роль і подав необхідні роз’яснення про те, що таке «святий образ», як його пошановувати. Соборові рішення щодо еклезіальних зображень точно збігалися з напрацьованими догматичними правилами, без яких неможливо було в подальшому створити іконографічний канон.

Іконоборча криза як один із найбільших релігійно-політичних рухів у Візантії у VIII–IX ст., спричинила страшену внутрішню мистецько-культурну розруху для «Священної римської імперії». Тут на допомогу мистецтву прийшов Другий Нікейський Собор, який був скликаний папою Андріаном I на прохання імператриці Ірини з метою та через необхідність подолання іконоборчої ересі, окреслення правил ортоіконічності та догматичного затвердження віри Церкви в те, що «честь, яка віддається образу, возходить (*διαβαίνει*) до первообраза, і той, хто поклоняється (*ο προσκυνων*) іконі, поклоняється (*προσκυνηει*) іпостасі зображеного на ній». Цей Собор відбувся в 787 р. в Нікеї, а згодом його було визнано Сьомим Вселенським. Отці Собору ухвалили декрет (у даному випадку – догмат – *В. К.*), який пояснював сенс створення і використання в житті Церкви образів і пластичних зображень Бога та святих, приписував використовувати святі ікони, а також окреслив, які зображення можуть бути предметом почитання.

Отже, до кінця VIII ст. остаточно утвердились основні канонічні і догматичні принципи почитання ікон, що дало можливість іконі посісти гідне місце в мистецькому житті християнського

культу. Можемо також зазначити, що боротьба з іконоборчою ересю стала стимулом для християнства у виробленні христологічної основи образу, богословського обґрунтування ікони, ідеологічною основою для художнього канону.

Вироблення Церквою христологічної основи образу та богословського обґрунтування ікони привело до очищення й уточнення художньої мови іконопису, що стало відповіддю на потребу захистити ікону від викривлень та зловживань, які мали місце в минулому. На думку мистецтвознавця Л. Успенського, у період, що безпосередньо слідував після іконоборства, оформляється канон церковного мистецтва» (Успенский, 1989: 172).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що не існує окремого зводу чи кодексу іконописного канону, ухваленого Церквою. Згідно з догматом іконопочитання, ухваленим на Другому Нікейському Соборі, найкращі зразки іконопису є вірними хранителями спадкоємності священних традицій – так званого «Церковного Передання». Ми можемо визначити такі основні вимоги до іконопису: по-перше, канонічна ікона повинна зберігати вірність композиціям, успадкованим від християнської давнини, якщо вони не містять нічого противного церковній догмі та канонічним постановам Вселенських і Помісних Соборів; по-друге, дотримання церковно-історичних і мистецько-археологічних вказівок стосовно зображення споруд, костюмів і утварі; по-третє, канонічний іконопис повинен передбачати збереження етнографічних (у жанрових типажах ликів святих) і географічних (наприклад, у пейзажі після XVI ст.) особливостей даної місцевості відповідно до мистецької епохи; по-четверте, мистецький ізографічний канон передбачає точне і неухильне мистецьке зображення загальновідомих символічних ознак, наявністю яких деякою мірою засвідчується ортодоксальність (правильність чи православність) ікони в еклезіальному плані; по-п'яте, варто звернути увагу на те, що до норм канонічності іконопису також належать уже згадані правила Константинопольського Собору (691–692 рр.), які вказують на неприпустимість наявності в іконі тілесної привабливості, яка би зачаровувала зір, розтлівала ум та призводила до нечистих задовольнень (канон № 100).

На нашу думку, варто зауважити, що, попри відсутність інших офіційних приписів щодо правил іконопису, у Церкві були розроблені так звані *Ἐπιτηδεῖα* – правильники для пояснення іконографічних сюжетів, *guide de peinture* – іконописні оригінали, мета яких полягала у збереженні та закріпленні древніх зразків техніки іконопису. Уважаємо,

що сенс «іконописного оригіналу», а також «ермінії» – раз і назавжди канонізувати іконописні форми. Для іконописців це свого роду обрядовий «статутник», своєрідний «требник» чи «правильник», якого вони повинні дотримуватися у своїй роботі. Час появи таких «оригіналів» досить пізній. Для Візантії це приблизно епоха Македонської династії, а для Русі-України – XVI ст. До цього часу необхідності в такого роду «кодексі» ще не було. Потреба закріпити і консервувати здобуте зусиллями багатьох поколінь іконописців з'явилася тоді, коли іконописні підвалини стали поступово розхитуватися, коли з'явилася загроза іконописної «ересі» (не-церковного мистецтва у храмі) у вигляді своєрідного «модерну», що є результатом впливів світського живопису на культове мистецтво.

Тут варто додати, що так званий «іконописний оригінал» не обмежується тільки іконографічним боком питання, він охоплює поведінку майстрів іконопису, суворо регламентує все їхнє життя. На основі цього можемо зробити висновок, що ще однією важливою «нормою канонічності» ікони є її написання ізографом, який веде християнський спосіб життя згідно з моральними принципами Церкви та приписами цих образотворчих оригіналів і правильників-ермінії.

Варта зауважити, що існують також інші принципи іконічної та доктринальної ортоіконічності, які детальніше нормують постанови помісних синодів, пов'язуючи ікону з місцевою культурою, де іконописне правило є віссю, на якій тримається все християнське ікономалярство. Отже, іконописний канон не є чинником, що стримує творчість іконописця, а є лише чинником, який спрямовує її у визначеному та правильному напрямі. Окрім того, візантійський мистецький канон не є зовнішнім чинником, а лише внутрішньонормативним, який, як «Свята Традиція Церкви», діє через свою переконливість та в міру цієї переконливості.

Розглянувши богословські та мистецькі передумови становлення культового іконописного канону, варто зазначити, що середньовічна візантійська іконографія не лише належить до царини мистецтва, але й має безпосередній зв'язок з історією та традицією «Святого Передання Церкви», що виявляється в її відповідності ікономалярським правилам. Зважаючи на це, кожен намальований образ, щоби бути відображенням первообразу, повинен бути визнаний, іменованний і офіційно прийнятий (канонізований) Вселенською Церквою. Отже, наявність іменування образу необхідна для його логічного завершення як іконного зображення, що належить почитати та вшанувати згідно із приписом догмата іконопочитання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Успенский Л. Богословие иконы Православной Церкви. Москва : Издательство Западноевропейского Экзархата, 1989. 465 с.
2. Бельтинг Х. Образ и культ. История образа до эпохи искусства. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. 748 с.
3. Діонісій Ареопігит. Про містичне богословіє. Львів : Свічадо, 2018. 12 с.
4. Grabar A. Christian Iconography. A study of its Origins. Princeton : Princeton University Press, 1968. 432 p.
5. Демус О. Мозаики византийских храмов : Принципы монументального искусства Византии. Москва : Индрик, 2001. 160 с.
6. Kitzinger E. Byzantine Art in the Making. Main lines of stylistic development in Mediterranean Art 3rd–7th Century. Cambridge : Faber & Faber London, 1977. 172 p.

REFERENCES

1. Uspenskiy L. Bogoslovie ikonyi Pravoslavnoy Tserkvi [Theology icons of Orthodox Church]. Moskva : Izdatelstvo Zapadnoevropeyskogo Ekzarhata, 1989. 465 p. [in Russian].
2. Belting H. Obraz i kult. Istoriya obraza do epohi iskusstva [Icon and Cult. Iconic history before the era of art]. Moskva : Progress-Traditsiya, 2002. 748 p. [in Russian].
3. Dionisii Areopahit. Pro mistychne bohosloviie [About mystical theology]. Lviv : Svichado, 2018. 12 p. [in Ukrainian].
4. Hrabar A. Xrystyianska Ikonohrafiia. Doslidzhennia yii vytokiv [Christian Iconography. A study of its Origins]. Prinston: Prinostonska Universytetska Presa, 1968. 432 p. [in English].
5. Demus O. Mozaiki vizantiyskih hramov: Printsipyi monumentalnogo iskusstva Vizantii [The mosaic of Byzantine temple: Principles of instant art of Byzantium]. Moskva : Indrik, 2001. 160 p. [in Russian].
6. Kittsinher E. Bizantiiske mystetstvo u tvorenni. Osnovni napriamky stylistychnoho rozvytku v seredzemnomorskomu mystetstvi 3–7 st. [Byzantine Art in the Making. Main lines of stylistic development in Mediterranean Art 3rd–7th Century] Kembrydzh : Faber & Faber London, 1977. 172 p. [in English].

УДК 786.8 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204627>**Мирон ЧЕРЕПАНИН,***orcid.org/0000-0003-1034-0036*

доктор мистецтвознавства, професор,

професор кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва

Навчально-наукового інституту мистецтв

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(Івано-Франківськ, Україна) *duetconcertino@ukr.net***СТИЛЬОВІ ПРИНЦИПИ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОЇ МУЗИКИ ВІКТОРА ВЛАСОВА**

Стаття присвячена аналізу стильових принципів естрадно-джазової музики В. Власова, які склали одну з основних гілок його композиторського доробку і досягли рівня виконавської школи. Її підґрунтям стали фундаментальні наукові дослідження й особисті творчі досягнення автора. Узагальнено основні засади творчого методу композитора як творця естрадно-джазової музики для баяна (акордеона), її головні стильові напрями та визначальні принципи формування школи джазового виконавства. **Мета роботи** полягає у висвітленні основних стильових засад композиторської творчості В. Власова, його здобутків як науковця, педагога, концертуючого баяніста. **Наукова новизна** зумовлена потребою висвітлення естрадно-джазового напрямку баянних творів В. Власова та його внеску у розвиток української музичної культури. Матеріал ґрунтується на **комплексі методів** універсального, загальнонаукового та специфічного характеру, взаємодоповнюваність яких забезпечила об'єктивність і наукову достовірність результатів дослідження. **Висновки.** Спадкоємність традицій естрадно-джазової музики забезпечує композиторська, науково-педагогічна, творча і виконавська діяльність В. Власова. Його творче реагування на художні прояви інших культур, наочність методів традиційної і сучасної педагогіки забезпечують міжнародне визнання. Твори композитора відкривають нові виражальні можливості баяна (акордеона), розширюють їх звукову і колористичну палітру, вводять музикантів у нові сфери художньої образності і технічної досконалості. Індивідуально-стильові пошуки В. Власова визначають в загальному контексті характерні риси авторської школи та її представників як стильове явище у розвитку українського і європейського народно-інструментального мистецтва.

Ключові слова: Віктор Власов, композиторський стиль, баян (акордеон), естрадно-джазова музика, виконавська школа.

Myron CHEREPANYN,*orcid.org/0000-0003-1034-0036*

Doctor of Arts, Professor,

Professor at the Department of Musical Ukrainian Studies and Folk-Instrumental Art

of the Educational and Scientific Institute of Arts

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *duetconcertino@ukr.net***STYLISTIC PRINCIPLES OF VICTOR VLASOV POP AND JAZZ MUSIC**

The article is devoted to the analysis of the stylistic principles of V. Vlasov pop and jazz music, which formed one of the main branches of his composing work and reached the level of the music performing school. Its basis was the scientific research and personal creative achievements of the author. The basic principles of the composer creative method as a creator of pop and jazz music for accordion was summarized. Also it was defining principles of jazz school performance formation and its main style directions. **The purpose of the work** is to highlight the main stylistic principles of V. Vlasov composer work, his achievements as a scientist, teacher and music performer. **The scientific novelty** is caused by the need to cover the variety of jazz and pop music of V. Vlasov and his contribution to the development of Ukrainian musical culture. The material is based on the methods of universal, general scientific and specific character, the complementarity of which provided objectivity and scientific reliability of the results of the research. **Conclusion.** The continuity of the traditions of pop and jazz music is ensured by composer, scientific, pedagogical, creative and performing activities of V. Vlasov. His creative response to artistic manifestations of other cultures, the clarity of methods of traditional and modern pedagogy, provide his international recognition. The works of the composer open new expressive possibilities of the accordion, expand their sound and color palette, introduce musicians into new spheres of artistic imagery and technical perfection. Individual-style searches of V. Vlasov define in the general context the characteristic features of the author school and its representatives as a stylistic phenomenon in the development of Ukrainian and European folk-instrumental art.

Key words: Victor Vlasov, composer style, accordion, pop-jazz music performing school.

Постановка проблеми. Розвиток мистецтва, в тому числі і музичного, завжди визначається основними властивостями, які характеризують знаковість фігури, здатної втілювати в тому чи іншому жанрі найвизначніші кардинальні напрями. Становлення сучасного акордеонно-баянного виконавства тісно пов'язано з особистістю Віктора Власова – композитора, заслуженого діяча мистецтв України, професора Одеської державної музичної академії ім. А.В. Нежданової, досвідченого практика джазової гри на баяні, автора оригінальних знахідок, широко використовуваних в сучасному народно-інструментальному виконавстві.

Аналіз досліджень. До аналізу творчості В. Власова зверталися багато дослідників. Головні напрями їх досліджень зосереджені на питаннях, пов'язаних з дидактичними принципами його естрадно-джазових творів (Булда, 2006: 12–17; Імханицький, 2006: 46–49; Янчак, 2005: 139–143), використання фольклорного матеріалу (Мурза, 2003, 62–63), діяльністю В. Власова в контексті жанрової системи баянної творчості України та стильових тенденцій українського народно-інструментального мистецтва загалом (Душний, 2010: 9; Кужелев, 2010: 93–101; Семешко, 2004; Сташевський, 2006; Сташевський, 2007: 101–105; Чумак, 2014).

Мета статті полягає у висвітленні основних стильових принципів естрадно-джазової музики В. Власова, його здобутків як композитора, науковця, педагога і концертуючого баяніста.

Виклад основного матеріалу. Жанрово-стильовий репертуар інструментальних творів В. Власова вийшов на якісно новий рівень виконавської практики, що дозволяє говорити про митця як автора оригінальних стильових прикладів виконання естрадно-джазових творів. Це пояснюється унікальністю музичних напрацювань композитора, який залишається одним із перших, хто розвинув цей напрям на високому професійному рівні. Створена Власовим «легка» музика ставила перед слухачем естетичні завдання, змушувала його хвилюватися, переживати, зосереджено думати. Важливо відзначити її виховний вплив на початкових етапах музичного розвитку. Композитор вперше у вітчизняній баянній літературі створив цикли дитячих п'єс з використанням джазової стилістики (Янчак, 2005: 223–231), адже баяністам і акордеоністам як сьогодні, так і в майбутньому, на думку Власова, «ще лише доведеться завойовувати джазові вершини» (Власов, 2008: 79).

У 1980–1990 роках В. Власов створює низку високопрофесійних зразків естрадно-джазового і

фольклорного напрямку, а саме: «Вісім джазових п'єс», «Звуки джазу», «Російська балада», «Свято на Молдаванці», «Усмішка Брамса» та інші, поява яких стала подією в оригінальній баянно-акордеонній літературі того часу. Автор цих творів – один із небагатьох серед українських композиторів, «хто розвиває джазовий напрям на високому професійному рівні» (Сташевський, 2006: 77). Різноманітні композиції Власова складають репертуар учасників національних і міжнародних конкурсів та включені до навчальних програм студентів вищих і середніх музичних закладів.

Крім досягнень в галузі композиторської творчості, В. Власов звертається до наукових проблем інтерпретації естрадно-джазових стилів у баянно-акордеонному мистецтві. У своїх публікаціях композитор акцентує увагу виконавців на практичному оволодінні гармонічною, мелодичною і ритмічною мовою того або іншого джазового стилю (в тому числі – мовою композитора). На його думку, музикант, який бажає оволодіти навиками джазової манери виконання, «повинен використовувати кожен можливість прослуховування і вивчення записів (а ще краще «наживо») гри провідних професіоналів у цій галузі» (Власов, 2008: 25).

Творчість В. Власова тісно пов'язана з традиціями української і світової класики. Вона продовжує лінію новаторського використання фольклору. У цьому напрямі сформувався власний стиль, побудований на класичній основі гармонічної й інтонаційної мови джазу. Композитор звертається до витоків оригінального, яскраво-одеського фольклору, «переплавляючи» його з класичними традиціями джазових стилів, а також сучасними засобами і прийомами баянно-акордеонного виконавства. Іншими словами, Власов вибирає самі пізнавані елементи стильового словника, який сформувався в історії джазу і спирається на стереотипи їх сучасного сприйняття для моделювання конкретного авторського стилю.

Спираючись на традиції, закладені історичним розвитком джазу, В. Власов вперше здійснив інноваційний експеримент, створивши низку естрадно-джазових п'єс, які адекватно відображають головні стильові напрями цієї музики. Його творчі напрацювання стали основою формування моделі джазової баянно-акордеонної школи, яка покликана допомогти академічним музикантам зменшити розрив у розумінні основних особливостей джазового виконавства.

Унікальність композиторського стилетворення (як базової категорії історичного музикознавства і виконавсько-педагогічної школи) полягає в тому,

що свої художні спрямування В. Власов зумів втілити в баянно-акордеонному виконавстві, використовуючи найкращі досягнення джазової класики, багатство її різноманітностей. Таким чином, поява джазово-академічного напрямку в літературі для баяна (акордеона) нерозривно пов'язана з жанрово-тематичними творами В. Власова. Їх відрізняє висока художня якість, оригінальність мелосу, ритмічна винахідливість, віртуозність, фактурна новизна.

Композиторський стиль естрадно-джазових п'єс В. Власова базується на декількох фундаментальних основах. Перше – системне використання жанрових різновидів джазу, що приводить до вільного оперування стильовими моделями. Друге – чітке утримання ритмічної структури того чи іншого стилю, яка стає основою для пошуків специфічного звуковидобування і характерної штрихової техніки. Третє – формування баянно-акордеонної школи як носія професійних музичних традицій, що забезпечує їх передачу на практиці шляхом створення відповідної моделі і певних критеріїв естрадно-джазового виконавства.

В естрадно-джазових творах, написаних за програмним принципом, В. Власов створює не звичайну реставрацію стилю, а представляє його авторське бачення, тісно пов'язане з особистими творчими завданнями. Оригінальна мова музики Власова яскраво «прочитується» завдяки використанню цілого комплексу характерних засобів виразності. Їх взаємодію композитор чітко продумав і запрограмував (логічна будова музичних фраз, гнучкість і аргументована досконалість формотворення, самодостатній супровід, різнобарвна гармонія). Авторський «почерк» композитора підкреслює вибаглива метро ритміка, характерними ознаками якої є: різноманітні прийоми акцентуації, своєрідна ритмічна пульсація, синкоповані мікровідхилення, незвичайні комбінації стандартних ритмоформул тощо.

Визначаючи стильові напрями баянних творів В. Власова, професор М. Імханицький виявив у його творчості три основні періоди. До першого (1955–1975) він відносить твори, засновані на народно-пісенних витоках. Ознаками другого періоду (1976–1990) є: новизна образно-емоційного складу музики, елементи сонористики, опора на образно-інтонаційну сферу фольклору. У ці ж роки з'являється багато музики для дітей. Третій період (1991) відзначається появою творів постмодерної естетики, насичених новою мовою і новим мисленням. У 1989–1992 роках був створений цикл «Вісім джазових п'єс» та окремі

мініатюри. Ці твори достовірно передають особливості джазових стилів – диксиленду, босса-нови, свінгу, квік-степу, бугі-вугі та інших, і, як стверджує М. Імханицький, спрямовані на засвоєння юними баяністами «сучасної музичної мови, складних політональних гармонічних з'єднань, сонористики, характерних способів гри на баяні – тремоло міхом, рикошет, кластери, ударно-шумові прийоми тощо» (Імханицький, 2006: 48).

Музична мова джазових п'єс В. Власова відображає програмність назв: «Кроки», «Босса-нова», «Драйв», «Мені подобається цей ритм», «Коли відходять друзі», «Степ», «Очерет», «Басо остінато». У цих оригінальних творах «матеріалізувалася» головна ідея композитора – імпровізаційна основа музичного викладу, яка базується на взаємодії і взаємозумовленому комплексі виражальних засобів, зокрема: винахідливому поєднанні метричного пульсування з частотою ритмоодиноць (мінливість акцентів, синкоповані закінчення фраз, незвичні ритмокомбінації), ладо-гармонічного забарвлення (гармонічні ковзання, «блок-акорди», кварто-квінтові співзвуччя, так звані «блюзові» лади і позаладові «блукання»), функціональних елементів і компонентах фактури (соло, імпровізація, акордовий супровід на стійкій основі басу), використанні різноманітних прийомів музичного розгортання композицій, принципів поліфонічності (адаптація традиційної форми письма до загальної концепції джазового стилю).

Інтеграційна програмність естрадно-джазових творів В. Власова, написаних у згаданих стильових напрямках, уособлює мотивовану, актуальну і перспективну музичну думку композитора. Його авторська концепція і професійна педагогічна майстерність вдало об'єднують пізнавальну мету (освоєння основних стилістичних векторів джазу) з навчально-виховними завданнями (формування виконавської майстерності музиканта). Композиції автора базуються на академічній основі й одночасно рівень доступності їх сприйняття необмежений. Нововведення композитора полягають у вихованні творчої свободи джазового музикування, в процесі якого першочергова роль належить імпульсивній ритмічній основі, насиченій джазовою гармонією, загальному запальному тону.

Світове визнання естрадно-джазової музики В. Власова – це якісно новий рівень української композиторської школи і виконавства. Його твори включають до свого репертуару відомі українські виконавці (С. Грінченко, В. Зубицький, В. Мурза), а також учасники міжнародних конкурсів країн

Східної і Західної Європи, Азії. Його новаторське значення у розвитку української літератури для баяна (акордеона) полягає «у розширенні жанрово-стильових кордонів вітчизняної баянної музики, що відображено як у збагаченні композитором уже існуючих напрямів, так і в створенні ним нових, таких як: джазове («Вісім джазових п'єс»), естрадно-джазове («Російська балада»), естрадно-фольклорне («Свято на Молдаванці»), стилізація-жарт («Усмішка Брамса»), п'єса-перформанс («Телефонна розмова»), поліжанровий (Сюїта-симфонія, Соната-експромт)); розширенні «звукових і шумових засобів виразності сучасного баяна (постукування по різних частинах корпусу і міху, використання віддушника, шумове ковзання по клавіатурі і перемикачах регістрів, різного виду плісандо і кластери, різноімпульсивне вібрато)); розробці «нових фактурних прийомів з урахуванням особливостей побудови клавіатур і зручності виконання» (Сташевський, 2006: 78–79).

Висновки. Сьогодні ми можемо незаперечно констатувати існування Одеської школи баянно-акордеонного виконавства, багатогранна діяльність якої ґрунтується на сформованих традиціях естрадно-джазової музики. Спадкоємність цих традицій забезпечує безпосередньо композиторська, науково-педагогічна, творча і виконавська діяльність В. Власова. Естрадно-джазові твори для баяна і акордеона відкривають нові виражальні можливості цих інструментів, розширюють їх звукову і колористичну палітру, вводять музикантів у нові сфери художньої образності і технічної досконалості. Його відвертість, публічність, творче реагування на художні прояви інших культур, наочність методів традиційної і сучасної педагогіки забезпечують високий професійний рівень досягнень і міжнародне визнання. Індивідуально-стильові пошуки В. Власова визначають в загальному контексті характерні риси авторської школи та її представників як стильове явище у розвитку українського і європейського народно-інструментального мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булда М. Стильові напрямки естрадно-джазових творів Віктора Власова для баяна-акордеона. *Творчість композиторів України для народних інструментів : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.* Львів : Посвіт, 2006. С. 12–17.
2. Власов В. Школа джаза на баяне и аккордеоне. Учебное пособие. Одесса: «Астропринт», 2008. 158 с.
3. Душний А., Пиц Б. Власов Віктор Петрович. *Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва: довідник.* Дрогобич: Посвіт, 2010. 9 С.
4. Имханицкий М. Творчество Виктора Власова для баяна и аккордеона. *Творчість композиторів України для народних інструментів: Зб. матеріалів між нар. наук.-практ. конф.* Львів, 2006. С. 46–49.
5. Кужелев Д. Баянна творчість українських композиторів у контексті сучасних стильових тенденцій. *Матеріали всеукр. наук.-практ. конф.: Зб. наук. ст.* Київ, 2010. С. 93–101.
6. Мурза В. Проблеми співвідношення сучасної баянної культури з фольклором (на прикладі творів В. Власова). *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Академічне народно-інструментальне мистецтво України ХХ – ХХІ століть».* Київ, 2003. С. 62–63.
7. Семешко А. Віктор Власов. Київ: Асоорус, 2004. 112 с.
8. Сташевський А. *Нариси з історії української музики для баяна: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів мистецтв і освіти.* Луганськ, 2006. 152 с.
9. Сташевський А. Баянна творчість Віктора Власова (до 70-річчя від дня народження). *Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в мистецьких навчальних закладах (13).* Луганськ, 2007. С. 101–105.
10. Чумак Ю. Творчість Віктора Власова в контексті баянно-акордеонної музики України: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 / Одес. нац. муз. акад. ім. А. Нежданової. Одеса, 2014. 19 с.
11. Янчак В. Джазові рецепції в репертуарному сьогоденні професійного баяніста (на прикладі «Восьми джазових п'єс для баяна» В. Власова). *Львівська баянна школа та її видатні представники: зб. матеріалів наук.-практ. конф.* Дрогобич : Коло, 2005. С. 139–143.
12. Янчак В. «Альбом для дітей та юнацтва» В. Власова в контексті розвитку дитячого репертуару для баяна. *Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини. Зб. матеріалів наук.-практ. конф.* Дрогобич: Коло, 2005. С. 223–231.

REFERENCES

1. Bulda, M. (2006). Stylovi napriamky estradno-dzhazovykh tvoriv Viktora Vlasova dlia baiana-akordeona [Style Directions of Various and Jazz Works by Viktor Vlasov for accordion]. *Tvorchist kompozytoriv Ukrainy dlia narodnykh instrumentiv.: zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. Konf.* Drohobych, 12-17. [in Ukrainian].
2. Vlasov, V. (2008). *Skola dzhaza na baianie i akkordeonie [Jazz school on the button accordion and accordion. Tutorial]*. Odessa: «Astroprynt», 158 s. [in Ukrainian].
3. Dushnyi, A., Pyz, B. (2010). Vlasov Viktor Petrovych. Lvivska shkola baiano-akordeonnoho mystetzta: dovidnyk. Drohobych : Posvit, 9. [in Ukrainian].
4. Imkhanzyki, M. (2006). Tvorchist Viktora Vlasova dlia baiana i akordeona [Creativity of Viktor Vlasov for button accordion and accordion]. *Tvorchist kompozytoriv Ukrainy dlia narodnykh instrumentiv.* Lviv, 46-49. [in Ukrainian].

5. Kuzhelev, D. (2010). Baianna tvorchist ukrainskykh kompozytoriv [The passionate creativity of Ukrainian composers in the context of contemporary style trends]. *Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf.: Zb. nauk. st.* Kyiv, 93-101. [in Ukrainian].
6. Murza, V. (2003). Problemy spivvidnoshennia suchasnoi baiannoi kultury z folklorom (na prykladi tvoriv V. Vlasova) [Problems of correlation of modern bayan culture with folklore (on the example of V. Vlasov's works)]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Akademichne narodno-instrumentalne mystetstvo Ukrainy XX–XXI stolit»*. Kyiv, 62-63.
7. Semeshko, A. (2004). Viktor Vlasov. Kyiv: Accoopus, 112 s. [in Ukrainian].
8. Stashtvskyi, A. (2006). *Narysy z istorii ukrainskoi muzyky dlia baiana: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv mystetstv i osvity [Essays on the History of Ukrainian Music for Bayan: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions of Arts and Education]*. Luhansk, 152 s. [in Ukrainian].
9. Stashtvskyi, A. (2007). Baianna tvorchist Viktora Vlasova (do 70-ricchchia vid dnia narodzhennia) [Victor Vlasov's Fascinating Creativity (To the 70th Birthday)] *Aktualni pytannia baianno-akordeonnoho vykonavstva ta pedahohiky v mystezkykh navchalnykh zakladakh. (13)*. Luhansk, 101-105. [in Ukrainian].
10. Chumak, Yu. (2014). Tvorchist Viktora Vlasova v konteksti baianno-akordeonnoi muzyky Ukrainy: avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn. : 17.00.03 / Odes. nats. muz. akad. im. A. Nezhdanovoi. Odesa, 19 s. [in Ukrainian].
11. Yanchak, V. (2005). Dzhazovi recepzii v repertuarnomu sohodenni profesiinoho baianista (na prykladi «Vosmy dzhazovykh pies dlia baiana» V. Vlasova) [Jazz receptions in the repertoire of a professional accordion player today (on the example of «eight jazz pieces for accordion» by V. Vlasov)]. *Lvivska baianna shkyla ta ii vydatni predstavnyky: zb. materialiv nauk.-prakt. konf.* Drohobych: Kolo, 139-143. [in Ukrainian].
12. Yanchak, V. (2005). «Albom dlia ditei ta yunaztva» V. Vlasova v konteksti rozvytku dytiachoho repertuaru dlia baiana [«Album for children and youth» V. Vlasov in the context of the development of children's repertoire for accordion.] *Akademichne narodno-instrumentalne mystetstvo ta vokalni shkoly Lvivshchyny. Zb. materialiv nauk.-prakt. konf.* Drohobych: Kolo, 223-231. [in Ukrainian].

Валентина БІЛЯЦЬКА,
orcid.org/0000-0003-4532-2268

доктор філологічних наук,
професор кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
(Дніпро, Україна) *valentina.p@i.ua*

ХУДОЖНЯ ЕВОЛЮЦІЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРАЗУ В УКРАЇНСЬКОМУ ЛІРО-ЕПОСІ

У статті досліджено своєрідність функціонування фольклорного сюжетно-образного матеріалу, форми та способи переосмислення образу головної героїні народної думи «Маруся Богуславка», витвореного поетичною фантазією кобзарів, оснований на дійсності в однойменних поемах Євгена Згарського й Людмили Коваленко та ліричній драмі Михайля Семенка.

З героїчного народного епосу про боротьбу українського народу з турецько-татарськими поневолювачами відомо, що всіх, хто потрапляв у полон і зрікався християнської віри, уважали зрадниками. У художній літературі образ Марусі Богуславки, хоча вона й «потурчилася», не викликав осуду, трактувався як патріотичний за героїчний вчинок – звільнення невільників з полону, за допомогу землякам повернутися в Україну.

Для аналізу обрано першу інтерпретацію образу бранки в українській літературі – поему «Маруся Богуславка» (1862) Є. Згарського, останню – історичну поему «Маруся Богуславка» (2014) Л. Коваленко, й ліричну драму «Маруся Богуславка» (1921) М. Семенка, у яких головна героїня несе народну тенецу, порушує проблему фольклорного прототипу в художньому тексті, впливу національно-історичних, морально-психологічних чинників на характер його переосмислення.

У цих творах ускладнено психологічне вмотивування вчинку Марусі Богуславки порівняно з думою, багато алюзій на інші думи невольницького циклу («Козак Голота», «Буря на Чорному морі», «Плач невольників», «Невольники на каторзі», «Втеча трьох братів із города Азова, з турецької неволі»), особливо в описі перебування козаків у неволі, уведено в текст соціально-побутові та обрядові пісні, пареміографію. До думної фактури зміст творів наближено в багатьох моментах, окрім трагічної розв'язки сюжету, – описі «темниці», описі бранців, проклинанні Марусі за нагадування про Великдень, її відповіді, усталеній формулі потурчення – ради «розкоші турецької, для лакомства нещасного», провіщенні входження Марусі в піснетворчість народу.

Ключові слова: *поема, дума, образ, ліро-епос, фольклор, інтерпретація.*

Valentyna BILIATSKA,
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Philology and Language Communication Department
Dnipro University of Technology
(Dnipro, Ukraine) *valentina.p@i.ua*

ARTISTIC EVOLUTION OF A FOLKLORE IMAGE IN UKRAINIAN LYRICAL EPOS

The article depicts the research of the distinctiveness of the functioning of folklore story-image material, formats and way of rethinking the image of the main character of a folk дума “Marusia Bohuslavka”, which was created by the based on the reality poetic imagination of Kobzars in cognominal poems of Yevhen Zgharskyi and Lyudmila Kovalenko and in lyrical drama of Mykhail Semenko.

It is known from heroic folk epos about the fight of Ukrainian people with Turkish-Tatar occupants that every captive who renounced Christian faith were considered to be traitors. In artistic literature the image of Marusia Bohuslavka, though she did renounce Christian faith and embraced the faith in Turkey, was never condemned. It was treated as a patriotic and heroic act – releasing captives and helping them with their return home to Ukraine.

Variants taken for the image analysis are the first interpretation in Ukrainian literature – poem “Marusia Bohuslavka” (1862) by Y. Zgharskyi, the last interpretation – historical poem “Marusia Bohuslavka” (2014) by L. Kovalenko, and lyrical drama “Marusia Bohuslavka” (1921) by M. Semenko. In all three variants the main character carries the folk

genesis, raises the problem of folk prototype in artistic writing, the influence of national-historical, moral-psychological factors at the way of its rethinking.

*In the following works psychological motivation of Marusia Bohuslavka's act is complicated in comparison to the *duma*, a big number of allusions to other *dumas* of slave cycle ("Cossack Golota", "The Storm in the Black Sea", "The slaves' weep", "Slaves in servitude", "Escape from Azov, from Turkish slavery") especially in description of Cossacks captivity, is introduced in the text of social-household and ritual songs, paremiography. The content of works is close to the form of *dumas* in a number of episodes, excluding the tragic end of the story – description of "the dungeon", description of captives, execution of Marusia for mentioning Easter, her answer, fixed form of embracing Turkish faith – for "the Turkish luxury and wretched treat", enunciation of Marusia's entrance into the folk songwriting.*

Key words: poem, *duma*, image, lyrical epos, folklore, interpretation.

Постановка проблеми. Своєрідність функціонування фольклорного сюжетно-образного матеріалу є важливим аспектом сучасного літературознавства. Переосмислення і трансформація його передбачає жанровий синтез різних форм використання, певну закономірність домінування в різні епохи. Особливий інтерес становлять думи, твори, що давали вихід фізичному й моральному напруженню широких народних мас, їх духовному піднесенню в боротьбі, героїзації подій у художніх творах. Не лише в епічних, а й у ліро-епічних творах XIX – початку XXI століть інтерпретовано тай переосмислено вчинки народних улюбленців, як, наприклад, Марусі Богуславки, героїні однойменної думи.

Аналіз досліджень. Уперше дума «Маруся Богуславка» надрукована П. Кулішем у «Записках о Южной Руси» 1856 року, записана ним від кобзаря А. Шута, з того часу не залишала байдужими митців слова, особливо XIX ст. Образ головної героїні думи творчо інтерпретовано в різних жанрах художньої літератури (згодом у музиці, кінематографії). Дума «Маруся Богуславка» була об'єктом наукової уваги П. Куліша, В. Антоновича, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Житецького, С. Томашівського, А. Кащенко, Ф. Колесси, К. Грушевської, Б. Кирдана, М. Плісецького, Г. Нудьги, Т. Шевчук та інших дослідників, які ґрунтовно вивчали твір у контексті часу, його жанрову своєрідність, історизм, поетику образу.

Мета статті – розглянути художню еволюцію фольклорного образу Марусі Богуславки в українському ліро-епосі, зокрема в однойменній поемі (1862) Євгена Згарського, поемі (2014) Людмили Коваленко (перша й остання інтерпретації в українській літературі), ліричній драмі (1921) Михайля Семенка; визначити рівень інтерпретації сюжету думи, народнопоетичну спорідненість образу, створеного уявою народу на основі багатьох фактів патріотичної поведінки українок-бранок.

Виклад основного матеріалу. Ще на початку XX ст. К. Грушевська, розглядаючи питання історизму українських народних дум, писала, що існує

багато їх переспівів, перекладів, різних досліджень, але вони переважно групуються «навколо чотирьох тем – Олексій Попович, Маруся Богуславка, Озовські брати, Самійло Кішка – се улюбленці дослідників нашого епосу» (Грушевська, 1997: 12).

1901 року надруковано студію С. Томашівського «Маруся Богуславка в українській літературі», у якій автор зосередився на історичних умовах, за яких виникав героїчний епос, велику увагу відведено розгляду думи «Маруся Богуславка» і творам Є. Згарського, І. Нечуя-Левицького, П. Куліша, М. Старицького, Б. Грінченка, С. Воробкевича, у яких її інтерпретовано. Як свідчать факти, на початку XX століття вже було надруковано шість різножанрових творів з головним образом легендарної «дівки-бранки».

Еволюція образу Марусі Богуславки в українському ліро-епосі виглядає так: Є. Згарський (поема «Маруся Богуславка» (1862) → П. Куліш (поема «Маруся Богуславка. Староруська поема (1620–1621)» (1899) → М. Семенко (лірична драма «Маруся Богуславка» (1921) → М. Тютюнник (роман у віршах «Маруся Богуславка» (2007) → Л. Коваленко (поема «Маруся Богуславка» (2014).

З героїчного народного епосу про боротьбу українського народу з турецько-татарськими загарбниками відомо, що всіх, хто потрапляв у полон і зрікався християнської віри, уважали зрадниками. Маруся Богуславка ж хоча й потурчилася, «побусурменилася», проте не викликала осуду. У літературі цей образ трактували як патріотичний за героїчний вчинок – звільнення невільників з полону, за допомогу співвітчизникам повернутися в Україну. Маруся Богуславка, на думку С. Томашівського, бере за серце читача чистотою своїх почувань і діянь. «Безкорисно і без вираховання, на основі самої прихильності до бідних невільників і споминів про християнську землю, які не вигасли при всій переміні її життя... Признане до потурчення і прощальні слова, навіть тугою і жалом, можуть вийти такими лише з чистого серця і стають найкращим свідоцтвом про

благородність Марусі» (Томашівський, 1901: 13), тому цей образ і найбільш переспіваний.

Першим в українській літературі звернувся до образу бранки-Богуславки в ліро-епосі Євген Згарський (1834–1892), уславивши тих, хто, перебуваючи в неволі, не зрікся віри християнської й допомагав землякам повернутися в Україну. Поет, філософ, педагог, Є. Згарський, здобувши освіту у Львівському та Віденському університетах, тривалий час працював викладачем у гімназіях, як письменник заявив про себе 1854 року на шпальтах газети «Зоря галицька». За небайдужість до подій історичного минулого, до героїзму народу в боротьбі з гнобителями, відображені в поемах «Маруся Богуславка» та «Святий вечір», його назвали визначним епічним поетом.

У поемі Є. Згарського «Маруся Богуславка» (яку він написав через шість років після запису й друку її в «Записках» П. Куліша, 1862 року), у ліричній однойменній драмі М. Семенка, однойменній поемі Л. Коваленко наявний синтез фольклорної романтики й реалістичного зображення. Сюжет поемі Є. Згарського побудовано за мотивами народної думи, яка дала поетові «найзагальнішу основу до цілком окремої, оригінальної композиції» (Томашівський, 1901: 23). В одинадцяти частинах і п'яти основних сценах автор удався й до осмислення головного образу – Марусі Богуславки, яка, ризикуючи своїм життям, урятувала бранців-козаків, і подав буття України того часу, увівши жанрово-тематичні різновиди народного героїчного епосу про набіги, пограбування українських земель турецько-татарськими загарбниками. До визначення жанру – «поема» – можна додати уточнення *епічна*. Перевага в ній надається масштабності зображення з епічними й драматичними елементами: твір починається повідомленням, що під поганськими шаблями люд хрещений гине в степах України, далі увага читача фокусується на описі нищення міста й жителів Богуслава: місто палало, вулиці «трупомъ наповнились», «А одъ церкви до Сѣпои / Влекуть щось за косы, / Дѣвча бѣдне, молодое, / Лишь въ сорочцѣ босе / На-повъ мертва, мовъ не жила / Не чує що дѣють, / Головоньку опустила, / Руки цѣпенѣють» (Згарський, 1862: 3–4). Піп Єфрем божеволіє від горя: його донька зникла, а на згарищі своєї садиби він знайшов обгоріле тіло дружини, яке обгорнув у плахту й поховав у чистому полі.

Поема Є. Згарського багата на історичні ремінісценції. Від картин спустошення українських земель (богуславці змушені Богу молитися перед великим курганом, бо татари все спалили), автор переносить читача в кам'яницю «поганця Баші»,

у якій перебувало триста козаків із Запорожжя та всієї України. У поемі багато алюзій на інші думи про турецько-татарське поневолення («Козак Голота», «Буря на Чорному морі», «Плач невольників», «Невольники на каторзі», «Втеча трьох братів із города Азова, з турецької неволі»), особливо в описі перебування козаків у неволі, у народно-поетичній їх оцінці: «мовъ дубъ широкоплечный» (Згарський, 1862: 9), «якъ тѣи дулъ / долоней одвертає кулъ» (Згарський, 1862: 8), у роздумах бранців про народні моральні канони: чи правильно робили, що «першу пайку якъ годиться / Попамъ на Божее не дали» (Згарський, 1862: 7), що отця не послухав, «всѣдлавъ коня, тай на волю» (Згарський, 1862: 13). Серед козаків-бранців – герої з інших відомих творів: Фесько Чвав, Олекса Наконешний, Тимко, брат Марусі Богуславки, Гудак, Івась Бондаренко, козак Голота (одягнений, як у однойменній думі), хоча й перебуває в неволі, впевнений: «Я въ тихъ стѣнах не загину, / Зрость до волѣ и неволѣ, / Не боюся злои долѣ» (Згарський, 1862: 11).

Основна думка цієї сюжетної лінії розкривається в піснях про подвиги й майбутню долю України, які виконує кобзар: «Гей а дежь вы Атаманы, / Де ты нашъ Гетьмане? / Чи такъ тобѣ милый пане, / Якъ намъ сердце вяне? / Ой не вяне / Коли згане, / За свободу милу, / За козацьку пышну славу, / Козацькую силу» (Згарський, 1862: 15).

Поема Є. Згарського була об'єктом наукового осмислення лише в студії С. Томашівського (1901) у контексті творів про Марусю Богуславку. Дослідник не побачив у ній ні поетичної, ні літературної вартості: «Читаючи поему Згарського, маємо дивне вражіння, що тут помітно трохи народних елементів дещо зі старо-римського, багато з християнських «житий сьвятых», ще підкріплено сучасним патріотизмом, дуже блідим, та в кінці підсолено ніби гумористикою» (Томашівський, 1901: 24).

Сюжетна лінія Марусі Богуславки в поемі Є. Згарського розкривається в гаремі Баші, який намагався всіляко догодити дівчині-красуні, а вона не реагувала на його залицяння й не збиралася зрікатися християнської віри. Сумуючи за рідним краєм, як Ярославна, зверталася до сил природи (вітру, орлів), щоб допомогли «бѣдной невольнице» повернутися з «поганого краю».

Та коли під час прогулянки почула з темниці рідну пісню й упізнала голос брата Тиміша, дізналася про ув'язнених бранців, вирішила діяти: на вечірці позирала на Башу гарними очима й отримала хустку. Це дуже не сподобалося жінкам гарему «сварливыхъ, завестныхъ, немирныхъ /

Що одна другу скоро змогла бы, / Вь пушкахъ на куснѣ рознесла бы» (Згарський, 1862: 27). Маруся не стала кохати поганця, а, вивідавши про ключі від кам'яниці, заколола його й випустила земляків-козаків. Та її життя закінчилося трагічно: отримала кинджал у спину від однієї з наложниць Баші.

Смерть Марусі має драматичну розв'язку, козаки покропили її не водою, «а козацькою сльозою», привезли й поховали в Україні серед степу з козацькими почестями: «нехай зь Богомь!... вже не встане / Шкода такої дѣвчини! / Только слава не загине» (Згарський, 1862: 53). До могили, на якій росла калина, частенько приходив старий чернець, її батько, гордий за вчинок доньки. У народно-пісенному стилі й описано учинок Марусі Богуславки, і подано зовнішність дівчини, яка асоціюється з природою й розкриває її внутрішню красу, любов до рідного краю: «руси косы», «дева красна» тощо.

Трагічною є розв'язка й у ліричній драмі «Маруся Богуславка» М. Семенка. Автор не наголошує на патріотичних почуттях героїні, більше акцентує на психологізмі її роздумів. Богуславка звертається до вітру, Великодня, моря: «Море, море! / Ти цілуєш камінь далеких берегів! / Передай їм мою тугу, передай їм моє горе – / передай Україні далекій, розваж її гнів» (Семенко, 2010: 258); прагне знайти вихід зі становища, у якому опинилася: коло інтриг Візира й Туркені, після того, як випускає козаків, намагається вчинити самогубство (як і героїня драми М. Старицького). Маруся не повернулася в рідний край, бо кохає чоловіка-іноверця, сцену покари виконує Султан: «Бо зрадила подвійно – / землі моїй і серцю мойому» (Семенко, 2010: 262).

В історичній поемі «Маруся Богуславка» Л. Коваленко, останній художній інтерпретації народного сюжету й образу, як і в багатьох творах, образ головної героїні несе народну генезу, порушує проблему фольклорного прототипу в літературному тексті, впливу національно-історичних, морально-психологічних чинників на характер його переосмислення: «Ось кам'яний підвал, де козаків – сімсот, / Що світу Божого не бачать тридцять років. / «Невірні» тут вони – ще гірші, аніж скот... / Охляли та пісні співають ще нівроку» (Коваленко, 2014: 73). Авторка визначила поему як історичну, проте зображення історичних подій небагато, переважно це загальне тло того часу.

Задум написати поему «Маруся Богуславка» Л. Коваленко виношувала давно. 2012 року Богуслав святкував 980-річчя, згадував усіх героїв, які його прославили, звичайно ж, і дівчину, яка

живе в пісенній славі, – Марусю. Тому авторка й подала художнє поглиблення образу, наснажене новим змістом. Поема складається з десяти частин, починається спогадом Марусі, як і в романі у віршах М. Тютюнника, про те, як її схопили й з іншими погнали Чорним шляхом, а потім везли морем, «страдницька путь» усім судилася: «Товар коштовний – то жінки й дівчата: / Краса і гордість нашої землі. / Не милує нещасних бранок чата – / Мов яничари, охоронці злі» (Коваленко, 2014: 12).

На відміну інших художніх інтерпретацій думи, у поемі Л. Коваленко в текст небагато введено зразків героїчного епосу. Пісні виконує переважно героїня соціально-побутові, календарні, весільні. І як у всіх опублікованих варіантах думи про Марусю Богуславку (їх 18), вона повідомляє про велике свято – Великдень, козаки її проклинають, а вона попереджає їх про втечу.

У поемі Л. Коваленко й ліричній драмі М. Семенка події відбуваються на Великдень, точніше, у переддень, Маруся запитує козаків-невольників, що завтра за день у християнській землі, і повідомляє, що завтра, «як буде наш пан турецький до мечеті / від'їжджати? – / то буде мені дівці-бранці, / Марусі попівні-Богуславці на руки / ключі віддавати» (Семенко, 2010: 238).

Л. Коваленко свою Марусю, як й І. Нечуй-Левицький, П. Куліш, «реабілітує» вчинком й ідеалізує відносини з Гіреєм: він відпустив дівчат на волю з гарему, пробачив Марусі, що вона відкрила темницю та випустила козаків, допоміг викупити Сахрона, перше кохання Богуславки, з неволі, приязно зустрів її матір. У тексті більше романтизму, ніж історизму. Ідеалізує почуття Марусі й М. Семенко в ліричній драмі. Героїня на межі вибору, але обирає «потурчення», а не повернення в Україну.

Висновки. У поемах Є. Згарського, Л. Коваленко й ліричній драмі М. Семенка ускладнено психологічне вмотивування вчинку Марусі Богуславки порівняно з думою. До думної фактури текст наближено (М. Семенко цілі тиради ввів у драму) у багатьох моментах – описі темниці, описі бранців, прокльонах Марусі за нагадування про Великдень, її відповіді, усталеній формулі потурчення – ради «розкоші турецької», провіщенні входження Марусі в пісетворчість. Незважаючи на те що розповідь у творах подано в ліричному висвітленні (відступи, пейзажі, внутрішній світ героїні, народнопоетичні алюзії), переважає епічний виклад. Функціонування фольклорного сюжету й образу в досліджуваних поемах і ліричній драмі допомагає художньо осмислити буття українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грушевська К. До питання про історизм в українських народних думях. *Родовід*. 1997. № 15. С. 12–22.
2. Згарський Э. Маруся Богуславка. Львовъ : Типомъ Института Старопигійського, 1862. 52 с.
3. Коваленко Л. К. Маруся Богуславка: історична поема. Київ : Криниця, 2014. 96 с.
4. Семенко М. Маруся Богуславка: лірична драма. *Вибрані твори*. Київ : Смолоскип, 2010. С. 232–262.
5. Томашівський С. Маруся Богуславка в українській літературі. Історико-літературний нарис. Львів : Літературно-Науковий Вісник, 1901. 75 с.

REFERENCES

1. Grushevskа, K. Do putannja pro istoruzm v ukrajinskuch narodnuch dumach [On the question of historicism in Ukrainian folk thoughts]. *Rodovid*. 1997. Nr 15. pp. 12–22 [In Ukrainian].
2. Zgarskuj, Evgen. *Marusia Boguslavka* [Marusia Boguslavka]. Tupom Inststuta Staropuhijskoho, Lvov. 1862. 52 p. [In Ukrainian].
3. Kovalenko, L. K. Marusia Boguslavka: istorutschna poema [Marusia Boguslavka a historical poem]. Kyiv, Krunucja, 2014. 96 p. [In Ukrainian].
4. Semenko, M. Marusia Boguslavka: lirutschna drama. *Vubrani tvorv* [Marusia Boguslavka: a lyrical drama]. Kyiv, Smoloskup. 2010. pp. 232–262 [In Ukrainian].
5. Tomaschivskuj, S. Marusia Boguslavka v ukrainskij literature. Istoruko-literaturnuj narus. [Marusia Boguslavka in Ukrainian Literature. Historical and literary essay]. Lviv, Literaturno-Naukovuj Visnuk, 1901. 75 p. [In Ukrainian].

УДК 821.161.2.09-3]-054.7:811.111'255.4
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204719>

Марина ВАРДАНЯН,
orcid.org/0000-0002-1220-7530
доктор філологічних наук, доцент,
декан факультету іноземних мов
Криворізького державного педагогічного університету
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) maryna.vardanian@gmail.com

ТЕМАТИЗАЦІЯ ПАМ'ЯТІ В МЕМУАРНО-АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПРОЗІ П. МАКОГОНА «СВІДОК»: УКРАЇНСЬКА ВІЗІЯ ТА АНГЛОМОВНИЙ ПЕРЕКЛАД

У статті проводиться компаративне зіставлення українського та англomовного варіантів мемуарно-автобіографічної прози П. Макогона «Свідок» в аспекті тематизації пам'яті. Мемуарна проза П. Макогона розглядається як індивідуальний наратив про Голодомор-33. Стверджується, що такі індивідуальні історії спрямовувалися на наративну фіксацію українського досвіду та збереження колективного минулого українців еміграції. Цей трагічний досвід поставав у спогадах, художніх текстах, пропам'ятних книгах, присвячених історіям із родинного життя чи громади. Написані про минуле, предків, вони спрямовані на нащадків, для майбутнього.

Свої спогади автор мемуарів присвячує родині й односельцям із с. Троїцьке (Дніпропетровської області). Проте їх масштаби глибші. За вимогами мемуарного жанру, у «Спогадах» П. Макогона розповідається про трагедію українського народу ХХ століття – штучний голод 1932–33. Історична достовірність мемуарів підкріплюється фактографічним матеріалом, який має на меті викрити радянську тоталітарну систему, протиставляючи їй українську культурну ідентичність.

Переклад П. Макогона «Свідок» (Witness) цікавий кільком адресатам. Першим є світова громада, перед якою українці прагнули презентувати себе як націю з власною історією та культурою. Другий – це власні нащадки, народжені поза межами України. Англomовному читачеві пропонується з'ясувати: чому українців морили голодом? Тому на концептуальному рівні Радянський Союз викривається як тоталітарна держава, засуджується геноцид українського народу як злочин проти людяності. На мовному рівні – перекладацькі проєкції реалізуються через передавання мовної картини світу автора мемуарної прози.

У перекладі детально описується побут тогочасної радянської України. Для англomовного читача маркером культурної ідентичності українця стають любов до землі, прагнення незалежності й волі. А зрозуміти соціально-політичну дійсність того часу англomовному читачеві допомагають виноски, описові звороти і тлумачення.

Ключові слова: мемуарно-автобіографічна проза, П. Макогон, колективна пам'ять, Голодомор-33, переклад.

Maryna VARDANIAN,
orcid.org/0000-0002-1220-7530
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Dean of Faculty of Foreign Languages
of Kryvyi Rih State Pedagogical University
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) maryna.vardanian@gmail.com

THEMATIZATION OF MEMORY IN THE MEMOIR-AUTOBIOGRAPHICAL PROSE “WITNESS” BY PAVLO MAKOHON: A UKRAINIAN VISION AND ENGLISH TRANSLATION

The article deals with comparative aspect of Ukrainian and English memoir-autobiographical texts “Witness” by Pavlo Makohon in terms of the memory issue. P. Makohon’s memoir is viewed as an individual narrative of the Holodomor-33. I argue that the aim of such individual stories was the narrative fixation of the Ukrainian experience and the preservation of the Ukrainian collective past in exile. This tragic experience was manifested in memoirs, fiction texts, memorabilia books about family or community stories. Written about the past, the ancestors, they are directed to posterity, meant for the future.

The author dedicates his memoirs to his family and fellow villagers. However, their scope is deeper. According to the requirements of the memoir genre, P. Makohon tells about the tragedy of the Ukrainians of the 20th century, in particular about the famine of 1932–33. Historical authenticity of the memoir is backed by the facts, aiming to expose the Soviet totalitarian system by contrasting it with Ukrainian cultural identity.

Several audiences may be interested in “Witness”. The first one is the global community, before which Ukrainians sought to present themselves as a nation with their own history and culture. The second audience is own offspring, born

outside Ukraine. An English-speaking reader should try to understand: why the Ukrainians were starving? Therefore, at the conceptual level, the Soviet Union is exposed as a totalitarian state; the genocide of the Ukrainian people is condemned as a crime against humanity. At the linguistic level, the projecting of translation is implemented through conveying author's linguistic worldview.

The translation describes the life of the Soviet Ukraine. For the English-speaking reader, the marker of cultural identity of the Ukrainian is the love for native land, the desire for independence and freedom. To understand the socio-political realia, the English-speaking reader is aided by footnotes, descriptive references and interpretations.

Key words: memoirs and autobiography prose, Pavlo Makohon, collective memory, Holodomor-33, translation.

Постановка проблеми. Сьогодні перед українським суспільством стоять два головні соціально-гуманітарні виклики. Перший – це осмислення колективних пам'ятей. Для українських реалій це означає, що вони мають бути узагальнені аби сформувати єдину національну пам'ять. Другий – представлення цієї пам'яті й національної культури українців світові, який є переважно англomовний. Реалізація цих викликів, на наш погляд, має бути одним із головних завдань сучасної гуманітаристики. Тож у цьому плані цікавою науковою проблемою видається дослідження мемуарної спадщини українських емігрантів ХХ століття, у яких зафіксований досвід і пам'ять про війну, українську революцію, боротьбу за державність, Голодомор-33, колективізацію тощо.

Аналіз досліджень. Мемуарно-автобіографічна проза ХХ століття була предметом дослідження в монографії Т. Черкашиної. У ній дослідниця розглядає мемуарну спадщину з урахуванням її жанрової, структурної та ідейно-художньої еволюції. Окремий підрозділ відводиться еміграційній мемуаристиці таких відомих діячів, як В. Барагура, Софія Русова, Улас Самчук та ін. Проте мемуарна проза П. Макогона, у якій зафіксовано спогади про Голодомор-33, ще не ставала предметом вивчення.

Метою статті є компаративне зіставлення українського та англomовного варіантів мемуарно-автобіографічній прозі П. Макогона «Свідок» в аспекті тематизації пам'яті.

Виклад основного матеріалу. За вимогами мемуарного жанру, у «Спогадах» П. Макогона розповідається про трагедію українського народу ХХ століття – штучний голод 1932–33. Його свідком і був автор мемуарної прози. Тому в центрі – особа автора, що несе високий заряд достовірності зображуваних подій. Історична достовірність мемуарів підкріплюється фактографічним матеріалом, який має на меті викрити радянську тоталітарну систему, протиставляючи їй українську культурну ідентичність. Натомість художність мемуарної прози П. Макогона досягалася через вигадані діалоги, невласне пряме мовлення, передачу розмовної лексики, діалогізмів, історизмів, художніх засобів (порівнянь, метафор), символів тощо. «Живі історії» реальних людей, їхні спогади, враження й оцінки, що мають переважно сповідальний чи гостропубліцистичний характер, і

визначали головні риси мемуарної прози П. Макогона.

Тематизована пам'ять про Голодомор-33 в українській візі мемуаристики П. Макогона заряджена сповідальним характером. Свої спогади автор мемуарів присвячує родині й односельцям із с. Троїцьке (Петропавлівський район, Дніпропетровської області). Вони сягають як згадки про давній козацький запорізький рід Макогонів, так і часів голоду, який трагічно пережила його родина. Це спогади від п'ятнадцятирічного хлопця про смерть рідних братів і сестру, порятунок від голодної смерті матері, ставлення рідних дядьків до трагедії родини сестри, пошук порятунку в сусідньому Донбасі. Усе це визначає адресата. Ним є загалом українець, зокрема український історик: «Ці мої спогади про трагедію голоду 1933 року я присвячую всім моїм рідним, а також і всім моїм односельцям, які на моїх очах вмирали від голодної смерті, яку спеціально організувала Москва для того, щоб зломити опір українського народу, який не хотів прийняти советську владу. Тож нехай буде вічна й незабутня пам'ять всім моїм рідним і всім землякам на віки вічні. Тим, що спричинили той голод, нехай буде на віки ганьба і сором. А наші українські історики повинні записати цю трагедію українського народу великими літерами в історію» (Макогон, 1983: 14).

Натомість англійський переклад не є буквальним відображенням першотвору, оскільки має інших адресатів. Першим є світова громада, перед якою українці прагнули презентувати себе як націю з власною історією та культурою. Другий – це власні нащадки, народжені поза межами України. Як правило, етнічні українці Канади, Австралії, Америки в четвертому та п'ятому поколінні володіли англійською краще, ніж українською. Переклади українських емігрантів мали на меті сформувати зв'язки з культурами англomовного світу, а також сприяти піднесенню культурного рівня власне етнічних українців.

Англomовному світу через переклади передається те, що його може найперше зацікавити. Тож переклад П. Макогона «Свідок» (*Witness. Memoirs of the Famine of 1933 in Ukraine by Pavlo Makohon*) цікавий **на концептуальному рівні** – через викриття Радянського Союзу як тоталітарної держави, засудження геноциду українського народу як злочину проти людяності. **На мовному рівні** – перекладацькі проєк-

ції реалізуються через передавання мовної картини світу автора мемуарної прози.

Відкрити причини голоду 1932–33 року перед світом – це і є головна мета перекладу, як зазначено на початку спогадів: «1933... In that year famine raged over Ukraine destroying in its wake the village of Troietzk in the Dnipropetrovsk region, where I was born. During that year I saw my family and the people of my village starve to death. I watched them hurled onto a cart and driven away and throw into a pit like dogs. These memoirs are dedicated to them. They are written so the world may know of this tragedy of the Ukrainian Nation – a tragedy unparalleled in History» (Макогон, 1983: 53). (1933 рік ... Того року голод вирував Україною, руйнуючи її село Троїцьке на Дніпропетровщині, де я народився. Протягом того року я бачив, як моя сім'я та люди мого села голодують до смерті. Я бачив, як їх клали на віз і відвозили до ями, до якої кидали як собак. Ці спогади їм і присвячені. Вони написані так, щоб світ дізнався про цю трагедію української нації – трагедію, якій немає аналогів в історії (переклад – М. В.)).

Інтертекстуально мемуари П. Макогона пов'язані з романом В. Барки «Жовтий князь», повістями для юнацтва В. Куліша «Пацани», Ольги Мак «Каміння під косою», Л. Бризгун-Шанти «Чорні хмари над золотистим полем». Це досягається через уживання відповідної лексики, зрозумілих для українців ідеологем і соціально-політичних реалій, таких як «опір українського народу», «советська влада», «кулаки», «активісти», «колгоспи», «бідняки», «колективізація», «викачка хліба», «тоталітарна машина». На увиразнення цієї опозиції наводяться діалоги активістів і батька Павла Макогона.

Проте найяскравіше насадження чужого в Україні передається через іномовні вкраплення, зокрема російську мову. У такий спосіб автор мемуарів підкреслює, що для тогочасних селян Дніпропетровського регіону та Донбасу рідною була саме українська мова, але населення цілеспрямовано русифікувалося. Усе це автор утілює у діалогах і репліках своїх мемуарів так званих «нових господарів», зокрема активістів Т. Британа та росіянина уповноваженого Клочкова, міліціонерів, дружини дядька Архипа. Їхнє мовлення передано через транслітерацію: «Павлик, а пачему ти такой невесьольий?», «Ребята, ану-ка абаждіте!», «Заберіте етіх бродяг», «Ах, ти падлец, ти куда удіраєш». Проте розмови основної маси населення в цих регіонах, якими мандрує головний герой, ведуться українською, про що автор мемуарів неодноразово наголошує, уживаючи такі оцінки, як «гарна українська мова».

У перекладі важлива сама постать свідка – автора мемуарів. Тому увагу зосереджено на сюжетній

ліній – подорожах Павла, що постає колективним образом українця. У перекладі часто замінені або переставлені цілі абзаци, розширені певні епізоди, уживаються описові звороти на пояснення лексики або відстані селищ чи станцій. Загалом пережиті й вимушені подорожі головного героя, в англomовному тексті чотирнадцятирічного юнака Павла, культурно близькі англomовному читачу, адже постають у стилі пригод сироти Олівера Твіста з однойменного роману Ч. Дікенса.

У мемуарах П. Макогона такі пригоди втілені в сюжетній лінії, концептуальними для якої є кілька епізодів: зображення дореволюційного села, примусове залучення селян у колгоспи, голод у селі, подорожі на Донбас через Ясенувату, Межове, Макіївку, Чистяково, Софіно-Бродську та повернення до рідного села Троїцьке. Розгорнуті сцени в перекладі покликані надати більше інформації англomовному читачу про самих українців, їхній побут і край.

Т. Черкашина слушно зауважила: «Ностальгією за минулим, українським життям були просякнуті не лише численні описи повсякденного родинного існування з його звичками, особливостями домашнього виховання та навчання, сімейними традиціями, а й ліричні пейзажні замальовки різних місцевостей, родинних садиб, внутрішнього інтер'єру тодішніх осель» (Черкашина, 2014: 155). Такий мотив дороги в перекладі більш конкретизований, бо для англomовного читача Україна – це невідомий край. Тому в перекладі детально роз'яснюється про побут різних верств населення тогочасної радянської України. Цей прийом дає змогу виразити, з одного боку, красу українського краю, а з іншого – його багатостраждальність. Тож контрасти постають через опозицію рай на землі/справжнє пекло. Одним із таких є опис степу з пшеницею, яким Павло повертається до рідного села: «Приїхав я на станцію Межова. Це був наш район, і до нашого села треба було ще йти тридцять кілометрів. Я вирішив йти не простою дорогою, яка вела до нашого села, а пішов степовими дорогами, маючи на увазі те, що колгоспні бригади вже працювали на полях. (...) Ішов я довго, часом присідав, натирав з колосків зерна й їв, бо був голодний. Часом здалека бачив на конях вартових, цебто ті, які наглядали, щоб ніхто «не розтасківав государственного імушества» (...) Я йшов і розглядав навколо широкі і багаті урожаєм наші рідні поля, які так гарно шелестіли розкішним колоссям» (Макогон, 1983: 37–38).

Золоте колосся (*golden ears*), сяючі широкі українські степи з урожаєм під сонцем (*the wide Ukrainian steppes shimmered with their magnificent harvest in the sun*) – це ті виразні зорові та смакові образи, що через емоції героя виражають любов до рідної землі. Крім того, через різні епізоди, що трапляються в житті

героя, розкривається й характер українців: нескореність, доброзичливість, гостинність, згуртованість, набожність, працьовитість. Ось із цих позицій англomовному читачу й пропонується з'ясувати: **чому українців морили голодом?**

Зрозуміти соціально-політичну дійсність того часу англomовному читачеві допомагають виноски, описові звороти і тлумачення. Зокрема, іномовні репліки або ж українською уточнюються як "Asked in Russian", "in fluent Ukrainian". Політична лексика переважно передається еквівалентом («машина» – "authorities"), калькуванням (радянська влада – "Soviet authorities"), транскодуванням (міліція – militia). Використовуються в перекладі мемуарів аббревіатури, що подаються транслітерацією. Як і соціально-політичні реалії, перекладачка їх пояснює через описові звороти: **NEP ("New Economic Policy")**: Period in Soviet Union in which private property was permitted (1920–1928). (Період, коли в Радянському Союзі була дозволена приватна власність); **Kolhosp**: Collective farms run by the Communist Party in the Soviet Union. (Колгоспи (дослівно – колективні ферми), якими керувала комуністична партія в Радянському Союзі). Цікавим є пояснення ідеологеми «активісти», які займалися в селах вилученням хліба. Воно містить оціночне ставлення перекладача: **So-called "activist"**: terrorist groups used by the authorities to enforce their plans in the village. (Так звані «активісти»: терористичні угруповання, які використовуються владою для здійснення своїх планів у селі).

Для англomовного читача маркером культурної ідентичності українця стають любов до землі, прагнення незалежності й волі. Адекватність перекладу досягається через дотримання головної думки автора мемуарів про те, чому українці не хотіли вступати до колгоспів, а голод штучно організований супроти української нації. Усе це набирає в мемуарах гострої публіцистичності: «Це не бувало в історії злочинство, щоб свідомо мордувати голодовою смертю чесних людей за те, що вони любили і хотіли чесно працювати на власному шматку землі, бути незалежними. А до того вони почували любов до своєї української мови і до своїх звичаїв. Оце і вся провина

нашого Українця. Хто це розуміє і нарешті правдиво оцінить, отой деспотизм і закланий московський шовінізм, який прагнув і прагне (і то брутально!) поневолити не тільки Європу, а й цілий світ? Хто це збагне і врятує від такої загрози цілий світ? На це питання чесні люди світу поки що не мають відповіді, а загроза щодня надходить» (Макогон, 1983: 21).

З одного боку, тотальний злочин проти українського народу (*total of the Ukrainian people's crime*), смерть мільйонів від голоду (*millions of people by means of famine*), деспотизм (*despotism*), шовінізм (*Russian chauvinism*), поневолення, загрози для Європи і світу (*danger for not only Europe, but the entire world*), а з іншого – любов до мови, звичаїв (*they loved their Ukrainian language and tradition*), власної землі, прагнення незалежності (*they loved their country and wanted to work on their own land and be independent*). Як бачимо, компаративне зіставлення відображає бінарну картину світу й в оригіналі, і в перекладі мемуарів Павла Макогонна. Через неї, власне, і поставала колективна пам'ять про «советську владу» як таку, що цілеспрямовано нищила культурну ідентичність українців.

Висновки. У мемуарній прозі П. Макогонна тематизовано пам'ять про штучний голод 1932–33 в Україні. Така пам'ять у мемуарах автора формується через узагальнення пережитого, а також через усвідомлення значущості для українців певних вартостей і символів, зокрема таких як рідна земля, любов до України, мова, національні герої. Вони були маркерами культурної ідентичності українців зарубіжжя, які прагнули їх популяризувати перед світом.

Закономірно, що поява перекладацьких версій української мемуаристики є важливою культурною й історико-політичною подією, оскільки дає розуміння української культури, сприяє збагаченню міжнародної думки про українство, духовно-інтелектуальний простір української нації, її історію та травми у світовому контексті. Оскільки Україна є частиною цього світу, те, що відбувається в Україні, відгукується в усьому світі. Такою є позиція автора емігрантських мемуарів зокрема й активного світового українства загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Макогон П. Свідок. Спогади про голод 33-го року. Торонто, 1983. 43 с.
2. Черкашина Т. Мемуарно-автобіографічна проза ХХ століття: українська візія. Харків : Факт, 2014. 380 с.
3. Makohon P. Witness. Memoirs of the Famine of 1933 in Ukraine / translated by Vera Moroz. Toronto, 1983. 89 p.

REFERENCES

1. Makohon P. Svidok. Spohady pro Holod 33 roku [Witness. Memoirs of the Famine of 1933]. Toronto, 1983. 43 p. [in Ukrainian].
2. Cherkashyna T. Memuarno-Avtobiohrafichna proza XX stolittia: Ukrainaska viziia [Memoirs-Autobiographical prose of the 20th century: a Ukrainian vision]. Kharkiv: Fakt, 2014. 380 p. [in Ukrainian].
3. Makohon P. Witness. Memoirs of the Famine of 1933 in Ukraine / translated by Vera Moroz. Toronto. 1983. 89 p.

УДК 81'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204632>**Олена ГУРКО,***orcid.org/0000-0002-2839-2400**доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) hurko.o.v@gmail.com*

ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ АНТОНІМІЧНИХ ОДИНИЦЬ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ)

У статті репрезентовано явище антонімічного перекладу як складника перекладацьких трансформацій, що вживають для зняття міжмовного бар'єру; представлено основні види експлікації антонімічного перекладу у мові засобів масової інформації, зокрема, газет, журналів, електронних статей, телебачення, радіо тощо; подано діаграму, в якій у відсотковому плані відбито найчастотніші способи реалізації антонімічних одиниць українською мовою.

У контексті студіювань використано описовий метод, що вможливив теоретичне узагальнення результатів, систематизацію та інтерпретацію антонімічного перекладу; порівняльно-зіставний для виявлення спільних та відмінних ознак під час перекладу антонімічних одиниць у мові засобів масової інформації, а також для виокремлення основних видів антонімічного перекладу; метод суцільної вибірки дав змогу вирізнити аналізовані одиниці з загальної кількості лексем.

*Встановлено, що найпродуктивнішими способами досягнення еквівалентності під час перекладу антонімічних одиниць у мові засобів масової інформації є формальні позитивація та негативація. У мові газет позитивація представлена за допомогою часток *until* та *unless*, які в поєднанні з негативною часткою *not* в англійській мові трансформуються у стверджувальну конструкцію в українській мові. Негативація є одним з прийомів реалізації контекстуальної заміни, тобто такої лексичної заміни, що можлива лише в певному контексті, яку здебільшого використовують, перекладаючи речення, в яких наявні заперечні частки. Подвійне заперечення або анулювання двох негативних компонентів у реченні є найменш продуктивним. Незважаючи на те, що подвійне заперечення вважають помилковим в англійській мові, це явище нерідко спостерігаємо в мові засобів масової інформації. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні основних способів перекладу антонімічних одиниць у науковому мовленні.*

Ключові слова: засоби масової інформації, антонімічний переклад, вид трансформації, позитивація, негативація, подвійне заперечення.

Olena HURKO,*orcid.org/0000-0002-2839-2400**Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Professor of Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) hurko.o.v@gmail.com*

THE MAIN WAYS OF ENGLISH ANTONYMIC UNITS TRANSLATION INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE (ON MASS MEDIA MATERIAL)

The article defines the phenomenon of anonymic translation as a component of translation transformations used to remove the language barrier and outlines the basic types of anonymic translation explication in the media's language, in particular; newspapers, magazines, electronic articles, television, radio, etc. It presents the most frequent ways of implementing anonyms in the Ukrainian language in a percentage diagram.

Within the context of the investigation, a descriptive method has been used for theoretically generalization of the results, systematization and interpretation of the anonymic translation; comparative one is for detecting common and distinctive features in anonymic translation in the media language, as well as for distinguishing basic types of anonymic translation; the continuous sampling method distinguished the analyzed units from the total number of lexemes.

*The most productive ways of equivalence achievement in translation of anonymic units in media are positivity and negation. In newspaper language, positivity is represented by the *until* and *unless* particles, which, in combination with the negative particle *not* in English, are transformed into affirmative constructions in the Ukrainian language. Negation is one of the ways of implementing contextual replacement or such a lexical one that is mostly used in the particular context for translating sentences in which there are negative particles. Double negation or cancellation of two negative components in a sentence is the least productive. Despite the fact that the double negation is considered to be mistaken in English, this phenomenon is often observed in the language of the media. The prospect of further research is seen in explaining the basic ways of anonymic translation into scientific language.*

Key words: media, anonymic translation, kind of transformation, positivity, negation, double negation.

Постановка проблеми. Сьогодні засоби масової інформації є частиною мовної практики суспільства, вони активно впливають на повсякденне мовлення, формують у носіїв певний лінгвістичний смак і диктують моду на використання різноманітних засобів. Саме тому для досягнення еквівалентності та адекватності під час перекладу у мові засобів масової інформації почасти використовують лексичні трансформації, зокрема й антонімічний переклад, який вживають для зняття міжмовного бар'єру. Крім того, за допомогою антонімічного перекладу передають смислове та стилістичне значення багатьох англійських конструкцій. Питаннями, пов'язаними з експлікацією цього явища, займалися такі науковці, як В. І. Карабан (Карабан, 2001), І. В. Корунець (Корунець, 2008), Я. І. Рецкер (Рецкер, 1974), Т. А. Смоляна (Смоляна, 2009), О. О. Жулавська, О. В. Назаренко (Жулавська, Назаренко, 2017), Н. М. Нестеренко, К. В. Лисенко (Нестеренко, Лисенко, 2006) та інші.

Аналіз досліджень. Питання про використання антонімічного перекладу як способу передавання відтінків оригіналу є сьогодні суперечливим. Зокрема, Я. І. Рецкер переконаний, що антонімічний переклад є складником лексичних трансформацій. Він вважає, що антонімічний переклад – це заміна поняття, вираженого в оригіналі протилежним поняттям, під час перекладу з відповідною перебудовою всього висловлення для збереження незмінного плану змісту (Рецкер, 1974). О. О. Жулавська та О. В. Назаренко стверджують: «Приєм антонімічного перекладу полягає у передаванні поняття протилежним, часто із запереченням, тобто антонімом українського відповідника зазначеного слова» (Жулавська, Назаренко, 2017: 51). Натомість В. І. Карабан зауважує, що термін «антонімічний переклад» є неточним, оскільки лексему, яку перекладають, не замінюють на антонім у мові перекладу, а змінюють лише

форму на протилежну. Саме тому дослідник пропонує називати цю трансформацію «формальною негативацією» (Карабан, 2001: 30). Отже, антонімічний переклад кваліфікуємо як перекладацьку трансформацію та в межах нашого дослідження вирізняємо три її основні види: позитивація, негативація та анулювання двох наявних у реченні негативних семантичних компонентів (подвійне заперечення).

Мета статті. У науковій розвідці ставимо за мету розглянути основні способи перекладу антонімічних одиниць на матеріалі мови засобів масової інформації.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження спробуємо поетапно репрезентувати 3 види перекладу антонімічних одиниць українською мовою. У наведеній нижче діаграмі представлено у відсотковому плані найчастотніші способи експлікації антонімічного перекладу (див. рис. 1).

До найчастотнішого способу антонімічного перекладу (47%) уналежнюємо негативацію. Негативація – вид антонімічного перекладу, під час якого слово або словосполучення без формально вираженого заперечення замінюють на лексему з префіксом *не-* або словосполучення із часткою *не*, наприклад: *This is the most memorable day* (Merkes, 2007) / *Це незабутній день*.

Although the three portraits are still missing all four men were arrested in the Stockholm area (Tylor, 2001) / *Хоч три портрети все ще не знайдені, всі чотири чоловіки були заарештовані на території Стокгольму. But its reform efforts remain spotty, with vested interests gumming up change* (The Economist, 2010) / *Однак його зусилля у галузі реформ залишаються непослідовними, тоді як впливові угруповання заважають проведенню змін*.

Отже, англійські конструкції переважно перекладають українською мовою за допомогою негативації, тобто слово, яке в англійській мові

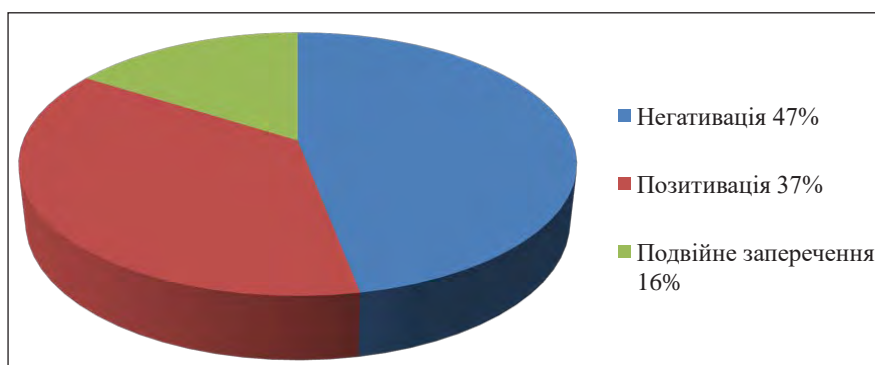


Рис. 1. Найчастотніші способи антонімічного перекладу

вжите у стверджувальній формі, інтерпретують українською мовою за допомогою префікса *не-* або із заперечною часткою *не*: *failure* – *невдача*, *spotty* – *непослідовний*, *single parent* – *неповна (сім'я)*, *declined* – *не захотіли*.

Другим за частотністю способом трансформації є позитивація. Позитивація – це вид антонімічного перекладу, у процесі якого слово або словосполучення з формально вираженою заперечувальною семою замінюють під час перекладу словом або словосполученням, яке не містить формально вираженого негативного компонента, наприклад: *Mistakes were made, of course, but there was progress, there is no denying that* (Shkasor, 2013) / *Звичайно, допускалися помилки, але був і прогрес, всі підтверджували це. Getting enrolled in a private institution of learning is not difficult* (Shkasor, 2013) / *Вступати до приватного закладу досить легко*. Аналізовані приклади є свідченням того, що речення в оригіналі із заперечними частками *no*, *not*, *never*, *nothing* перекладають українською мовою стверджувальними конструкціями, оскільки якщо дослівно перекладати лексему або речення, значення не завжди вдається зберегти.

Нерідко прийом формальної позитивації у засобах масової інформації використовують під час перекладу англійських конструкцій, які містять слова з заперечними префіксами *de-*, *dis-*, *miss-*, *in-*, (*il-*, *im-*, *in-*), *un-* тощо. Такі конструкції перекладають українською мовою стверджувальними. Наприклад:

Witness' evidence misled the judge (Gardner, 2017) / *Докази свідка ввели в оману суддю. Many people think that he is intolerant* (Shkasor, 2013) / *Багато людей вважають його грубим*. Отже, речення з заперечними префіксами хоч і перекладають українською мовою у стверджувальній формі, проте вони зберігають негативне значення, виражене в англійській конструкції.

На нашу думку, прийом формальної позитивації як складника антонімічного перекладу полягає у заміні заперечної семи або словосполучення в англійській мові на стверджувальну в українській. Зазвичай заперечення представлене за допомогою заперечних часток *not*, *no* (*there is no denying that* – *всі підтверджували це*; *not forgetting* – *пам'ятає*; *not difficult* – *легко*), а також словами із заперечними префіксами *de-*, *dis-*, *miss-*, *in-*, (*il-*, *im-*, *in-*), *un-* (*was not discovered* – *було виявлено*; *unlikely* – *малоймовірно*; *unnecessary* – *зайвий*; *indifferent* – *байдужий*; *misled* – *ввели в оману*). Подеколи позитивацію експлікують частки *until* та *unless*, які в поєднанні з негативною часткою *not* в англійській мові трансформуються у

стверджувальну конструкцію в українській мові: *The American Association for the Advancement of Sciences was not formed until 1848* (The Economist, 2010) / *Американська асоціація розвитку науки була заснована лише в 1848 році*.

З зазначеного постає, що формальна позитивація є одним із найпродуктивніших способів досягнення адекватності під час перекладу. Цей прийом є найзручнішим для перекладу антонімічних одиниць, оскільки під час дослівного перекладу значення слова чи речення не завжди зберігається. Наприклад, якщо речення *One month does not make a conclusive trend...* (Shkasor, 2013) перекласти дослівно *Один місяць не робить кінцевої тенденції*, очевидно, що переклад виходить не зовсім адекватним. Отже, саме завдяки позитивації можна досягти еквівалентності та зробити переклад милозвучнішим: *Одного місяця замало, аби говорити про яку-небудь тенденцію*.

Третім, найменш частотним способом досягнення еквівалентності під час перекладу є анулювання двох негативних компонентів у реченні. Анулювання двох негативних компонентів – це спосіб перекладу лексичної одиниці з двома формально вираженими семами заперечення в мові оригіналу словом або словосполученням без формально виражених сем заперечення в мові перекладу, наприклад: *not impossible* – *можливий*, *not improper* – *відповідний*, *not until* – *лише* (Nesterenko, Lysenko, 2006 : 15). Прийом анулювання двох негативних компонентів ще називають подвійним запереченням, оскільки в реченні спостерігаємо наявність двох заперечних часток. Явище подвійного заперечення вважають помилковим в англійській мові, оскільки в реченні має бути лише один негативний елемент. Однак подеколи використання подвійного заперечення є цілком реальним. Наприклад: *Russia's change of heart was not unexpected* (Brayan, 2015) / *Те, що Росія змінила свої наміри, стало несподіванкою. Your comments on politics are not useless* (The Gardner, 2017) / *Ваші коментарі щодо політики є корисними. This is no minor matter* (Gardner, 2017) / *Це важливе питання*. Найпродуктивнішим варіантом подвійного заперечення у мові засобів масової інформації є конструкція *to be + not + un-* (*-dis*) + *Verb*.

Хоч використання подвійного заперечення є помилковим в англійській мові, особливо це стосується письмової мови, проте це явище все ж таки трапляється. Найчастіше подвійне заперечення спостерігаємо у мові засобів масової інформації, а саме під час висловлювання політиків, у піснях та газетних статтях. За нашими

спостереженнями, функціонування в англійській мові подвійного заперечення спричинене, по-перше, створенням так званого «слабо позитивного» значення висловлювання, зокрема, використовуючи два заперечення в одному реченні, отримуємо зворотній ефект: *I do not disagree with you.* – *Я не можу не погодитися з тобою* = *Я згоден*. Зі схожим змістом вживають подвійне заперечення в поєднанні частки *not* зі словами, що містять негативний префікс: *It's not an unreasonable demand.* – *Це обгрунтована вимога*. По-друге, використання подвійного заперечення – це передусім посилення основного негативного значення в реченні. Однак у цьому разі потрібно звертати увагу на контекст, у якому вжито подвійне за-

речення в англійській мові. Адже саме через контекст можна зрозуміти, яке значення мають на увазі в тому чи тому реченні.

Висновки. Отже, найпродуктивнішими способами досягнення еквівалентності під час перекладу антонімічних одиниць у мові засобів масової інформації є позитивація та негативація. Подвійне заперечення або анулювання двох негативних компонентів у реченні є найменш продуктивним. Крім того, подвійне заперечення вважають помилковим в англійській мові, проте це явище нерідко спостерігаємо в мові засобів масової інформації. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні основних способів перекладу антонімічних одиниць у науковому мовленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жулавська О. О. Переклад: теоретичні та практичні аспекти : навчальний посібник. / О. О. Жулавська, О. В. Назаренко. Суми : Сумський державний університет, 2017. 133 с.
2. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : «Нова книга», 2001. 303 с.
3. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : навчальний посібник. Вінниця : Нова книга, 2008. 512 с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Москва : Междунар. отношения, 1974. 216 с.
5. Сайт журналу «The Economist». URL: <https://www.economist.com/topics/europe>.
6. Смоляна Т. А. Компенсація та антонімічний переклад як засоби передачі комунікативної та стилістичної рівнозначності різномовних художніх та нехудожніх текстів. *Лінгвістика*. 2009. Вип. 10. С. 290–294.
7. Batista P. N., Torres R. H. How to Reform the IMF Now? *World Economic Forum*. 2015. № 4. P. 1. URL: <https://agenda.weforum.org/2015/04/how-to-reform-the-imf-now/>.
8. Gardner D. Armenia's genocide: death and denial. *Financial Times*. 2017. № 15. P. 3. URL: <https://www.ft.com/content/56d61e36-e28d-11e4-aa1d-00144feab7de>.
9. Merkes M. Memorial Day. *Holidays. Digest*. 2007. № 10. P. 5.
10. Nesterenko N. M., Lysenko K. V. A course in interpreting and translation. Nova Knyha. 2006. 248 p.
11. Shkasor S. School in the third millennium. *Digest*. 2013. № 17. P. 5.
12. Tylor C. Robbery in Sweden. *Digest*. 2001. № 10. P. 2.

REFERENCES

1. Zhulavska, O. O., Nazarenko, O. V. (2017). *Pereklad: teoretychni ta praktychni aspekty : navchalnyi posibnyk [Translation: Theoretical and Practical Aspects: Textbook]*. Sumy: Sumskiy derzhavnyi universytet [in Ukrainian].
2. Karaban, V. I. (2001). *Pereklad anhliiskoi naukovoї i tekhnichnoi literatury [Translation of English scientific and technical literature]*. Vinnytsia: «Nova knyha» [in Ukrainian].
3. Korunets, I. V. (2008). *Vstup do perekladoznavstva : navchalnyi posibnyk [Introduction to Translation Studies: A Textbook]*. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
4. Recker, Ya. I. (1974). *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika [Translation Theory and Translation Practice]*. Moskva: Mezhdunar. Otnosheniya [in Russian].
5. Sait zhurnalu «The Economist» [Site of journal «The Economist»]. www.economist.com/topics/europe. Retrieved from <https://www.economist.com/topics/europe>
6. Smoliana, T. A. (2009). Kompensatsiia ta antonimichniy pereklad yak zasoby peredachi komunikativnoi ta stylistychnoi rivnoznachnosti riznomovnykh khudozhnikh ta nekhudozhnikh tekstiv [Compensation and antonymic translation as a means of communicative and stylistic equivalence of multilingual artistic and non-artistic texts]. *Linhvistyka –Linguistics*, 10, 290-294 [in Ukrainian].
7. Batista, P. N., Torres R. H. (2015). How to Reform the IMF Now? *World Economic Forum*, 4, 1. /agenda.weforum.org/2015/04/how-to-reform-the-imf-now. Retrieved from <https://agenda.weforum.org/2015/04/how-to-reform-the-imf-now/>
8. Gardner, D. (2017). Armenia's genocide: death and denial. *Financial Times*, 15, 3. Retrieved from <https://www.ft.com/content/56d61e36-e28d-11e4-aa1d-00144feab7de>
9. Merkes, M. (2007). Memorial Day. *Holidays. Digest*, 10, 5.
10. Nesterenko, N. M., Lysenko, K. V. (2006). *A course in interpreting and translation*. Nova Knyha.
11. Shkasor, S. (2013). School in the third millennium. *Digest*, 17, 5.
12. Tylor, C. (2001). Robbery in Sweden. *Digest*, 10, 2.

УДК 821.161.2-1.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204633>**Валерія КОРОЛЬОВА,***orcid.org/0000-0002-7482-0517**доктор філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови**Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) koroliova@i.ua***ПРОСТОРОВИЙ КОНЦЕПТ «СХІД» У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

У статті проаналізовано вербалізацію концепту «схід» у сучасній українській літературі. Визначено актуальність концептуального дослідження «сходу» соціальними трансформаціями в суспільстві. Мета статті полягає в окресленні специфіки ядра концептосфери «схід», виявленні основних її асоціативних зв'язків та специфіки досліджуваного концепту. Власне концепт «схід» витлумачуємо як інформаційну структуру свідомості, організовану в певний спосіб одиницю пам'яті, що містить сукупність знань про об'єкт пізнання, серед особливостей якого обов'язкова мовна вербалізація, належність усім представникам тієї чи тієї лінгвокультури, визначена структура (поняттєвий, образний і ціннісний компоненти). Серед поняттєвих компонентів структури аналізованого концепту виділено «сторона світу» + «країна» + «частина материка», що узусно не мають оцінних конотацій. Утім стереотипні асоціації зі Сходом нашаровують певні аксіологічні характеристики на зміст цього концепту. Позитивна чи негативна оцінка концепту переважно зумовлена хронотопом художнього твору. Поширені асоціації Заходу з раціональністю й екстравертністю, а Сходу з антираціональністю й інтровертністю нашаровують оцінні характеристики на зміст концептів, що спричинює їх протиставлення в сучасній літературі.

Основними образними асоціативними зв'язками концепту «схід» є уподібнення іншому світові, мандрівкам, екзотичності тощо. Усі ці компоненти є диференційними частинами концепту «схід», що дають змогу вербалізувати домінуюче значення «простір». Специфіка аксіологічних зв'язків концепту полягає в історичній зміні поглядів на східну ментальність, стереотипне сприйняття якої зазнає на сучасному етапі розвитку людства істотних змін.

Ключові слова: *концепт «схід», ядро концептосфери, оцінне маркування, асоціативні характеристики.*

Valeria KOROLIOVA,*orcid.org/0000-0002-7482-0517**Doctor of Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Ukrainian Language
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) koroliova@i.ua***“EAST” SPACE CONCEPT IN MODERN UKRAINIAN LITERATURE**

The article analyzes verbalization of “East” concept in contemporary Ukrainian literature. The relevance of the conceptual study of “East” by social transformations in society is determined. The purpose of the article is to outline the core of the sphere of concepts of «East», to identify its main associative relations and key features of the concept under study. Actually “East” concept is interpreted as an information structure of consciousness organized in a certain way unit of memory containing a set of knowledge about the object of cognition, among the features of which is obligatory linguistic verbalization belonging to all representatives of language culture, the structure is defined (conceptual, imaginative and value components). The following conceptual components of the structure of the analyzed concept include: “cardinal point” + “country” + “part of the mainland”, which have no appreciable connotations. However, stereotypical associations with the East lay some axiological characteristics on the content of this concept. Positive or negative evaluation of the concept is mainly due to the chronotype of the work of art. Widely spread associations of the West with rationality and extroversion and the East accordingly with anti-rationality and introversion lay down evaluative characteristics for the content of concepts, which causes them to be contrasted in contemporary literature.

The main imaginative associative links of the concept of East are similarities to the rest of the world, travel, exoticism and more. All of these components are differentiating parts of the East concept, which make it possible to verbalize the dominant meaning of space. The specificity of axiological connections of the concept is historical change of views on the Eastern mentality, stereotypical perception of which is undergoing at the present stage of development of humanity significant changes.

Key words: *“East” concept, core of sphere of concepts, evaluating marking, associative characteristics.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризує процеси глобалізації, переорієнтації загальнолюдських цінностей, активізації міжкультурної комунікації. Ці чинники соціальної трансформації посилюють зацікавлення давнім протистоянням Сходу й Заходу як традиції й сучасності.

Загалом, одним з основних універсальних понять будь-якого народу є «простір» як первинний концепт, що найпершим був вербалізований у мові. Дослідники визначають просторовий концепт (разом із концептами об'єкта, руху, місця та дії) як базовий у свідомості людства. Водночас цей загальний міжетнічний концепт подекуди отримує істотні експресивні нашарування в різних картинах світу, зокрема й в українській. Концепт «схід» становить значущий елемент просторової мовної картини світу, однак він ще не був об'єктом лінгвістичного дослідження на матеріалі сучасної української літератури, що й зумовлює актуальність нашої наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Перш ніж подати інтерпретацію концепту «схід» у новітній українській літературі, зупинимося на генезі концепту загалом та його визначеннях. Важливою ознакою концепту є здатність поставати маркером етнічної картини світу, вбирати культурологічні (світські, релігійні, міфопоетичні) смисли, що дає підстави вважати концепт феноменом не лише мовно-культурного, а й культурно-семіотичного плану, оскільки концепт здатний відбивати й «мовчазні смисли» культурних даностей найширшого кола семіотичних систем, основною з яких є мовна (Слухай, 2002: 468).

У широкому трактуванні концепт – елемент мовної картини світу, що дає змогу колективній або індивідуальній свідомості отримати, опрацювати й зберегти певний обсяг інформації про навколишній світ. Концепт входить до поняттєвого апарату когнітивної лінгвістики й лінгвокультурології. Остання тлумачить концепт як «умовну ментальну одиницю, спрямовану на комплексне вивчення мови, свідомості і культури» (Карасик і др., 2001: 75). Подібне трактування концепту пропонує також Т. Космеда, зазначаючи, що «концепт охоплює весь зміст слова (і денотативно-сигніфікативний, і конотативний, і ширше – прагматичний)» (Космеда, 2000: 153).

У лінгвокогнітології оперують концептом, що здебільшого охоплює знання, думки, уявлення пересічного носія мови про певний реальний чи уявний об'єкт (Краснобаєва-Чорна, 2006: 70). Концепт сприймають як польову структуру, до складу якої входить ядро й виділяється периферія. До ядра уналежнюємо лексему, що репрезентує ім'я концепту та відповідні його словоформи. Найближчу периферію становлять однокореневі утворення, дальню

периферію – ознаки, що характерні для концепту в конкретній інтерпретації носіїв мови.

У цьому разі важливим вважаємо розмежування структури концепту та його змісту. Польова організація концепту відбиває його змістовий план, а ціннісні й образні характеристики концепту є основою структурного моделювання.

Отже, аналізуючи концепт «схід», витлумачуємо його як інформаційну структуру свідомості, організовану в певний спосіб одиницю пам'яті, що містить сукупність знань про об'єкт пізнання, набутих через взаємодію п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого (Селіванова, 2006: 256). Серед особливостей, що характеризують концепт, лінгвісти виокремлюють такі:

- 1) концепт завжди має мовну вербалізацію;
- 2) концепт «належить» усім представникам тієї чи тієї лінгвокультури;
- 3) структуру концепту складають поняттєвий, образний і ціннісний компоненти.

Питанню вивчення специфіки концепту «схід» на матеріалі інших мов присвячено праці таких мовознавців, як Е. Жевна (Жевна, 2007), С. Мацкевич (Мацкевич, 2014) та ін.

Мета статті – аналіз мовного вираження концепту «схід» у сучасній українській літературі. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: окреслення специфіки ядра концептосфери «схід», виявлення основних її асоціативних зв'язків та специфіки досліджуваного концепту. Джерельною базою дослідження стали прозові твори української літератури ХХІ ст. загальною кількістю понад 200 мовних одиниць, що вербалізують аналізований концепт.

Виклад основного матеріалу. У сучасному мовознавстві доведено, що кожна окремішня мова має свій спосіб концептуалізації дійсності, членування навколишнього світу. На думку Л. Міллер, художні концепти унаочнено й в індивідуальній свідомості, і в колективному позасвідомому (Міллер, 2004: 4–16). Отже, індивідуалізований вияв концепту, об'єктивований у художніх творах, безпосередньо репрезентує концептосферу того чи того народу, постаючи її частиною. У такому разі ми можемо говорити про специфіку української вербалізації концепту «схід», спираючись на українськомовний художній дискурс.

Аналізуючи концепт «схід» у сучасній літературі, ми зважали на такі компоненти-кореляти його структури, як «сторона світу» + «країна» + «частина материка». Відповідною словниковою дефініцією концепту приймаємо статтю із тлумачного словника: «1. Одна із чотирьох сторін світу: а) сторона світу між півднем (північчю) і сходом; б) напрямом,

бік, протилежні південному (північному) заходу. 2. Частина обрію, де сходить сонце. 3. Частина материка, протилежна Західній Європі; країни на цій частині материка» (ВТССУМ, 2002: 1222). Значення лексеми «обрій, місце, де сходить сонце» до уваги не беремо.

Цілісна концептуальна назва здебільшого вербалізована в досліджуваних текстах власним іменем Схід зі значенням «країн на материковій частині, протилежній Європі», напр.: <...> там, на **Сході**, індастріал гинув так само катастрофічно, як і природи (Ю. Андрухович); *Слідом ішли батько Компанійця і мати Надії – красуня Сходу, більші схожа на сестру, аніж на матір* (В. Савченко); <...> *потрусив у «Пенні Маркт» купити картофелен салат, який заходив так само легко, як і виходив з організму не підготовленої до німецьких харчових приколів людини зі Сходу* (Кузьма Скрябін).

Іншим значенням концепту «схід» є найменування частини світу, напряму, протилежному заходу, напр.: *Восени 1951 року було би не дивно рушити на захід – тоді навіть схід почав повільно переміщатися у тому керунку* (Т. Прохасько); *Отак я сидів і хлюпав воду на стомлене, але загартоване триптижневим вояжем тіло, думаючи про те, що я таки зробив це: я перетнув усю Мексику із заходу на схід, від Акапулько до Канкуна, від Тихого до Атлантичного океану* (М. Кідрук).

Узуально ці значення є оцінно-нейтральними, без аксіологічних конотацій. Утім стереотипні асоціації Заходу з раціональністю й екстравертністю, а Сходу з антираціональністю й інтровертністю нашаровують оцінні характеристики на зміст цього концепту.

Загалом у сучасній літературі спостерігаємо активне протиставлення концептів «схід» і «захід», до того ж фіксуємо це в різних просторових масштабах (місто, країна, планета, всесвіт), напр.: *У Божому царстві – два відділи: Заходу і Сходу* (В. Дрозд); *Цілий всесвіт замкнувся у степових межах між Сходом і Заходом* (Д. Білий); *Астрід повторювала, що у такий спосіб, через її посередництво, цей смердючий, проклятий, несправедливий, зажертий буржуазний Захід поділиться своїм засраним багатством (через моє посередництво) з напівголодним і скаліченим Сходом* (Ю. Андрухович).

Відчутною є й вербалізація цього протистояння в межах України, напр.: *Саме це і є однією з причин, якою дослідники мотивують необхідність поділу країни на Схід і Захід, адже виразно проєвропейська орієнтація західних територій зовсім не пасує до зросійщеного і осовєченого (один із термінів сепаратистського дискурсу) Сходу* (Н. Сняданко); <...> *послугується західна преса, пишучи про нинішню ситуацію в Україні, політичними міфами*

російського виробу (про гаданий «розкол» України на Схід і Захід, на «проросійську» та «прозахідну», російськомовну та україномовну частини <...> (О. Забужко).

Семантичний арсенал концептів розширено завдяки ад'єктивним словосполученням, що вербалізують їх протиставлення, напр.: *Як і всім, хто опиняється в Берліні вперше, їй було цікаво з'ясувати, які саме квартали раніше належали до східної, соціалістичної частини, а які – до західної* (Н. Сняданко).

Подекуди таке протиставлення стає стилетвірним засобом у художньому тексті, передаючи, зокрема, внутрішні суперечності головних героїв, напр.: *Він утікав од Азії, і далі й далі на Захід, йому пересихало в роті від самого слова «схід», він хотів забути і Азію, і Схід, визволитися з-під їхньої руйнівної влади, порятуватися в звичному спокої Європи, в точній геометрії її міст і розпланованості її душі, йому здавалося, що вже в першій європейській жінці він знайде вибавлення від тої первісної азійської хтивості, яка отруїла йому кров і душу* (П. Загребельний).

Образ концепту «схід» розкривається за допомогою сполучуваності імені концепту з різноманітними ад'єктивами, що підтверджують позитивне або негативне сприйняття досліджуваного концепту, який зреалізовано в сучасному художньому дискурсі, напр.: <...> *де та китайська стіна, що могла би відгородити цивілізовану Європу від дикого Сходу* (В. Слапчук); *Батько почав розповідати, що він дуже багато читав про магічний Схід* (Н. Сняданко); *Мореплавці сонячного Сходу полінезійці-маорі, долаючи багатотисячні відстані, теж звіряли свій шлях за зірками* (Л. Тендюк). Серед інших ад'єктивів найуживанішими є *чужий, жорстокий, ворожий, хижий, тривожний, депресивний, інший, багатий, оманливий, величний, арабський, незбагненний, вічний, європейський, благословенний, правдивий* та ін.

Зауважимо, що оцінке маркування концепту залежить від змалюваної епохи: що сучасніші події, зображувані у творі, то більше позитивних аксіологічних характеристик має концепт. Єдиний виняток становлять твори, обмежені сучасним українським хронотопом.

Варто узагальнити, що уявлення про цей просторовий концепт завдяки метафоричній концептуалізації пов'язані в асоціативному аспекті найчастіше з такими поняттями:

1. Схід як особливий світ, напр.: <...> *це Схід, а отже, матеріальне тут ніколи не набуває вирішального значення* (Ю. Андрухович); *Іякби його не витягли зі Сходу рідні та друзі, сплативши величезний штраф, хтозна, чи почув би хтось історію цього чоловіка* (Н. Доляк).

2. Схід як мандрівка, жага нового, напр.: *Цілоком нове державне утворення у той час приваблювало багатьох мандрівників на Схід* (Ю. Андрухович); *Та грошей і на півквітка до оманливого Сходу не вистачить* (Люко Дашвар).

3. Схід як інакшість (культури, релігії, традицій), напр.: *У кав'ярнях таємниче заговорили про незабарний прихід якогось месії зі Сходу, який дасть змогу жити в собі, у власному всесвіті, зовсім не виходячи в життя, де приїжджі збивають з ніг ковбасами* (В. Тарнавський); *Франсуа тільки порадив із цього, адже почував себе в екзотичному середовищі Сходу як удома* (Л. Клименко).

Усі ці компоненти є диференційними частинами концепту «схід», що дають змогу вербалізувати домінантне значення «простір». Розширюючи аналізовану концептосферу, можемо назвати поняття, з якими найтісніше корелює ядерний компонент – лексема «схід», зокрема: філософія, війна, мудрість, краса, мандрівка, напр.: *Знали її таємниці, відкриті*

прадавними мудрецами на Сході (В. Єшкілев); *Книга, в якій зібрані притчі Сходу, перетворилася так само на книгу з одним-єдиним Словом* (Ю. Винничук); *Натомість Вольдемар з Даугавпілса, ветеран молодіжних рухів і паломництва на Схід, пробуджує в ньому безсонний потяг до анаші* (Ю. Андрухович).

Висновки. Отже, вербалізація просторового концепту «схід» у сучасній українській літературі зумовлена й особливостями загальнолюдського сприйняття сходу, і власне українською ментальністю. Основними образними асоціативними зв'язками є уподібнення іншому світові, мандрівкам, екзотичності тощо. Специфіка аксіологічних зв'язків концепту полягає в історичній зміні поглядів на східну ментальність, стереотипне сприйняття якої зазнає на сучасному етапі розвитку людства істотних змін. Перспективу подальших розвідок окресленої проблеми вбачаємо в дослідженні периферійних зон концептосфери «схід» у сучасному художньому дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
2. Жевна Е. Особенности репрезентации концептов «запад» и «восток» в поэтическом дискурсе. *Лингвистика и поэтика в начале третьего тысячелетия* : Международная научная конференция. Москва, 2007. С. 51–54.
3. Карасик В., Слышкин Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 75–80.
4. Космеда Т. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : Вид-во ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. 349 с.
5. Краснобаєва-Чорна Ж. Термінополе концепт. *Українська мова*. 2006. № 3. С. 67–79.
6. Мацкевич С. Концепт и слово «восток» в языке произведений И. Бунина: к вопросу об основаниях художественной концептуализации. *Вестник Московского государственного университета. Серия «Русская филология»*. 2014. № 5. С. 43–48.
7. Миллер Л. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира (на материале русской литературы) : автореф. дис. ... докт. филол. наук. Санкт-Петербург, 2004. 44 с.
8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
9. Слухай Н. Сучасні лінгвістичні теорії концепту як мовно-культурного феномену. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : Логос, 2002. № 7. С. 462–470.

REFERENCES

1. Krupa M. Linhvistychnyi analiz khudozhnyoho tekstu: pidruchnyk [Linguistic analysis of literary text]. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2005. 416 p. [in Ukrainian]
2. Pidhorna A. Avtorska model svitu yak odna iz form realizatsii indyvidualnoi kontseptualnoi kartyny svitu (na materialy tvoriv sester Bronte) [The author's model of the world as one of the forms of realizing the individual conceptual picture of the world] // *Naukovi zapysky*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2009. Vyp.81 (3). P. 389-391. [in Ukrainian]
3. Pidhorna A. Linhvistychnyi analiz khudozhnoho tekstu (na materialy tvoriv sester Bronte) [Linguistic Analysis of the Artistic Text] // *Nova filolohiia: zb. nauk. prats / hol. red. V. M. Manakin. Zaporizhzhia: ZNU, 2010. № 43. P. 111-116. [in Ukrainian]*
4. Khardak D. V. Emilia Bronte i yeyo roman «Hrozovoi pereval» [per. z anhл.] [Emilia Bronte and her novel Wuthering Height] [trans. from English.]. M. : Prohress, 1963. 283 p. [in Russian]
5. Armstrong N. Emily Bronte In and Out of Her Time // *Genre*. 1982. № 15. P. 243–246.
6. Brontë E. *Wuthering Heights*. N. Y. : W. W. Norton & Company, 2002. 464 p.
7. Dawson T. The Struggle for Deliverance from the Father : The Structural Principle of Wuthering Heights // *Modern Language Review*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 289–304.
8. Glen H. *The Cambridge Companion to the Brontës*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 252 p.
9. Macovski M. S. *Wuthering Heights and the Rhetoric of Interpretation* // *English Literary History*. 1987. № 2. P. 363–384.
10. Pykett L. *Genre and Genre in Wuthering Heights : Gothic Plot and Domestic Fiction*. L. : Macmillan, 1989. P. 71–85.
11. Woolf V. *Collected Essays*. N. Y. : Brace & World, 1967. 192 p.

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204634>**Наталія НАУМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-7340-8985**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
(Київ, Україна) lyutik.0101@gmail.com*

ОБРАЗ «МОРСЬКОГО ОКА» ЯК СКЛАДНИК СИМВОЛІЧНОГО КОМПЛЕКСУ «ВОДА» У СЛОВ'ЯНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРАХ

Одним із засобів досягнення лаконізму літературного твору стало змалювання довкілля через уяву персонажа, що давало авторові змогу уникнути зайвих подробиць. Тому у світовій літературі кінця XIX – початку XX століть особливої естетичної вагомості набула художня деталь, яка в контексті розповіді часто підносила до рівня *символу*. У цьому ключі символ можна трактувати як суб'єктивований образ об'єктивної дійсності, який виступає чинником концентрації багатьох ідей та асоціацій.

Символічного змісту певні образи, відтворені у художньому творі, можуть набирати по-різному. Одним зі шляхів їх розвитку є застосування символічного образу за умов, коли зображуваний автором предмет сам собою є символом, тобто в його природному контексті. У цьому разі говорять про традиційну або архетипну символіку, усталені образи-символи, які історично закріпилися за тими чи іншими природними об'єктами, в істотних ознаках яких вбачали і вбачають аналогії з ціннісними проявами людського життя.

У цій статті проаналізовано конотації фольклорного образу «морського ока» в українській та польській літературі зламів XIX–XX століть (на прикладі творчості Ольги Кобилянської, Казимежа Тетмаєра, а з сучасних авторів – Любові Забашти). Показано, що зазначений образ як складник великого архетипного комплексу «Вода» дає змогу літераторові ставити й розв'язувати численні екзистенціальні проблеми, зокрема взаємини людини та природи.

Своїми творами – як віршованими, так і прозовими – письменники засвідчують, що тотемістичне світовідчуття, яке передбачає погляд на людину та природу як архетипне ціле, не занепадає разом із давньою міфічною свідомістю, а перебуває в стані постійного розвитку, набуваючи на різних культурних етапах нових, якісно відмінних форм, але які поєднує творче користування символами, зокрема образами чотирьох першооснов.

Ключові слова: архетип, слов'янські культури та літератури, образ води, поезія і проза, фольклор.

Nataliia NAUMENKO,*orcid.org/0000-0002-7340-8985**Doctor of Philology, Professor;**Professor of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
at National University of Food Technologies
(Kyiv, Ukraine) lyutik.0101@gmail.com*

THE “SEA-EYE” IMAGE AS THE CONSTITUENT OF THE SYMBOLIC COMPLEX “WATER” IN SLAVIC LITERATURES

One of the ways to make a literary work laconic became the depiction of the natural environment through the character's imagination, which allowed the writer to avoid many insignificant things. This is why the artistic detail, which could be transformed into the symbol during the narration, acquired the crucial esthetic validity in the world literature of fin de siècle. Thenceforth, the symbol may be interpreted as the subjective image of the objective reality, concentrating the large amount of ideas and associations.

The certain images included into a poetic work are able to obtain their symbolic meaning in different ways. One of them is the usage of a symbolic image in the conditions of its being a symbol itself, in other words – in depicting its natural environment. In this case it is expedient to talk about the traditional, or archetypal, symbolism, and the constant symbolic images taken from nature in order to indicate the certain analogies between natural and human life in their value manifestations.

The article gives an analysis of an ancient folklore image “Sea-Eye”, functioning in classic Ukrainian and Polish literature of the end of the 19th – the 20th centuries (based on the works by Olha Kobylyans'ka and Kazimierz Tetmajer; and also Lyubov Zhabashka as the representative of modern Ukrainian literature). There is shown that “Sea-Eye”, which is mentioned as a part of Water archetype, allows the writers to set up and solve the main existential problems of life, particularly those concerning the relationships between human and nature.

Both verse and prose works of all the analyzed writers testify that the totemistic worldview, which envisages a view of human and nature as an archetypal integrity, does not disappear with the ancient mythical consciousness, but remains in the state of constant development, acquiring new forms at different cultural stages. Otherwise, they are combined by creative use of symbols, including the images of four elements.

Key words: archetype, Slavic culture and literature, image of Water, prose and poetry, folklore.

Постановка проблеми. Паралелізм зображення життя людини та природи органічно притаманний слов'янському менталітетові й пов'язаним із ним національним культурам. Щодо архетипу природи загалом, то в будь-якій слов'янській мові вона постає як материнське начало, невід'ємне від роду людського (природа – *pri-rodі*). Вона наповнюється символами життя, до яких належать чотири першооснови – земля, вода, вогонь та повітря, і перетворюється на своєрідний резонатор людської душі (Highet, 1957: 225). Назви першоелементів (земля, вода, вогонь, повітря) являють собою метафоричні образи почуттів людини – автора, героя, оповідача.

Важливе місце в літературних творах різних жанрів та стилів посідає образ **води**. У творчості слов'янських письменників кінця XIX – початку XX століття він отримує чимало асоціативних природжень, які взаємодіють між собою, створюючи символічну картину світу.

Аналіз досліджень. У праці «Вода і мрії» Г. Башляр зазначає: «Щоб віддатися мріям із постійністю, достатньою для написання поетичного твору, треба, щоб уява знайшла свою матерію, щоб яка-небудь із матеріальних стихій віддала їй свої закони, поетику» (Башляр 1998: 24).

Паралелізм у подіях сфери людей та сфери природи можна розглядати як входження до спільного для них символічного світу Мудрості. У цьому світлі поняття «філософія» отримує таку інтерпретацію: це приязні стосунки (любов – Phileo) між людиною-мікрокосмосом та природою-макрокосмосом, третім компонентом яких є Софія – премудрість світу (Науменко, 2013: 140).

Складниками великого архетипного образу Води у слов'янських культурах є водоймища (море, річка, струмок, озеро), атмосферні явища (дощ, сніг, туман, веселка). Безпосередньо з цими концептами пов'язаний мотив дзеркала. Через віддзеркалення у воді природа узгоджується сама з собою, набуває повної цілісності, завершеності, самодостатності. Хоча у творенні цієї цілісності багато важить те, чи є вода текучою, чи «сонною». Чи не тому одним із найбільш суперечливих концептів архетипного образу Води у слов'янських літературах є *озеро*. Озеро – водоймище, вода в якому стояча, однак при цьому воно «вбирає в себе цілий світ і творить із нього всесвіт», а тому часто порівнюється з оком, яке «само освітлює та прояснює власні образи» (Башляр, 1998: 54). На думку вчених, «озеро – найвиразніша й найпрекрасніша риса пейзажу. Це – око землі, й, поглянувши в нього, ми вимірюємо глибину власної душі. Прибережні дерева – це вії, що облямову-

ють око, а лісисті пагорби та скелі довкола – насу-плнені брови» (Борейко, 2003: 108).

У слов'янських культурах наявний поетичний образ «морське око», яким мешканці Карпатського регіону називають невелике глибоке озеро в горах. Назву цю виводять із давньої легенди про озеро Синевір – згідно з її сюжетом, море, помстившись лихому панові за поневіряння простого люду, замилувалося на красу Карпатських гір і залишилося там назавжди (Морське, 2000: 5).

Мета статті – на основі аналізу низки творів, які належать до різних слов'яномовних літератур, установити індивідуально-авторські значення образу Води у зіставленні їх із архетипними конотаціями.

Виклад основного матеріалу. Поетична казка Ольги Кобилянської «Смутно колишуться сосни», лейтмотивом якої є утвердження добра й краси в житті, є новелою в своєму первозданному значенні – як твір, що походить із міфо-релігійної та фольклорної творчості, виявляючи нерозривну єдність людини, її душі з довкіллям. «Морським оком» називає Кобилянська озеро, розташоване не в Міжгір'ї, а на Буковині (поблизу Рус-Молдавиці). У творенні цього образу авторка блискуче поєднує зорові та слухові елементи: «*Цар бачив на його дні якісь чудеса, купав свій образ царський у срібній поверхні, що йому за дзеркало служила... а вкінці – заслухувався в гру якихось звуків, що, мов золотими струнами викликувані, добувалися з глибокого дна морського ока до нього... Там лежала золота чудотворна арфа, і в місячних ночах обзивалася таємними звуками до нього*» (Кобилянська, 1963: III, 338–339).

Wendepunkt твору – зрада русалки – змушує лісового царя змінити свою думку про «морське око», яке здається йому «*підлою калюжею, як усі ті прочі, що блистять фальшивим, приманливим світлом*». Відтак ідеальний пейзаж, поданий на початку твору, поступається місцем похмурому: те саме озеро «*ні морицється, ні задрижить... а колишнє веселе, рівне дзеркало його стратило питомий блиск свій і, мов підмулене, поблідло брудно-зеленою барвою, не відбиваючи більше чисто зелених верхів найвищих смерек*» (Кобилянська, 1963: III, 340), а лісовий цар перетворився на орла.

Елемент символізму, характерний для поетичної новели Ольги Кобилянської, припускає відкрите закінчення твору: «*Єсть одна ніч, у польоті часу назначена розцвітом папороті... І прокинеться... заклятий німий орел з сумної висоти своєї, і зійде з неї давнім царем лісним у зелену глибину лісу... А коли буде минати вже зарослий*

берег свого «морського ока», обізнеться в замуленій глибині замертвіла чародійна арфа» (Кобилянська, 1963: III, 341). За давніми слов'янськими уявленнями, саме через озеро можна потрапити до потойбічного світу, однак можливо, судячи з твору, й здобути вічність.

Симфонічний поліфонізм образу «морське око» з іншої новели, «Битва», виявляється у поєднанні прийомів створення ідеального та бурхливого пейзажів. Притому Кобилянська застосовує як прямі, так і всі види переносних значень кожної деталі: «Глибоко в лісі... заблисло проти них (найманців) з темно-зеленого тла лісу щось блискуче. Воно було обведено розлогими соснами, з котрих звисав серпанкуватий довгий блідо-сивий мох майже до землі...

Се було – морське око. / Неначе дзеркало, бережене прибуваючим багатством зелені, лежало воно тут неподвижно, сонливо... – кусень нетикуватої краси» (Кобилянська, 1963: II, 305–306).

Цікаво надати цьому фрагментові музичного виразу (див. Науменко, 2013: 265): від несподіваного світлового акценту «заблисло» – через контрастні теми «темно-зелене тло» та «серпанкуватий блідо-сивий мох» – поступове crescendo до акцентованого логічним наголосом «Се було» – пауза, виражена через тире – символізоване mezzo-ріано «морське око», в якому його автолог «озеро» прочитується контекстуально. Тут звукові асоціації поступаються місцем зоровим, а імпресіоністичний динамізм пейзажу зумовлюють анімалістичні образи: «Стрикізки кружляли невтомно над водою в блискавичній гульбі, від часу до часу доторкаючись свавільно-прозорими крильцями блискучої поверхні» (Кобилянська 1963: II, 306). Згадаймо також «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, де від несподіваного видива гірського озера в уяві героя твориться цілий каскад сенсорних образів: «На сірому небі показалося блакитне озерце. Остра полонинська трава сильніше запахла. Озерце в небі виступає з берегів і вже широко розлило води. Заголубили знову верхи, а всі долини налились золотом сонця» (Коцюбинський, 1979: III, 150–151).

«Морське око» як міфічний мотив малої прози Ольги Кобилянської за одну з ремінісценцій має однойменну поезію К. Тетмаєра. За свідченням Д. Чижевського, польський поет усі предмети своєї пейзажної лірики відкрито називає «непрямозначними» (Чижевський, 2005: 231), у нього гори, озеро, сонце – не просто реалії природного світу, а символи певних настроїв: «... неначе діамант, закутий в персня сталь, / сяйливе озеро – в гранітній котловині. / Там сонце, пливучи, мов

крила соколині, / Відкрило промені над мрявою проваль. / Граніт у глибині, прозорій, мов кришталю, / Ятриться, наче мисль, у спогадів жеврінні...» Наступні рядки поезії звучать суголосно не лише з цитованим вище епізодом «Битви», а й з усією новелою загалом: «В час бурі бачив я це озеро сяйне: / Гнав вітер стада хмар, як лев, що йде на лови / І степом буйволів наляканих жене. / Здавався ревом грім, казилася вода, / Об скелі гримала, від блискавок бліда, / Мов дух, що торгає, але не рве окови» (Тетмаєр, 2002: 20).

Порівняймо подані у творах Ольги Кобилянської та К. Тетмаєра мотиви протиборства природи й людей, супроводжувані образом бурі: «Один орел, що сидів недалеко на стрімкій скелі і приглядався тому всьому з найженим пір'ям, розмахнув нараз широко своїми крилами, вдарив ними вражено й люто – і збився вгору...» (згадаймо зачарованого лісового царя з «Сосон...»), «Колючі куці дикої рожі, котрої галуззя вибуяло великими різками... стояли, мов непроходимі стіни. ...Молоді ялинки... кололи в лице, рвали волосся і чіпалися ворожо одежі». Однак і в «Битві» дух природи «торгає, але не рве окови», – від вирубування пра-лісу ніщо не змогло вберегти.

Сучасна поетична творчість інтерпретує образ «морського ока» – озера як складник усесвіту людини: «Я б хотіла вродитись між гір, / Між смерек, що співають пісні величальні Карпатам, / Серед сосон – задумливих лір – / Я б хотіла гуцул-кою стати» (Забашта, 1987: 296).

Поезія Любові Забашти «Карпатська кантилена», рядки з якої щойно процитовано, носить насамперед характер візії, мрії. Вираженню мрії ліричної героїні служить уживання практично всіх дієслів у формі умовного способу: «я б виносила сонце», «я б заговорила в зір найкрасивіший в світі кептар», «срібним бісером вишила б я гуцульську... вишиванку». Отже, тут ліричний персонаж постає деміургом свого довкілля, ототожнюючи об'єкти природи з елементами упорядкування домівки: «За свічадо було б мені Око Морське поміж гір, / А за стелю – небес голубі і бездонні намети...»

Як хронотоп «дім» викликає асоціацію «обмежений простір», а відтак – і решту образів, пов'язаних із домом та його інтер'єром (світло, меблі, квіти, вікна, двері, стеля, підлога, тиша, музика тощо). Хронотоп «ліс» – навпаки, необмежений простір, який водночас стає для героя й сконцентрованим. У разі сполучення цих образів до них додаються інші, що з'являються в геометричній прогресії щодо кожного зі згаданих слів. То відокремлюючись, то знову зливаючись, вони приводять ліричного героя до усвідомлення пра-

давніх символів (дерева, рослини, тварини, першооснови світу), і, врешті-решт, до його символічного ототожнення з природою: «Я б одежу гуцулки не скидала довіку, повір, / І упала б зорею у води твої, Синевір, / Щоб про неї пісні написали найкращі поети» (Забашта, 1987: 296).

Висновки. Тотемістичне світовідчуття, яке передбачає погляд на людину та природу як одне ціле, перебуває в стані постійного розвитку, набуваючи на різних культурних етапах нових, якісно відмінних форм, але які поєднує «творче користування символами», зокрема образами чотирьох першооснов, передусім – води.

Вода – найдавніший символ українського фольклору, який увійшов у колективне підсвідоме народу як образ Праматері усього живого. Озеро як складник цього великого архетипу, отримавши у фольклорній та писемній творчості стале порівняння з дзеркалом, символізує «самоподвоєння» природ-

ного довкілля й водночас доповнює його до цілісного образу. Порівняння ж озера з оком установлює паралелі пейзажу «душі природи» та душі людини, якими є самоспоглядання, роздум, одкровення.

Особливо ж широко цей символічний підтекст розкривається в образі «морського ока»: поєднання «великого» – моря з «малим» – оком знаменує притаманну представникам усіх світових культур здатність побачити велике в малому й мале – у великому. Хронотоп «морського ока», вжитий у творах слов'янських літераторів, долучає до концептів «дзеркало», «двійник», «погляд», «очі», «сонні води», «відображення», характерних для образу озера взагалі, поняття «моря» – великої стихії, посередника між реальним та ілюзорним, між батьківщиною та чужиною. Таким чином антиномія світів людини та природи вирішується на користь їхньої одвічної єдності, до якої людина повертається через спілкування з довкіллям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башляр Г. Вода и грезы / пер. с франц. Москва : Изд-во гуманитарной литературы, 1998. 268 с.
2. Борейко В. Е. Введение в природоохранную эстетику. Киев : Изд-во Киевского эколого-культурного центра, 2003. 200 с.
3. Забашта Л. В. Выбранные. Київ : Дніпро, 1987. 485 с.
4. Кобилянська О. Ю. Битва. Твори: В 5-ти т. Т. 2. Київ : Державне видавництво художньої літератури, 1963. С. 295–315.
5. Кобилянська О. Ю. Смутно колишуться сосни. Твори: В 5-ти т. Т. 3. Київ : Державне видавництво художньої літератури, 1963. С. 336–341.
6. Коцюбинський М. М. Тіні забутих предків. Твори: В 3-х т. Т. 3. Київ : Дніпро, 1979. С. 135–183.
7. Морське око: Нарис. Ужгород : Закарпаття, 2000. 49 с.
8. Науменко Н. В. Образ макросвіту у мікросвіті художнього твору: символ у формозмістовому полі української новели кінця XIX – початку XX століть. Київ : Видавництво «Сталь», 2013. 356 с.
9. Тетмайер К. Морське око. *Антологія польської поезії* / упоряд. Д. Павличко. Київ : Дніпро, 2002. С. 20.
10. Чижевський Д. Порівняльна історія слов'янських літератур. Київ : Видавничий центр «Академія», 2005. 288 с.
11. Hight G. The Classical Tradition: Greek and Roman Influences in Western Literatures. New York : Palgrave, 1957. 763 p.

REFERENCES

1. Bashlyar, G. Voda i gryozy. [Water and Dreams]. Moskva: Publishing House of the Humanitarian Literature. 1998. 268 p. [in Russian].
2. Boreyko, V. E. Vvedenie v prirodoohrannuyu estetiku. [Introduction to Environmental Aesthetics]. Kiev: Publishing House of the Kyiv Ecological and Cultural Center. 2003. 200 p. [in Russian].
3. Zabashta, L. V. Vybrane. [Selected Poems]. Kyiv: Dnipro. 1987. 485 p. [in Ukrainian].
4. Kobylyans'ka, O. Yu. Bytva. [The Battle]. *Works: in 5 vols.* Vol. 2. Kyiv: State Publishing House of Artistic Literature. 1963. P. 295–315 [in Ukrainian].
5. Kobylyans'ka, O. Yu. Smutno kolyshut'sya sosny. [Sadly the Pines Are Swaying]. *Works: in 5 vols.* Vol. 3. Kyiv: State Publishing House of Artistic Literature. 1963. P. 336–341 [in Ukrainian].
6. Kotsiubyns'ky, M. M. Tini zabutykh predkiv. [The Shadows of Ancestors Forgotten]. *Works: in 3 vols.* Vol. 3. Kyiv: Dnipro. 1979. P. 135–183 [in Ukrainian].
7. Mors'ke oko: Narys. [The Sea-Eye: An Essay]. Uzhhorod: Zakarpattya. 2000. 49 p. [in Ukrainian].
8. Naumenko, N. V. Obraz makrosvitu u mikrosviti khudozhnyoho tvory: symvol u formozmistovomu poli ukrayins'koyi novely kintsia XIX – pochatku XX stolit'. [An Image of Macrocosmos in the Microcosmos of the Artistic Work: Symbol in the Formal-and-Content Field of Ukrainian Novella of the end of the 19th – the beginning of the 20th century]. Kyiv: Publishing House "Stal". 2013. 356 p. [in Ukrainian].
9. Tetmayer, K. Mors'ke oko. [The Sea-Eye] In: *Antolohiya pol's'koyi poeziyi* [The Anthology of Polish Poetry] / transl. by D. Pavlychko. Kyiv: Dnipro. 2002. P. 20 [in Ukrainian].
10. Chyzhovsky, D. Porivnyal'na istoriya slovyans'kykh literatur. [The Comparative History of Slavic Literatures]. Kyiv: Publishing Center "Academia". 2005. 288 p. [in Ukrainian].
11. Hight, G. The Classical Tradition: Greek and Roman Influences in Western Literatures. New York: Palgrave. 1957. 763 p. [in English].

УДК 803.0 - 087(73)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204636>**Ольга НІТЕНКО,***orcid.org/0000-0001-73-49-4054**доктор педагогічних наук, професор,**начальник відділу мовної підготовки**Національної академії прокуратури України**(Київ, Україна) nitenko@ukr.net*

ЗАПОЗИЧЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІЙ ЛЕКСИЦІ

У статті розглядаються новітні запозичення з англійської мови в суспільно-політичній лексиці німецької мови. У роботі подано коротку довідку з новітньої історії німецької мови; визначено чинники, які мали значний вплив на появу англіцизмів у німецькій мові трьох останніх десятиліть. Зазначено, що на початку вказаного періоду сферою використання англіцизмів були преса й публіцистика. Однак нині англійські запозичення використовуються набагато ширше як у писемному, так і в розмовному мовленні, як у друкованих, так і в електронних виданнях. Соціально-політичний аспект проникнення англо-американізмів до німецької мови детермінується й актуальною ситуацією в Німеччині – прагненням до створення мультинаціонального суспільства та іміджем «об'єднувача» Європи. У статті здійснено семантичний аналіз англійських запозичень за кількома тематичними групами: «політика», «економіка», «робота/виробничі відносини», «назви професій/посад/родів занять», «засоби масової інформації» та «соціальна сфера». Визначено особливості функціонування розглянутих лексичних одиниць, подано приклади їх вживання в реченнях, для чого використано статті з авторитетних німецьких видань – журналів “Spiegel”, “Focus”, газет “Frankfurter allgemeine Zeitung”, “Süddeutsche Zeitung” та “Die Welt”. Для тлумачення більшості англійських запозичень автор послуговувався німецьким словником іноземних слів “Duden Fremdwörterbuch”. У роботі досліджено також англійські аббревіатури, які, постійно використовуючись у текстах друкованих та електронних засобів масової інформації, входять до політичного вокабуляру та стають надбанням широкої аудиторії мовців. На основі наведених мовних фактів у статті зроблено висновки: насамперед це той факт, що запозичення англійської лексики має наслідком не лише кількісне збагачення німецького словника, але й викликає певні зміни в його структурі.

Ключові слова: запозичення, іноземна лексика, лексема, англійська мова, німецька мова, англіцизми.

Olha NITENKO,*orcid.org/0000-0001-73-49-4054**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,**Head of Language Training Department**National Prosecution Academy of Ukraine**(Kyiv, Ukraine) nitenko@ukr.net*

THE ENGLISH BORROWINGS IN SOCIAL AND POLITICAL LEXICS OF MODERN GERMAN LANGUAGE

The article deals with the newest English borrowings in social and political lexics of German language. The article provides a brief reference to the recent history of the German language; the factors that have had a significant influence on the emergence of English in the German language over the last three decades have been identified. It was noted that at the beginning of this period, the field of English language use was the press and journalism. However, nowadays, English borrowing is much more widely used both in written and spoken language, both in print and electronic media. The social and political aspect of the penetration of anglo-americanism into the German language is also determined by the current situation in Germany – the desire to create a multinational society and the image of a “unifier” of Europe. The article deals with semantic analysis of English borrowings by several thematic groups: “politics”, “economics”, “work/ industrial relations”, “professions/positions/occupations”, “media” and “social sphere”. The peculiarities of the functioning of the lexical units are determined, examples of their use in sentences are given, for which the articles from reputable German editions – Spiegel, Focus, Frankfurter allgemeine Zeitung, Süddeutsche Zeitung and Die Welt. To interpret most English-language borrowings, the author used a German dictionary of the foreign language words Duden Fremdwörterbuch. The paper also explores English-language acronyms, which are constantly being used in the political vocabulary and acquiring by large number of speakers, constantly being used in the texts of print and electronic media. On the basis of the above linguistic facts, the article concludes, first of all, that the borrowing of English vocabulary results not only in the quantitative enrichment of the German dictionary, but also causes some changes in its structure.

Key words: borrowing, foreign lexics, lexem, English, German, anglicisms.

Постановка проблеми. Лексика суспільно-політичного змісту є шаром лексики з традиційно досить високим кількісним показником запозичених елементів. Так, у німецькомовних газетних текстах частка іншомовної лексики становить 10–12% від загальної кількості слів, серед неслужбових частин мови (іменники, прикметники, дієслова) цей показник сягає 17–19% (*Zweifelsfälle der Rechtschreibung: die Anglizismen*).

Аналіз досліджень. Вітчизняні та зарубіжні германісти зазначають, що нині німецька мова зазнає особливо інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанта, що знаходить свій прояв на фонологічному, лексичному та семантичному рівнях (*Zweifelsfälle der Rechtschreibung: die Anglizismen*). Тому проблема іншомовних слів є натеper майже виключно проблемою запозичень з англійської мови. У статті розглянуто групу іншомовних лексичних одиниць, які використовуються як у ролі первинних назв денотатів (запозичення поняття і слова), так і в ролі назв, запозичених з метою вдосконалення наявної системи найменувань. За даними німецьких лінгвістів, загальна кількість англо-американізмів, які існують нині в німецькій мові, становить більше ніж 10 000 слів (Duden, 2010: 12). Із погляду історії мови цей процес є черговою хвилею масового запозичення іншомовної лексики в німецьку мову після запозичень з британського варіанта англійської мови на початку ХХ ст.

Мета статті – дослідити новітні англомовні запозичення в німецькій суспільно-політичній лексичній.

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х років ХХ століття ситуація в питанні англіцизмів була відмінною для мовців у нових та старих федеральних землях Німеччини. Лексика в західній частині країни поповнювалась запозиченнями з англійської мови постійно починаючи з 1945 року. Велика кількість таких лексем та груп лексем ще до 1990 року стали там узуальними одиницями словникового складу та були кодифіковані в лексикографічних джерелах. Проте і вплив англіцизмів на німецьку мову в НДР був значно більшим, ніж це визнавалось офіційно, а також з огляду на спорідненість мов більшим, ніж вплив російської мови. Проте в НДР знання такої лексики було швидше пасивним або ж її використання обмежувалось вузькими рамками внутрішньогрупової комунікації. Не менш важливими чинниками було більш критичне, ніж у ФРН, ставлення до збільшення кількості англіцизмів у мові та той факт, що в НДР англійська

мова вивчалася у школах лише як друга іноземна мова після російської.

Об'єднання Німеччини в 1990 році, радикальні політичні та економічні перетворення в колишній НДР сприяли інтернаціоналізації її суспільного життя за західноєвропейським зразком. Східнонімецьким мовцям довелося за короткий час засвоювати значну кількість англіцизмів, які були запозичені із західнонімецького слововжитку й фактично мали на сході статус неологізмів. Появою такої лексики була відзначена перш за все мова преси та публіцистики, де англіцизми використовувалися як замітники – синоніми для аналогічних німецьких лексем, але також і як первинні назви для наукових та технічних нововведень, різного роду методів, продуктів виробництва тощо. Висока динаміка, якою характеризувався розвиток подій у цей період, сприяла швидкому проникненню таких лексичних інновацій майже в усі без винятку сфери комунікації в нових німецьких землях. Стрімке збільшення кількості англіцизмів у східнонімецькому слововживанні, викликане суспільно-політичними перетвореннями, та явище масового використання англіцизмів у межах всього німецькомовного ареалу дає змогу розглядати цей процес як одну з актуальних тенденцій перш за все кількісного розвитку сучасної німецької мови.

Запозичення лексики англійського походження в німецьку та інші європейські мови детермінується такими чинниками, як значний політичний та економічний авторитет США як супердержави на міжнародній арені та особливий статус англійської мови як мови міжнародного спілкування. Особливо активно використовуються слова англійського походження в галузі техніки, засобів масової інформації, реклами, моди, торгівлі, у мові суміжних наукових дисциплін, політики, спорту тощо. Вхідженню англіцизмів сприяє, крім того, широкомасштабний експорт продуктів сучасної американської масової культури, під час якого завдяки надзвичайній атрактивності так званого американського способу життя нові речі, поняття та явища запозичуються разом зі своїми назвами. Цьому своєю чергою часто сприяє двомовність сучасних носіїв німецької мови, оскільки індивідуальна культурна двомовність може бути каналом мовних контактів. Якраз завдяки двомовності й через переклади впливають зараз одна на одну великі мови сучасної цивілізації. Крім того, запозичення також мають значний прагматичний потенціал (*Zweifelsfälle der Rechtschreibung: die Anglizismen*). Соціально-політичний аспект проникнення англо-американізмів до німецької мови

детермінується й актуальною ситуацією в країні – прагненням до створення мультинаціонального суспільства та іміджем «об'єднувача» Європи.

У результаті проведеного аналізу актуальних текстів – матеріалів німецької преси, науково-популярних видань, інтернет-видань тощо, було виявлено групу сучасних запозичень, які різняться за ступенем їх новизни та функціями, які вони виконують у німецькій мові. Багато таких слів ще не відмічені в словниках, наприклад, у словнику Дуден (*нім.* Duden). Інші вживаються сьогодні вже в нових значеннях, відмінних від тих, у яких вони були колись запозичені. Цю лексику можна умовно поділити на кілька тематичних груп. Спочатку розглянемо групу «політика»:

der Goodwill – прихильність, доброзичливість, добра воля; das/der Overkill – ядерний потенціал для багаторазового знищення противника; der Hardliner – прихильник жорсткої лінії в політиці; das Fundraising – збір пожертвувань (на благодійні цілі); das Pairing – партнерські відносини, тактика (наприклад, представників різних партій у парламенті); das Peaskeeping – збереження миру; das Meeting – зустріч; спортивний захід (у незначних масштабах); das Briefing – коротка офіційна розмова з метою інформування.

Також комбінації лексем: Political Corractness – політична коректність; der Elder Statsman – досвідчений політичний діяч; das Cruise-Missile – крилата ракета; die Pressure-Group – лобі, впливова група, що виявляє тиск на уряд; die Round-table-Konferenz – конференція за круглим столом; die Black Power – рух північноамериканських чорношкірих громадян проти расової дискримінації; die Career Girl – жінка, головним пріоритетом якої є її кар'єра; der Downswing – (економічний) спад; Law-and-order – закон і порядок (принцип у політиці). Наприклад: “Mit der Besetzung von Law-and-orderThemen macht er die Ideologie der Rechten hoffähig” (Focus, 2019). Вираз Law-and-order-Mensch має значення «людина, яка у разі найменшого порушення іншими правил поведінки звертається до поліції чи державної влади замість того, щоб урегулювати питання більш мирним шляхом».

До групи «економіка» можна віднести:

das Merchandising – комплекс заходів, які вживаються для збуту товару; das Name-Product – дешевий продукт невідомої фірми, продукт без торгової марки; das Product Placement – розміщення, збут товару; der/das Output – обсяг продукції, що випускається підприємством; die Science-Fiction – наукова фантастика; der Crash – криза, крах; der Headhunter – той, хто перевербовує

керівних робітників конкуруючих фірм; Corporate identity – імідж фірми; das lean Management; lean Production – економний менеджмент, економне виробництво; das Newkomer-Firma – молода фірма, що вже досягла успіху; das Management-by-out – викуп підприємства його співробітниками.

Серед групи «робота/виробничі відносини» слід звернути увагу на такі слова:

der Job – робота; der Fulltime-Job – робота протягом повного робочого дня; die Job-Rotation – проходження практики в різних відділеннях фірми; das Job-Sharing – розподіл роботи між кількома співробітниками на одному робочому місці; der Job-Killer – сучасне обладнання, що зменшує кількість робочих місць; der Trainee – учень, практикант на виробництві, у фірмі; das Bossing – тиск на співробітника з боку керівництва з метою його звільнення; das Mobbing – метод інтриг та психологічного терору щодо співробітника чи підлеглого з метою його звільнення. Пор. композити: das Mobbing-Opfer; der Mobbing-Triller; das Mobbing-Telefon.

Наступна група «назви професій/посад/родів занять» стрімко зростає з кожним роком (Anglizismen in Stellenanzeigen):

der Manager – особа, яка обіймає керівну посаду на великому підприємстві/установі й має значні повноваження; der Area Sales Manager – керівник продажів у визначеній галузі; der Facility Manager – «домашній» майстер; той, хто може виконувати хатню роботу; der Floor Manager – керівник відділу великого магазину; der Health Care Management Assistant – підприємець у галузі товарів для здоров'я; der Human Resources Manager – начальник відділу кадрів; Key Account Manager – радник по роботі з важливими клієнтами; der Sales Manager – керівник із продажів; der Space Consultant – маклер, консультант із нерухомості; der Merchandiser – працівник підприємства або магазину, який слідкує за порядком продажу/збуту; der Underwriter – оцінювач ризиків у страховій компанії; der Coach – 1) спортивний тренер; 2) особа, яка на основі науково обґрунтованих методів супроводжує або надає поради співробітникам для розвитку їх професійного потенціалу; der Bank Business Management Assistant – банківський підприємець; der Back Office – відділ(ення) підприємства, працівники якого не мають контактів із клієнтами (відповідно Front Office – відділ(ення) підприємства, працівники якого мають безпосередній контакт із клієнтами); der Executive Assistant – секретар; der Fundraiser – 1) особа, яка збирає серед членів робочого колективу добровільні внески для загально необхідних/

корисних цілей (наприклад, придбання канцтоварів, яких не вистачає); 2) особа, яка збирає грошові пожертви для неурядових організацій; der Accountant – бухгалтер; der Streetworker – соціальний працівник, який піклується про наркоманів та важких підлітків за місцем їх проживання. Пор.: “Einerseits plädieren sie für härteres Durchgreifen, andererseits wollen sie auch mehr Streetworker und Sozialarbeiter” (Spiegel, 2019).

Група «засоби масової інформації» охоплює лексику, яка часто трапляється на сторінках газет та журналів як друкованих, так і електронних:

der Ghostwriter (також: Ghost-Writer) – особа, що пише для інших, але не називається як автор. Пор.: “Der Papst-Vertraute und Ghost-Writer Vittorio Messori weiß sogar, ...” (Frankfurter allgemeine Zeitung, 2019). Також лексеми die Headline – заголовки та die Hotline – прямий телефонний зв’язок.

Із групи «соціальна сфера» можна виокремити такі лексеми англо-американського походження:

blind Date – знайомство через газету, шлюбну контору чи сайт знайомств; die Connections – зв’язки, знайомство, відносини; Dink (скорочено від *англ.* Double Income No Kinds) – бездітне подружжя, де обоє працюють і багато заробляють; das (Ehegatten) splitting – обкладання високим податком подружжя, в якому обоє працюють; der Underdog – людина, обділена в соціальному плані, залежна від інших; der Customer Lifetime Value – вартість життя клієнта (під час страхування); die Peers – однолітки; chillen – остудити (у переносному значенні).

Як можна бачити з наведених прикладів, у структурному плані запозичення англіцизмів відбувається як на рівні окремих лексем, так і на рівні словосполучень. Вибір таких лексичних засобів передбачає обізнаність адресатів у сфері англійської мови, що є можливим за умов сучасної інтернаціоналізації суспільного життя та масової двомовності. Пор., наприклад: Try-and-error – метод спроб і помилок; Learning by doing – навчатись працюючи; Personal sponsoring – особисте сприй-

мання; Just-in-time – «якраз вчасно» (система поставок у сфері промисловості); Limited edition/begrenzte Auflage – обмежене видання (тираж); Human touch – людське, гуманне; Out-of-area/außerhalb des Bereichs – за межами території (простору). У сучасній німецькій мові спостерігається також процес калькування з англійської мови. Пор.: Die Geburtstagskontrolle = birth control – регулювання народжуваності, контроль за народжуваністю; Die Geld-zurück-Garantie = money-back-quarantee – гарантія повернення грошей.

Як свідчать розглянуті мовні факти, сучасний процес запозичення іншомовної лексики є здебільшого запозиченням нових назв для вже наявних понять. Сучасна німецька суспільно-політична лексика, орієнтована за змістом на проблеми міжнародного життя, поповнюється за рахунок нових інтернаціоналізмів, у тому числі англійського походження. Певну частину таких слів становлять аббревіатури, які, постійно використовуючись у текстах засобів масової інформації, входять до політичного вокабуляру різних мов та стають надбанням широкої аудиторії мовців. Це, наприклад, ECHR (= European Court of Human Rights) – Європейський суд з прав людини; das ERP (= European Recovery Program) – Європейська програма відновлення; die WTO (= World Trade Organization) – Всесвітня торговельна організація тощо.

Висновки. Таким чином, на основі наведених мовних фактів можна зробити такі висновки: 1) на сучасному етапі свого розвитку лексика німецької мови зазнає особливо інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанта; 2) запозичення іншомовної лексики має наслідком не лише кількісне збагачення словника, але й викликає певні зміни в його структурі, наприклад, сприяє варіативності лексем, їх перегрупованню та зміні зв’язків між ними; 3) увійшовши до словникового складу мови, лексеми іншомовного походження можуть зазнавати в ній процесів архаїзації, детермінологізації, метафоризації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anglizismen in Stellenanzeigen. URL: <https://www.sprachenlernen24.de/blog/sprachen-der-welt-anglizismen-in-stellenanzeigen/>.
2. Die Welt. URL: <https://www.welt.de/politik/>.
3. Duden Fremdwörterbuch. 10. Auflage / Mannheim-Zürich: Dudenverlag, 2010, Bibliographisches Institut GmbH Mannheim. S. 1104.
4. Focus: Politik. URL: <https://www.focus.de/politik>
5. Frankfurter allgemeine Zeitung. URL: <https://www.faz.net/aktuell/>
6. Spiegel: Politik. URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/>
7. Süddeutsche Zeitung. URL: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft>
8. Verzeichnis: Deutsch/Anglizismen. URL: https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:_Deutsch/Anglizismen
9. Zweifelsfälle der Rechtschreibung: die Anglizismen. URL: <https://schreibszene.ch/blog/zweifelsfaelle-der-rechtschreibung-die-anglizismen>.

REFERENCES

1. Anglizismen in Stellenanzeigen [*Anglicisms in Job Advertisements*] (n.d.). Retrieved from: <https://www.sprachenlernen24.de/blog/sprachen-der-welt-anglizismen-in-stellenanzeigen/> [in German].
2. Die Welt [*The World*] (2019). Retrieved from: <https://www.welt.de/politik/> [in German].
3. Duden Fremdwörterbuch. [*Duden Dictionary of Foreign Words*] (2010). Mannheim-Zürich [in German].
4. Focus: Politik [*Focus: Politics*]. Retrieved from: <https://www.focus.de/politik> [in German].
5. Frankfurter allgemeine Zeitung [*Frankfurter General Newspaper*]. Retrieved from: <https://www.faz.net/aktuell/> [in German].
6. Spiegel: Politik [*Mirror: Politics*]. Retrieved from: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/> [in German].
7. Süddeutsche Zeitung [*Southern German Newspaper*]. Retrieved from: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft> [in German].
8. Verzeichnis: Deutsch/Anglizismen [*Directory: German/Anglicisms*]. Retrieved from: https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:_Deutsch/Anglizismen [in German].
9. Zweifelsfälle der Rechtschreibung: die Anglizismen [*Cases of Doubt of Spelling: Anglicisms*]. Retrieved from: <https://schreibszene.ch/blog/zweifelsfaelle-der-rechtschreibung-die-anglizismen> [in German].

Наталя РОМАНОВА,
orcid.org/0000-0002-7444-3811

доктор філологічних наук,
професор кафедри німецької та романської філології
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) *vissensvelt@gmail.com*

ЕМОЦІЇ ТВАРИН У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ГЕРОЇЧНОМУ ЕПОСІ

Статтю присвячено дослідженню найменувань емоцій тварин у середньовісній німецькій мові, що функціонують в епічних поемах “Das Nibelungenlied”, “Kudrun”, створених на початку та в першій половині XIII століття. Цей епос породжено народним духом, анонімними авторами, які зафіксували наявні традиції. Розглянуто термінологічний статус поняття «тварина», уточнено його смислове наповнення; виокремлено основні групи особин: дикі, свійські, сомнологічні, метафоричні та міфопоетичні тварини. Дикі й сомнологічні тварини охоплюють птахів і звірів, свійські й метафоричні – звірів, міфопоетичні – надприродних істот. Запропоновано класифікацію тварин за філософською ознакою та їх емоцій і варіантів за семантичною відповідно. Зауважено, що природа емоцій тварин гетерогенна; виявлено біологічне підґрунтя емоцій для диких і свійських тварин, психоаналітичне – для сомнологічних, естетичне – для метафоричних, теїстичне – для міфопоетичних. Встановлено дуальність теїстичних емоцій на тлі моралі, в тому числі священні або добрі (птах-Ангел) та сатанинські або злі (диявол, дияволиця, чорт) поєднані загальною категорією сакральності. Простежено динаміку змін емоційного стану співочих птахів, символізм та відкритий характер емоцій тварин та емоцій людей, що корелюють із біологічним видом та/або квантитативними характеристиками. Виявлено універсальність емоції гніву, селективність її варіантів – злість, жорстокість, лють, насильницька смерть; з’ясовано механізми нейтралізації сатанинських емоцій, механізм переходу позитивних емоцій диких тварин до градації та семантичний зв’язок між когнітивною та емоційною сферами людини з новою поведінкою; доведено модальність емоцій диких і свійських тварин, гендерність і емотивну й естетичну оцінку міфопоетичних відповідно. Домінування негативних емоцій підтверджує, що в житті медіальної людини існували морально-етичні, естетичні, соціальні й релігійні норми, що ґрунтувались на позитивній оцінці.

Ключові слова: гнів, добро, емоції, злість, зло, лють, особина, тварина.

Natalya ROMANOVA,
orcid.org/0000-0002-7444-3811

Doctor of Philological Sciences,
Professor of German and Romance Department
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) *vissensvelt@gmail.com*

EMOTIONS OF ANIMALS IN GERMAN LANGUAGE EPIC

The article is devoted to the study of the names of emotions of animals in Middle German, which function in the epic poems “Das Nibelungenlied”, “Kudrun”, created in the beginning and in the first half of the XIII century. This epic is born of a popular spirit, by anonymous authors who have established existing traditions. The terminological status of the term “animal” is considered, its semantic filling is specified; the main groups of individuals are distinguished: wild, domestic, somnological, metaphorical and mythopoetic animals. Wild and somnological animals encompass birds and animals, domestic and metaphorical include animals, mythopoetic animals are supernatural beings. It is proposed to classify animals on a philosophical basis and their emotions and variants by semantic, respectively. It is noted that the nature of the emotions of animals is heterogeneous; biological basis of emotions for wild and domestic animals is revealed, psychoanalytic – for somnological, aesthetic – for metaphorical, theistic – for mythopoetic. The duality of theistic emotions against the background of morality has been established, including sacred or good (bird-Angel) and satanic or evil (devil, she-devil), united by the general category of sacredness. The dynamics of changes in the emotional state of the songbirds, the symbolism and the open character of the emotions of animals and the emotions of humans correlating with the biological species and/or quantitative characteristics are studied. The universality of the emotion of anger, the selectivity of its variants – anger, cruelty, rage, violent death; mechanisms of neutralization of satanic emotions, mechanism of transition of positive emotions of wild animals to gradation and semantic connection between cognitive and emotional spheres of the person with new behavior are found out; modality of emotions of wild and domestic animals, gender and emotional and aesthetic evaluation of mythopoetic, are proved. The dominance of negative emotions confirms that in the life of the medial person there were moral, ethical, aesthetic, social and religious norms, which were based on a positive assessment.

Key words: anger, good, emotions, anger, evil, rage, individual, animal.

Постановка проблеми. У сучасних вітчизняних і зарубіжних лінгвістичних студіях висвітлюють більшою мірою емоції людини (А. Д. Апресян, А. Вежбицька, М. В. Гамзюк, М. В. Піменова, Н. В. Романова, В. І. Шаховський та ін.), ніж тварини (Н. В. Романова). Це, мабуть, пов'язано з еволюційно-біологічною концепцією емоцій, у річищі якої людина тотожна тварині й має відповідні емоції (Кириленко, 2007: 36). Ми не поділяємо цю думку, адже емоційна сфера тварини апелює до інстинктів (Бреслав, 2006: 14), людини – до активної реакції на навколишній світ (Кириленко, 2007: 241–242).

Аналіз досліджень. Як уже зазначалось, лінгвістика емоцій тварин перебуває на периферії. Спеціальні праці дотепер були відсутні. Можна згадати декілька зіставних досліджень із фразеології, автори яких трактують емоційний стан людини крізь призму зоонімів (праці О. В. Куніна, К. І. Мізіна, Н. В. Романової). Звичайно, у фразеологічному фонді певного народу є мовні одиниці зі значенням емоцій тварин. Наприклад, у німецьких прислів'ях *Die freundlichsten Hunde beißen am schlimmsten; Je furchtsamer das Tier, je schneller läuft es; Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz; Wenn der Hund lacht, so weint der Hase* (Beyer, 1989: 136, 290, 126, 137) йдеться про ступінь вияву а) агресії домашніми тваринами (псами) *beißen am schlimmsten*, б) страху твариною загалом *furchtsamer*, про біль *Schmerz* як захисну реакцію на жорстоке поводження людини щодо будь-якої тварини *ein Tier*, про антонімічність біологічних емоцій радості *lacht* та горя *weint*. Тобто процес появи емоцій у тварини залежить від біологічних та соціальних чинників.

Мета статті – окреслити парадигму емоцій тварин у німецькомовному героїчному епосі.

Виклад основного матеріалу. Під твариною розумітимемо «живу істоту (крім людини), яка харчується органікою, самостійно рухається та реагує на подразники» (WAHRIG, 2012: 939). Розрізняємо диких і свійських тварин. Дикі особини належать до «чистої природи» (Романова, 2019: 128), свійські – до «освоєної та присвоєної людиною природи» (Романова, 2018: 175). В емпіричному матеріалі тварини постають і в сомнологічному, і в метафоричному, і в міфопоетичному світлі (Nibelungen, 1871; Kudrun, 1867).

Репрезентантами диких тварин є птахи (*гриф, співочі птахи*) й звірі (*лев, кабан, ведмідь*), свійських – великі однокопитні тварини (*коні*) й малі класу ссавців родини собачих (*хорт*), корпус сомнологічних тварин або тих, що наснилися, охоплює диких птахів (*орли*) та звірів (*дики*

свині), метафоричні маніфестують диких тварин (*вовчицю*), міфопоетичні – уявних (*диявола, дияволицю, чорта, птаха-Ангела*). У цьому контексті тварин можна поділити на чотири категорії: реальні, квазіреальні, естетичні та ірреальні. Реальні тварини мешкають на Землі, квазіреальні – уві сні, естетичні – в художній літературі, ірреальні – поза Землею. Звідси – гетерогенна природа емоцій: біологічна, психоаналітична, естетична, теїстична. Біологічні емоції характерні земним особинам, психоаналітичні – сомнологічним (гештальтним), естетичні – метафоричним, теїстичні – міфопоетичним. Психоаналітичні емоції або так звані профетичні (віщі/пророчі) розкривають сновидцю (жінці) інформацію про невідомі йому (їй) події близького або далекого майбутнього. Згідно з “Das Nibelungenlied”, сні тлумачить королева. Її інтерпретація має трагічний характер і водночас допускає втручання Бога. Теїстичні емоції осмислюємо як сакральні, що диференціюються на священні (птаха-Ангел) та диявольські (диявол, дияволиця, чорт).

Розглянемо емоції тварин на конкретних прикладах.

In disen höhen êren troumte Kriemhilde, / wie si züge einen valken starc schœn unt wilde, / den ir zwêne arn erkrummen; daz si daz muoste sehen, / ir enkünde in dirre werlde leider nimmer geschehen (Nibelungenlied, 1871: 3/1, де 3 – сторінка, 1 – строфа. – Н. Р.). Виокремлюємо агресивну поведінку двох сомнологічних орлів *zwêne arn*, які заклювали *erkrummen* сомнологічного вільного прекрасного сокола *valken starc schœn unt wilde*. Отже, сомнологічним орлам притаманна психоаналітична емоція **гніву**.

Емоційний стан грифа збігається формально з психоаналітичною емоцією сомнологічних орлів, тобто гнівом, і доповнюється його варіантом – **злістю**: *daz er grimmic wære und übele gemuot. / daz muosten sît beweinen helde küene unde guot* (Kudrun, 1867: 58/3–4, де 58 – строфа, 3–4 – рядки. – Н. Р.). Коли гриф бачить здобич, він різко рухається: *Er swanc sich zornicliche nider uf den griez* (Там само: 91/1). Манера його руху тотожна гніву *zornicliche*. Отже, для грифа характерні біологічні паралельні негативні емоції (гнів – злість) та автономні відповідно (гнів).

Трапляються біологічні емоції співучих диких птахів. Це – емоція **радості** та емоція **мовчання** як найвищий ступінь захоплення людським голосом: *geswigen alle vogele von sînem süezen sange* (Там само: 379/3). Наведені емоції чергуються, що зумовлено естетичною діяльністю людини. На передній план висувають проблему конкуренції

між біологічними емоціями птахів і психологічними емоціями людини, між голосом людини й голосами птахів, протиставляючи одиничне та множинне, наголошуючи на взаємозв'язку усвідомленого та інстинктивного.

Сомнологічні дикі свині поведуться, як і сомнологічні орли, агресивно: *mir troumte hînte leide, wie iuch zwei wildiu swîn / jagten über heide: dâ wurden bluomen rôt* (Nibelungenlied, 1871: 140/1:2–3). Наслідки агресії відображено через червоний колір польових квітів *wurden bluomen rôt*. Очевидною є метафоризація крові жертви. Отже, психоаналітичні емоції диких свиней сягають люті та насильницької смерті.

Біологічна особина – кабан – виявляє ступінь агресії щодо сміливого мисливця (Зігфріда): *daz swîn vil zorneclîche lief an den kâenen recken sâ* (Там само: 142/4:4). Словосполучення *vil zorneclîche* маніфестує інтенсивність біологічного гніву звіра або його лють. Відомо, що Зігфрід зарубав кабана мечем. Отже, варіант біологічної емоції гніву – лють – синонімічний насильницькій смерті, що мислиться як забава та самозахист.

Ведмедя описують як лютого *si ersprancten mit ir scalle ein tier vil gremelîch, / daz was ein ber wilde* (Там само: 143/5:3–4) й полохливого звіра: *Der bracke wart verlazen: der ber spranc von dan* (Там само: 143/7:1), *Der ber von dem schalle durch die kuchen geriet* (Там само: 145/4:1). Щоправда, біологічні емоції гніву передують невизначений біологічний емоційний процес: *der ber begunde zûrnen* (Там само: 145/5:2). Отже, спектр біологічних емоцій ведмедя відносно розмаїтий, апелює до гніву, страху, невизначених емоцій.

Біологічний емоційний стан лева перегукується з біологічним емоційним станом грифа, а саме: **гнівом**: *dar nâch er hatte schiere eine grimmen lewen vant* (Там само: 142/1:4), нашаровується на експресивну поведінку літнього лицаря Вате під час звільнення небоги Кудруни з полону: *sie vorhten Waten den alden alsam einen grimmen lewen wilden* (Kudrun, 1867: 1397/4) та нідерландського королевича Зігфріда й карлика Альберіха під час битви за скарби нібелунгів: *Done kunde im gestrîten daz starke getwerc. / alsam die lewen wilde sie liefen an den berc* (Nibelungen, 1871: 15/7:1–2). Нашаровування тваринної емоції бере участь у формуванні моделей нової поведінки шляхетної та неприродно малої на зріст людини (чоловіка). Така поведінка виходить за межі лицарського кодексу, правил і норм виховання та норм культури поведінки людей із фізичними вадами. Отже, і в прямому сенсі, і в переносному лев переживає біологічну емоцію гніву.

Естетичні емоції вовчиці маніфестують метафорично. Йдеться про емоцію **злості/жорстокості**, утіленням якої є норманська королева Герлінда: *Dô sprach diu wûlpinne: “wie môhte ich ziehen baz / die Hétêlen tohter? du solt wizzen daz”* (Kudrun, 1867: 1015/1–2), *Diu alde wûlpinne sprach ir vîntlîchen zuo: / “ich wil daz mir den dienst diu Hilden tohter tuo”* (Там само: 1052/1–2). Передбачаємо, що метафору *wûlpinne* вживають для створення образу заміжньої жінки невизначеного походження, але з високим статусом, отриманим насильницьким шляхом її чоловіком.

Біологічні емоції свійських коней простежують через **швидкість** руху: *Diu ros nâch stîche truogen diu rîchen kûniges kint / mit hurte für ein ander, sam si wæte ein wint* (Nibelungen, 1871: 28/7:1–2), фізичну **втомлюваність**, пов'язану, очевидно, з важкими металевими обладунками, що захищали тварин під час битви: *sîn ros giengen swære von silber und gewant* (Kudrun, 1867: 270/2) та силою натиску одного бойового вершника на іншого: *Ortwînes ros das guote ûf die hehsen saz. / der kûnige ungemüete sie mohten niht verdoln. / dô sach man ouch strûchen des kûnic Hartmuotes voln* (Там само: 1408/2–4).

Ставлення людини до коней позитивне *guote*, морфологія тварини паралельна емоційному стану вершника: *Diu ros ûf gesprungen. dô huop sich michel klanc / von der kûnige swerten* (Там само: 1409/1–2). Отже, біологія коня привірюється до психіки його господаря.

Біологічні емоції свійського собаки – хорта – відображено через **емотивну оцінку** з полюсом «добре» та **функцій** – швидкий пошук дичини: *Dô nam ein jâgermeister einen guoten sprûrhunt: / er brahte den herren in einer kurzen stunt / dâ si vil tiere funden* (Nibelungenlied, 1871: 141/6:1–3), полохання диких тварин: *Dô der wart ersprenget, den schoz er mit dem bogen* (Там само: 142/2:1).

Емоції надприродних істот утілюють у собі зло та добро. Зло асоціюємо з ірландською королівною-красунею Брюнгільдою та норманською королевою Герліндою. Ці жінки постають як у позитивних, так і негативних образах. Нас цікавлять негативні образи, оскільки в їхній матеріалізації беруть участь номінації надприродних істот. До прикладу, Брюнгільду характеризують як а) дружину диявола: *der ir dâ gert ze minnen, diu ist vâlandes wîp* (Там само: 67/3:4), б) наречену злого хорта: *jâ soldes in der helle sîn des ûbeln tiufels brût* (Там само: 69/3:4), Герлінду – як а) стару дияволицю, яка підбурює сина до походу на Гетеля: *daz riet im z'allen zîten Gêrlint diu alde vâlentinne* (Kudrun, 1867: 629/4), б) чортицю, що володіє

мовним кодом: *Dô sprach diu tiuvelinne: “nu habet ir grôzen solt. / welt ir rîten hinnen, mîn silber und mîn golt”* (Там само: 738/1–2), який використовує у часі: *Dô sprach diu tiuvelinne wider die schœnen meit: / “wilt du niht haben freude, sô muost du haben leit”* (Там само: 996/1–2), в) злу чортицю: *Diu übele tiuvelinne zornicliche gie / dâ siu daz ingesinde von Hegelingen lie* (Там само: 1004/1–2), д) домашнього тирана: *ich hân die tievelinne erbeten, daz du niht eine / waschest uf dem grieze* (Там само: 1066/3–4). Отже, земна краса та біо-соціо-психологічний вік протистоять неземним категоріям, здатним знищити фізично й/або морально шляхетних чоловіків та дівчат.

Добро інтерпретують як образ птаха-Ангела, який виявляє емоцію **поваги** до Ісуса Христа: *sît du’z bî Krist gebiutest, sô sage ich dir von allen dînen mâgen* (Kudrun, 1867: 1179/4). Птах-Ангел розповідає полонянкам про свої функції: він вісник божий, розрадник, інформатор, віщун, «службовець», посередник, оповідач, поводить ввічливо, впливає на емоційний стан королівен таким чином, що вони почуваються водночас **сумно** й **радісно**: *jâ was in mit gedanken liep ûnde swære* (Там само: 1186/3). Беручи до уваги словосполучення *mit gedanken*, можна констатувати не лише

тісний зв’язок між ментальністю двох духовно близьких людей, а й між когнітивною та емоційною сферами людини та сакральний зв’язок між Сином Божим – Ісусом Христом та когнітивною сферою людей.

Висновки. Таким чином, емоції характерні обмеженій кількості диких, свійських, сомнологічних, метафоричних та міфопоетичних тварин. Через тваринні інстинкти диких особин розкриваються суттєві або зразкові емоції для медіальної людини: гнів, злість, лють, страх, радість, мовчання, насильницька смерть, невизначені емоції, що передують емоції гніву. Свійські тварини (коні) маніфестують фізіологічні зміни в організмі, орієнтують на емотивну й естетичну оцінки та функції емоцій (хорт), сомнологічні моделюють емоційний стан, метафоричні формують нові образи шляхетної людини та людини з фізичними вадами, міфопоетичні реалізують моральні закони.

Перспективним може бути дослідження емоцій тварин у сучасній німецькій мові, зіставний аспект із емоціями людини, перекладознавчий аналіз у рамках споріднених (середньовіснійнімецька – нововіснійнімецька мови) або неспоріднених (середньовіснійнімецька – українська/російська мови) мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва : Смысл, 2006. 544 с.
2. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
3. Романова Н. Свійські тварини в німецьких пареміях. *Актуальні питання іноземної філології*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. № 9. С. 174–181.
4. Романова Н. В. Дикі тварини-фаворити в німецьких прислів’ях: семантичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*. 2019. Вип. 36. С. 128–132.
5. Beyer H., Beyer A. Sprichwörterlexikon. Москва : Высшая школа, 1989. 392 с.
6. Das Nibelungenlied / Hrsg. F. Zarncke. Leipzig : Georg Wiland’s Verlag, 1871. cxx, 446 s.
7. Kudrun / Hrsg. von K. Bartsch. Leipzig : F. A. Brockhaus, 1867. xxiv, 360 s.
8. WAHRIG. Wörterbuch der deutschen Sprache / von R. Wahrig-Burfeind. München : dtv, 2012. 1152 s.

REFERENCES

1. Breslav, G. M. (2006). *Psikhologiya emotsiy* [The Psychology of Emotions]. Moscow: Smysl. 544 p. [in Russian].
2. Kyrylenko, T. S. (2007). *Psikhologiya: emotsiyna sfera osobystosti* [The Psychology: Emotive Sphere of Personality]. Kyiv: Lybid'. 256 p. [in Ukrainian].
3. Romanova N. (2018). *Sviyski tvaryny v nimet'skykh paremiyakh* [Domestic Animals in German Proverbs]. *Aktualni pytanya inozemnoi filologii*. Luts'k: Skhidnoevropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. No 9. Pp. 174–181 [in Ukrainian].
4. Romanova, N. V. (2019). *Dyki tvaryny v nimet'skykh prysliviakh: semantychnyy aspekt* [Wild Animals-favorites in German Proverbs]. *Naukovi visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu. Seriya "Lingvistyka"*. Vyp. 36. Pp. 128–132 [in Ukrainian].
5. Beyer H., Beyer A. (1989). *Sprichwörterlexikon*. Moscow: Vysshaya shkola. 392 p. [in German and in Russian].
6. *Das Nibelungenlied* (1971). / Hrsg. F. Zarncke. Leipzig: Georg Wiland's Verlag. cxx, 446 s.
7. *Kudrun* (1867). / Hrsg. von K. Bartsch. Leipzig: F. A. Brockhaus. xxiv, 360 s.
8. WAHRIG. (2012). *Wörterbuch der deutschen Sprache* / von R. Wahrig-Burfeind. München: dtv. 1152 s.

Галина БЕРЕГОВА,
orcid.org/0000-0002-2418-7178
доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет»
(Херсон, Україна) gberegova@meta.ua

СВІТОГЛЯДНО-ФОРМУЮЧІ ОРІЄНТИРИ ФІЛОСОФІЇ ПРИРОДИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ

У статті окреслюються світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи у закладах вищої освіти. Пропонується ціннісно-нормативна модель формування особистості, що охоплює: знання про здоров'я (індивідуальне, популяційне, глобальне); знання про космічний світ (еволюційно-екологічні процеси та зв'язки, психофізичні можливості особистості); знання про соціоприродні валентності: можливості й резерви (устрій, сім'я, традиції, мова тощо).

Виділяються для вивчення такі розділи філософського знання про природу: філософія природи (натурфілософія, пантеїзм, панпсихізм); антропокосмізм (філософська антропологія, космізм, ноосферизм, філософія гармонії та всеєдності); філософський енергетизм (енергія, енергетична взаємодія людини й природи, людини й іншої людини, механізм енергообміну). Передбачається соціально-педагогічний результат вивчення філософських знань про природу в системі вищої освіти – формування нового, практичного, планетарно-космічного, світогляду особистості.

Стверджується, що світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи в аграрних закладах вищої освіти складають основу концепції формування світогляду сучасної особистості. Механізм функціонування світоглядно-формуючої місії філософії вимагає: цілісного методично-методологічного підходу, прагматистської спрямованості навчання й виховання, відбору філософських знань як інструментарію, піднесення рівня духовності особистості, розвитку мислення та світобачення планетарно-космічного типу відповідно до загальнолюдських завдань. Пропонується світоглядні орієнтири філософії природи розглядати в аспекті становлення моральної свідомості особистості, оскільки філософське знання про природу допомагає людині розуміти своє місце у світі та суспільстві.

Ключові слова: філософія природи, світогляд особистості, соціально-педагогічний результат.

Halyna BEREHOVA,
orcid.org/0000-0002-2418-7178
Doctor of Philosophical Science, Professor,
Head of Vocational Education Department
Kherson State Agricultural University
(Kherson, Ukraine) gberegova@meta.ua

OUTLOOK-FORMATING ORIENTATIONS OF NATURE PHILOSOPHY IN THE THEORY AND METHODS OF TEACHING FUTURE AGRARIANS

The article outlines outlook-forming orientations philosophy of nature in higher education institutions. The author proposes a value-normative model of personality formation, which covers: health knowledge (individual, population, global); knowledge of the cosmic world (evolutionary-ecological processes and relationships, psychophysical possibilities); knowledge of socio-natural valences: opportunities and reserves (lifestyle, family, traditions, language, etc.).

The following sections of philosophical knowledge of nature are set aside for study: the philosophy of nature (natural philosophy, pantheism, panpsychism); anthropocosmism (philosophical anthropology, cosmism, noospherism, philosophy of unity); philosophical energy (energy, energy interaction between man and nature, mechanism of energy exchange). There is the supposed socio-pedagogical result of the study of philosophical knowledge of nature – the formation of a new (planetary-space) outlook of the individual.

The author argues that the outlook-forming orientations of the philosophy of nature in agrarian institutions of higher education form the basis of the concept of formation of the outlook of the modern personality. The mechanism of functioning of the ideological mission of philosophy requires: holistic methodological approach, pragmatist orientation of education and upbringing, selection of philosophical knowledge as a toolkit, raising the level of personality spirituality, development of thinking and worldview of the planetary-space type according to human tasks and processes. The philosophical orientations of the philosophy of nature are suggested to be considered in the aspect of the formation of the moral consciousness of the individual, because the philosophical knowledge of nature helps man to understand his place in the world and in society.

Key words: nature philosophy, personality outlook, socio-pedagogical result.

Постановка проблеми. Одна з типових помилок викладання філософії у вищій школі – нерозрізнення рівнів філософського знання. Студенту будь-якого закладу вищої освіти за рік намагаються дати той же матеріал, що й на філософському факультеті університету, тільки в стислому чи спрощеному вигляді. Такий шлях є кардинально неправильним, а то навіть і шкідливим, оскільки за такого методичного підходу нічого, крім відрази до філософії, у студента не може виникнути. Через це цілісність навчально-виховного процесу в аграрних закладах вищої освіти заслуговує на особливу увагу, оскільки забезпечує безперервне, тривале в часі поєднання навчання з вихованням шанобливого ставлення до природи, котре, з погляду гуманістичної педагогіки, створює умови для успішної реалізації особистості на основі її духовного розвитку.

Аналіз досліджень. Більшість досліджень, близьких до зазначеної тематики, присвячені формуванню світогляду особистості. Так, з аксіологічних позицій аналізували освіту Г. Глухова, А. Єрмоленко, О. Картавих, Т. Косенко, В. Малахов, Л. Сидоренко, Р. Хамфрей, з позицій формування світогляду – Н. Анацька, В. Бех, Е. Герасимова, А. Єрмоленко, А. Калуга, О. Кивлюк, М. Кисельов, С. Костючков, С. Пальчевський, З. Самчук та ін. Однак світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи у вітчизняних аграрних закладах вищої освіти не розглядалися.

Мета статті – окреслення, з огляду на сучасність, світоглядно-формуючих орієнтирів філософії природи у закладах вищої освіти, зокрема аграрних.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому просторі філософські знання повинні спрямовуватися передусім на природні фактори життєдіяльності людини, що забезпечують ряд функцій: фізіологічні (підтримують життя людини як біологічного організму), соціальні (формують людину як особистість), економічні (визначають діяльність економічної системи, враховуючи відтворення людини як трудового ресурсу), а також, безумовно, екологічні, регулюючи й підтримуючи стан екосистем, в яких живе людина. «Якщо не будуть знайдені нові способи впливу людини на природу, якщо не буде переглянута система взаємин між державами й цивілізаціями, загибель людства неминуча», – висловлює свою точку зору І. Кальной, який вбачає вихід не на шляху «стійкого» розвитку, а на шляху формування нового світогляду, складовою частиною якого є моральний імператив, що докорінно змінює відносини між людьми й відносини між людством і приро-

дою. «Вироблення нового світогляду припускає глибокі якісні зміни індивідуальної і суспільної свідомості, переорієнтацію людини на іншу систему цінностей, вимагає нової філософії, філософії ХХ ст.» (Кальной, 2002: 436–437).

Такої ж точки зору дотримується і Ф. Лазарев: «Потрібна нова методологія мислення, а, може бути, кілька методологічних підходів, щоб взяти на себе право заново – у новому історичному контексті – спробувати прояснити старі питання. Ясно одне: сьогодні усе гостріше відчувається потреба рішучого переходу від постмодерну до нової соціокультурної парадигми» (Лазарев, 2001: 143). І філософ задається слухним питанням: чи не варто в такому випадку «звернутися до змісту того, що можна було б назвати новою космічною свідомістю, і задуматися над онтологією нашого входження у світ?» (Лазарев, 2001: 103).

Викладені вище ідеї І. Кального й Ф. Лазарева зробили істотний вплив на формування філософських поглядів Г. Макухи, котрий стверджує не тільки самопрограмованість людини, а й те, що роль такої програми виконує саме світогляд – «певний код поведінки, що людина сама виробляє для себе й добровільно приймає його». І від того, яку світоглядну програму людина вибере, залежить усе інше (як причина й наслідок): цінності, етика, діяльність, спосіб життя, що в сукупності й формує відповідний шлях (напрямок) розвитку цивілізації (Макуха, 2007: 28–29).

Ціннісно-нормативна модель формування особистості

З метою конкретизації соціально-педагогічного результату навчання необхідно мати деяке ідеалізоване уявлення про те, яким має бути, з позиції аксіологічного потенціалу, випускник вищого начального закладу, необхідною в такому випадку є побудова ціннісно-нормативної моделі формування особистості. Ця модель формування особистості покладається в основу набуття професійних компетентностей майбутніми фахівцями та спирається на психолого-педагогічні підходи до формування світогляду особистості як цілісного суб'єкта культури.

Ураховуючи світоглядні орієнтири філософії природи, ціннісно-нормативна модель розкриває відношення в діапазоні «особистість – природний світ», накреслюючи напрями одержання необхідних для розуміння цього знань про: 1) *здоров'я*: індивідуальне, популяційне, глобальне; 2) *космічний світ*: еволюційно-екологічні процеси та зв'язки, психофізичні можливості; 3) *соціопрродні валентності*: можливості й резерви (устрій, сім'я, традиції, мова тощо).

Як бачимо, особистість, її здоров'я, соціоприродні валентності та цінності, сформовані на взаємодії з природним світом, нерозривно пов'язані з космічним світом. Учасники наукових читань пам'яті К. Цюлковського 2006 р. досить серйозно переймалися проблемами освіти людини майбутнього. Так, А. Гавриченков, торкаючись морального аспекту космічного виховання людини, стверджував, що Космос – це не тільки матеріальний світ (галактики, сонячна система й наша планета), а й світ духовний, і тому під космічним вихованням варто розуміти не тільки усвідомлення людиною своєї єдності із зовнішнім космосом, а й пізнання внутрішнього, духовного світу самої людини. «Духовний світ людини – це її духовно-моральний Космос <...> Тому космічне виховання – це виховання моральне, тому що моральному пізнанню людиною своєї природи (тобто моральному вихованню) властивий космічний смисл» (Гавриченков, 2006).

Доречно згадати й висловлювання К. Цюлковського про те, що прийдешня космічна всеєдність буде ґрунтуватися на моральності й спілкуванні з братами по розуму. Виховуючи людину турботливою, відповідальною, доброю і добросесною, ми тим самим створюємо передумови для успішного вирішення глобального, справді космічного завдання сучасної педагогіки: вихованець починає бачити себе не тільки громадянином своєї країни, а й громадянином світу, готується взяти на себе відповідальність не тільки за долю своєї батьківщини, а й усієї планети.

Якщо людина дійсно становить із космосом нерозривне ціле, то моральне й космічне виховання також повинні скласти єдність. І ця єдність виховання полягає не тільки в доведенні до свідомості учнів існуючого нерозривного зв'язку космосу й людства, але насамперед у вихованні моральних почуттів і моральної волі до зміцнення цього зв'язку. «Космічне» виховання в розумінні А. Гавриченкова є вихованням моральним. При цьому повинно йтися не стільки про розвиток глобального мислення й формування у свідомості учнів ідеї про єдність людини й космосу (тобто про космічну освіту), скільки про перетворення природженої людської чутливості в добрий і добросесний характер, стурбований не тільки власним благополуччям, але також благополуччям своїх близьких і далеких космічних «братів по розуму» (Гавриченков, 2006).

Загальнолюдські домінанти Г. Зейналов визнає серцевиною морально-екологічного сенсу людини, висловлюючи при цьому необхід-

ність у вихованні людини «екологічної», котрій для того, щоб свідомо й екологічно обґрунтовано скеровувати природні процеси, необхідно знати закони розвитку природи. Тому досить важливо, щоб людина екологічна, на формування якої наполягає дослідник, крім високої професійної кваліфікації, володіла й основами загальних екологічних знань (Зейналов, 2011: 136). Стверджуючи, що людина «екологічна» є закономірним результатом історичного становлення людини, філософ резюмує: саме в «екологічній» людині виявляється її соціальна сутність як агента природи, і саме з формування «людини екологічної» як елементарної одиниці суспільства треба починати гармонізацію взаємин суспільства та природи, і від інтенсивності цього процесу суттєво буде залежати подальший прогресивний розвиток суспільства й цивілізації (Зейналов, 2011: 36–137). Так, відбутися людині як носію екологічної культури й екологічної свідомості, вихованій на основі загальнолюдських цінностей, допомагає філософія природи, що найбільш повно виявляє об'єктивні закономірності взаємин суспільства та природного середовища.

Відбір змісту філософських знань

Філософсько-освітня компонента у вищій аграрній вітчизняній освіті з огляду на педагогічний і соціальний результат була визначена нами як матриця філософського знання в попередніх роботах (Берегова, 2012). Відбір змісту знань пропонувався здійснювати з огляду на загальнолюдські цінності й необхідність забезпечити людині нормальні умови життєдіяльності.

Філософське знання про природу може охоплювати такі розділи: філософія природи (натурфілософія, пантеїзм, панпсихізм); антропокосмізм (філософська антропологія, космізм, ноосферизм, філософія всеєдності); філософський енергетизм (енергія, енергообмін, енергетична взаємодія людини й природи). Соціально-педагогічний результат такого вивчення – формування нового (планетарно-космічного) світогляду особистості засобами філософських знань.

Знання з філософії природи в теорії і практиці аграрних закладів вищої освіти покликані стати основою формування науково-філософського способу сприйняття дійсності, що домінує в активності планетарно-космічного типу особистості, виключає спрощення будь-якої проблематики на основі застарілої інформації, адже студенти часто вибудовують свої міркування на основі літератури, інформація в яких відстає від сучасності. Це, наприклад, стосується теорії еволюції: у кращому випадку студенти-біологи доводять існування

еволюції дослідженнями початку ХХ століття, у гіршому – переходять на пояснення креаціонізму. А описування та систематизація явищ природи дозволили побудувати досить просту та зрозумілу картину світу, велику кількість феноменів якого змогли звести до кількох основних положень, що реалізуються через закони. Наслідком цих тенденцій можна вважати споживацький настрій, накопичення аналітичних знань про природу та повну прагматичність існуючої освіти, враховуючи й екологічну, що ніяк не сприяє переборенню природоруйнівних дій сучасної людини – виникає необхідність у докорінних змінах філософії та методології освіти загалом.

Слід наголосити на необхідності докорінного перегляду загальних уявлень про всесвіт, що базуються на принципах холізму та неможливості його розкладання на компоненти з подальшим їх вивченням. Якщо стара парадигма спирається на антропоцентричні цінності, то в основі нової – екоцентричні. І такий світогляд визнає вихідну цінність будь-якого життя, а не лише людського суспільства.

За поглядами Г. Марушевського, ще в новий час сформувалися дві тенденції ставлення до природи: утилітарний, споживацький підхід до природи та сентиментально-романтичне ставлення в літературі – з останнім пов'язується поява й розвиток природоохоронного руху (Марушевський, 2008: 18). Зрозуміло, що будь-які крайнощі ще ніколи не дозволяли вирішити проблему, тому слід шукати інших підходів до розвитку стосунків людського суспільства та природного середовища.

Виходячи з принципу соціального натуралізму з його ідеєю природної цілісності світу, світогляд визначається як властивий свідомості людини спосіб «бачення» («інструментальна концепція світогляду»). Цей спосіб «бачення» як інструмент для пізнання речей і вирішення проблем людиною вибирає для себе, вирішуючи так зване «основне питання світогляду», що формулюється так: яка роль волі та свідомості людини у світі, що існує за законами природи? Натуралістичний світогляд засновується на ідеї, що роль свободи та свідомості людини полягає в тому, щоб пізнавати закони фізичної, біологічної і соціальної природи й узгоджувати з ними життя людей. Інше вирішення «основного питання світогляду» є основою для ненатуралістичного (неприродного) світогляду, користуючись яким, людина живе не у злагоді з природою, порушуючи її закони. Цей світогляд виявляється, зокрема, в різноманітних виявах соціального зла (злочинність, аморальність, гріх,

обскурантизм, антинауковість та інші форми свавілля та ілюзій).

Отже, світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи визначають спрямованість навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, що окреслюється його метою, завданнями й умовами реалізації концептуально-методичного підходу до формування світогляду нового типу особистості. Сучасний фахівець, окрім знань зі спеціалізації, потребує ще й формування сучасного світогляду, що стає максимально можливим за умови засвоєння філософського знання про природу.

Висновки. Світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи в закладах вищої освіти становлять сутність концепції формування світогляду особистості нового типу, що своєю чергою вимагає: 1) цілісного методично-методологічного підходу; 2) прагматистської спрямованості навчання й виховання; 3) відбору філософських знань як інструментарію; 4) розвитку аксіологічного потенціалу та піднесення рівня духовності особистості; 5) розвитку мислення та світобачення планетарно-космічного типу відповідно до загальнолюдських завдань і процесів.

Звідси закономірно випливає «алгоритм» формування світоглядних позицій особистості нового типу з шанобливим і відповідальним ставленням до природи в широкому її розумінні, тобто до світу (людина – природа – суспільство), дає змогу вирішити питання: «як людина повинна ставитися до світу й чому», «яким бути, щоб бути людиною». Цей алгоритм будується на чотирьох «стовпах» – світогляд, цінності, етика, діяльність, передбачає досягнення в подальшому глобальної мети – зміна способу життя й напряму розвитку цивілізації.

Світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи не можна розглядати окремою ланкою навчально-виховного процесу в аграрних закладах вищої освіти, оскільки тільки цілісні освітні системи, орієнтовані на розвиток особистості – конкретної, цілісної людської індивідуальності – в єдності її природних і соціальних якостей, сконцентровані на пошуках ефективних технологій навчання, виховання й розвитку – процесуальних аспектів освіти загалом з належним усвідомленням кінцевого педагогічного й соціального результату.

Окрім того, світоглядні орієнтири філософії природи в системі вищої освіти можна розглядати і в аспекті становлення моральної свідомості особистості, оскільки філософське знання про природу допомагає людині розуміти своє місце у природному світі та суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ducarme F., Couvet D. What does «nature» mean? *Palgrave Communications. Springer: Nature*. 2020. 6 (14).
2. Maxwell N. In Praise of Natural Philosophy: A Revolution for Thought and Life. Monreal : McGill-Queen University Press, 2017. 352 p.
3. Берегова Г. Д. Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні. Херсон : Айлант, 2012. 312 с.
4. Гавриченко А. О нравственном характере космического воспитания. Калуга, 2006. URL: <http://readings.gmik.ru/lecture/2006-o-nravstvennom-haraktere-kosmicheskogo-vozpitanija>
5. Зейналов Г. Г. Человек Экологичный: возвращение в мир природы. *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях*. Киев : Кондор, 2011. Т. 1. С. 124–137.
6. Кальной И. И. Философия. Симферополь : Бизнес-Информ, 2002. 448 с.
7. Лазарев Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. Симферополь : СОНАТ, 2001. 264 с.
8. Макуха Г. В. Мироззрение космического всеединства – мироззрение человека третьего тысячелетия. Симферополь : Бизнес-Информ, 2007. 232 с.
9. Марушевський Г. Б. Етика збалансованого розвитку. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2008. 440 с.

REFERENCES

1. Ducarme F., Couvet D. What does «nature» mean? *Palgrave Communications. Springer: Nature*. 6 (14). 2020. [in English].
2. Maxwell N. In Praise of Natural Philosophy: A Revolution for Thought and Life. *Monreal: McGill-Queen University Press*. 2017. 352 p. [in English].
3. Berehova H. D. Osvitno-vykhovnyi potentsial filosofskykh znan u systemi vyshchoi ahrarynoi osvity v Ukraini. [Educational potential of philosophical knowledge in the system of higher agrarian education in Ukraine]. Kherson: Ailanthus. 2012. 312 p. [in Ukrainian].
4. Gavrichenkov A. O нравственном характере космического воспитания. [About the moral character of space education]. Kaluga. 2006. <http://readings.gmik.ru/lecture/2006-o-nravstvennom-haraktere-kosmicheskogo-vozpitanija>. [in Russian].
5. Zeinalov G. Chelovek ekologichnyj vozvraschenie v mir prirody. [Human ecological: Return to the natural world]. *The image of the person of the future: Who and How to bring up in the younger generations*. K.: Condor. 2011. Т. 1. pp. 124-137. [in Ukrainian].
6. Kal'noj I. I. Filosofija. [Philosophy]. *Simferopol: Business Inform*. 2002. 448 p. [in Ukrainian].
7. Lazarev F. V. Mnogomernyj chelovek. [Multidimensional man]. *Introduction to interval anthropology. Simferopol: SONAT*. 2001. 264 p. [in Ukrainian].
8. Makuha G. V. Mirovozzrenie kosmicheskogo vseedinstva mirovozzrenie cheloveka tret'ego tysjacheletija. [The universe view of the universe is the world view of the third millennium]. *Simferopol: Business Inform*. 2007. 232 p. [in Ukrainian].
9. Marushevskiy H. B. Etyka zbalansovanoho rozvytku. [Ethics of balanced development]. K.: *Center for Environmental Education and Information*. 2008. 440 p. [in Ukrainian].

УДК 378.22: 378.147: 37.014.14
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204640>

Наталія ВОЛКОВА,
 orcid.org/0000-0003-1258-7251
 доктор педагогічних наук, професор,
 завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
 Університету імені Альфреда Нобеля
 (Дніпро, Україна) npvolkova@yahoo.com

Ольга ЛЕБІДЬ,
 orcid.org/0000-0001-6861-105X
 доктор педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
 Університету імені Альфреда Нобеля
 (Дніпро, Україна) swan_ov@ukr.net

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У статті експериментально доведено ефективність системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти. Визначено показники мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти. Охарактеризовано рівні (продуктивний, достатній, елементарний) сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти. Зазначено, що програма експериментального дослідження передбачала три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Дослідно-експериментально доведено, що підвищення рівня сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти забезпечується за допомогою впровадження в навчально-виховний процес закладів вищої освіти системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти, яка складається із суб'єкт-об'єктного, концептуального, змістового, процесуально-технологічного, контроль-результативного компонентів. Розкрито змістовий компонент системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти. Узагальнено результати діагностичних зрізів, їх кількісний і якісний аналіз неперечно свідчать про те, що реалізація системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти, її науково-методичне забезпечення призвели до суттєвих статистично значущих змін у рівні сформованості кожного складника готовності магістранта до стратегічного управління й досліджуваного феномена загалом.

Ключові слова: готовність, стратегічне управління, готовність до стратегічного управління, магістр, управління закладом освіти.

Natalia VOLKOVA,
 orcid.org/0000-0003-1258-7251
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Head of the Department of innovative technologies in pedagogy, psychology and social work
 Alfred Nobel University
 (Dnipro, Ukraine) npvolkova@yahoo.com

Olha LEBID,
 orcid.org/0000-0001-6861-105X
 Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor of the innovative technologies in pedagogy, psychology and social work
 Alfred Nobel University
 (Dnipro, Ukraine) swan_ov@ukr.net

RESEARCH-EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE SYSTEM OF FORMATION OF READINESS FOR STRATEGIC MANAGEMENT OF FUTURE MASTERS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

The effectiveness of the system of formation of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution is experimentally proved in the article. Indicators of motivational-value, cognitive, activity and personal components of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution

are determined. The levels (productive, sufficient, elementary) of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution are characterized. It was stated that the program of experimental research envisaged three stages: ascertaining, forming and controlling. Expertly proved that increasing the level of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution is ensured by introducing in the educational process of institutions of higher education the system of forming readiness for strategic management of future masters of management of educational institution, which consists of a subject-object, conceptual, semantic, process-technological, test-result components. The semantic component of the system of forming readiness for strategic management of future masters of management of educational institution is revealed. The results of diagnostic sections are generalized, their quantitative and qualitative analysis undoubtedly show that the implementation of the system of formation of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution, its scientific and methodological support has led to significant statistically significant changes in the level of formation of each component of strategic master's management readiness and the phenomenon under study in general.

Key words: readiness, strategic management, readiness for strategic management, master's degree, management of educational institution.

Постановка проблеми. Зміни в усіх аспектах життя призвели до докорінного реформування системи освіти в Україні, яке спрямоване на збільшення автономії закладу освіти, що передбачає вищий рівень його відповідальності. Це потребує від керівництва закладу освіти пошуку нових підходів до здійснення управлінської діяльності й переведення закладу освіти на інноваційний шлях стратегічного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває новий вид управління, який адекватним чином відображатиме перетворення в освіті. Таким новим видом управління для українських закладів освіти є стратегічне.

Ураховуючи зазначене вище, особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів управління закладом освіти через глибоке володіння основами стратегічного управління; пошук нових конструктивних ідей для вирішення проблеми прогнозування розвитку закладу освіти; ідентифікацію та вирішення складних управлінських завдань і практичних проблем, застосовуючи інноваційні інструменти і прийоми стратегічного управління.

Аналіз досліджень. Найбільш вагомий внесок у розроблення теорії стратегічного управління закладом освіти зробили такі відомі фахівці, як В. Вознюк, Л. Грицяк, В. Мельник, С. Натрошвілі, Л. Щоголева та інші. У наукових розвідках Н. Василенко, В. Діуліної, О. Жданової-Неділько, Г. Закорченкої, Л. Миськевич, С. Немченка й інших висвітлено ключові питання професійної підготовки майбутніх керівників закладу освіти.

Проте, незважаючи на значну кількість публікацій із проблем професійної підготовки майбутніх магістрів управління закладом освіти, недостатньо висвітленим питанням залишається готовність майбутніх керівників закладу освіти до стратегічного управління та процес її формування в умовах магістратури. Як бачимо, потребують дослідження аспекти організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що здійснюють підготовку здобува-

чів вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Мета статті – експериментально довести ефективність системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання психолого-педагогічної літератури, урахування потреб практичної підготовки майбутніх керівників закладу освіти дало змогу розробити критерії й показники сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти: *мотиваційно-ціннісний* (показники: потреба у визнанні, потреба в самовдосконаленні, потреба в упровадженні стратегічних змін, спрямованість на діяльність); *когнітивний* (показники: рівень знань із проблеми стратегічного управління); *діяльнісний* (показники: рівень сформованості проектно-прогностичні, діагностико-аналітичні, адміністративно-управлінські, рефлексивно-регулятивні вміння); *особистісний* (активність і стійкість в управлінській діяльності, асертивність, адаптивність, схильність до ризику, наполегливість, здатність до рефлексії) (Волкова, Лебідь, 2018: 84).

На основі кількісних і якісних показників діагностування визначено три рівні сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти:

1. *Елементарний рівень* характеризується відсутністю потреби в стабільній і високій оцінці власних досягнень і переваг, поваги з боку оточуючих (стосовно здійснення стратегічного управління); відсутністю інтересу до саморозвитку та самовдосконалення в процесі здійснення стратегічного управління; низьким рівнем потреби в упровадженні стратегічних змін у закладі освіти; відсутністю спрямованості на управлінську діяльність; обмеженістю знань з проблеми стратегіч-

ного управління; відсутністю прояву самостійно набувати й поповнювати знання з проблеми стратегічного управління; недостатнім рівнем розвитку управлінських умінь, які забезпечують ефективне стратегічне управління; відсутністю наполегливості під час просування до мети; відсутністю вмінь своєчасно реагувати на несподівані й часто неприємні ситуації; дуже низьким рівнем володіння рефлексивними вміннями; неадекватністю оцінювання рівня власної готовності до стратегічного управління.

2. *Достатній рівень* має такі особливості: наявність певної потреби у визнанні, самовдосконаленні, здійсненні стратегічних змін, формуванні готовності до стратегічного управління, що зумовлено позитивними емоціями від здійснення управлінської діяльності; спрямованість на діяльність, при цьому ще домінування спрямованості на себе; усвідомлення переваг стратегічного управління, проте нерозуміння принципу його реалізації; прояв неготовності до впровадження стратегічних змін; відносна пасивність до оволодіння спеціальними й управлінськими знаннями в галузі стратегічного управління; володіння управлінськими вміннями, які забезпечують ефективне стратегічне управління за наявності певних складних ситуацій, копіювання стереотипного способу здійснення управлінської діяльності, прояв труднощів під час розроблення й реалізації стратегії розвитку закладу освіти; посередній прояв умінь аналізу стратегічно орієнтованих управлінських ситуацій, прийняття управлінських рішень, коли недостатньо інформації через недостатній рівень розвитку схильності до ризику, асертивності, адаптивності, активності й стійкості в управлінській діяльності; домінування наполегливості й рефлексії в досягненні навчальних і професійних цілей.

3. *Продуктивний рівень* зумовлюється яскраво вираженою потребою у визнанні, самовдосконаленні, здійсненні стратегічних змін, формуванні готовності до стратегічного управління, спрямованості на діяльність, наполегливості в досягненні власних цілей; розумінням можливості впровадження стратегічного управління; високим рівнем знань із проблеми стратегічного управління; умінням самостійно набувати й поповнювати знання з проблеми стратегічного управління; володінням управлінськими вміннями, які забезпечують ефективне стратегічне управління, і проявом упевненості в їх застосуванні в управлінській діяльності; творчим ставленням до вибору, розроблення й реалізації стратегії розвитку закладу освіти; активністю та стійкістю в управлінській діяльності; адаптивністю, схильністю до ризику, наполе-

гливістю; стійким проявом асертивності й рефлексії; високим рівнем прояву інтересу до здійснення стратегічного управління; стійким проявом якісно-кількісної інтеграції загальних та управлінських знань, умінь, навичок, стабільності їх оновлення.

Програма експериментального дослідження з перевірки ефективності системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти передбачала три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Аналіз результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, дав можливість виявити досить низький рівень готовності до стратегічного управління майбутнього магістра управління закладом освіти. Продуктивний рівень показали лише 9,85% респондентів КГ та 9,45% – ЕГ. На достатньому рівні перебувають 32,02% респондентів КГ та 30,85% респондентів ЕГ. Елементарний рівень виявлено в 58,13% (КГ) та 59,70% (ЕГ).

Отже, результати констатувального етапу дослідження дали підстави стверджувати, що формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти відбувається стихійно, як наслідок, традиційні підходи не забезпечують високого рівня їх підготовки. З метою подолання виявлених на констатувальному етапі експерименту недоліків проведено формувальний етап дослідження.

Основне завдання формувального етапу експерименту полягало в практичному випробуванні в експериментальних групах науково обґрунтованої системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти, упровадженні її науково-методичного забезпечення, визначенні їх ефективності.

Система формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти включає компоненти: *суб'єктов'єктний компонент* (викладачі, керівники закладів загальної середньої освіти та магістранти, їхня взаємодія); *концептуальний компонент* (містить мету, завдання, принципи, методологічні засади, педагогічні умови); *змістовий* (зміст системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти); *процесуально-технологічний* (форми й технології формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти); *контрольно-результативний* (оцінювально-критеріальні засади готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти (критерії, показники, рівні сформованості); комплекс моніторингово-корективних

і діагностичних процедур, що здійснюються після завершення кожного з етапів системи й під час підведення підсумків (вхідне й вихідне діагностування; поточний, підсумковий і рефлексивний (самоконтроль) контроль); результат, якому властива позитивна динаміка розвитку рівнів готовності до стратегічного управління).

Реалізація мети формувального етапу експерименту здійснювалася на основі створення й упровадження навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни «Стратегічне управління у сфері освіти»; суттєвого оновлення, модифікації та корегування змісту навчальних дисциплін: «Правові та фінансово-економічні основи управління навчальним закладом», «Психологія ведення переговорів», «Соціологія і психологія управління закладом освіти», «Кадровий менеджмент. Управління конфліктами у сфері освіти», «Специфіка управління закладами освіти різного типу», «Фандрайзинг в освітній діяльності», «Етика та деонтологія в освіті», «Самоменеджмент (тайм- і стрес-менеджмент)», «Комунікації в професійній діяльності», «Новітні технології в освіті й управлінні», «Моніторинг навчальної діяльності», «Управління проектами у сфері освіти»; розроблення й упровадження в практику позааудиторної роботи програми «Школи керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти»; удосконалення змісту управлінської практики магістрантів за допомогою включення індивідуального завдання з навчальної дисципліни «Стратегічне управління у сфері освіти»; доповнення тематики магістерських досліджень відповідно до конкретних проблемних аспектів стратегічного управління закладом освіти; розроблення й експериментальної апробації діагностичного комплексу для оцінювання рівня сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти.

Проведення формувального етапу експерименту дало можливість з'ясувати ефективність реалізації на практиці системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів

управління закладом освіти, що здійснено завдяки контрольному зрізу.

Завершуючи педагогічний експеримент, на контрольному етапі встановили динаміку рівнів сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти досліджуваних груп (див. таблицю 1).

Дослідивши динаміку рівнів, констатуємо стрибкоподібність отриманих даних рівнів сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти. Суттєво збільшилася кількість респондентів, які мають продуктивний рівень. В ЕГ приріст на продуктивному рівні становить +15,92%, у КГ – значно менше – +2,96%. Значно збільшилася кількість респондентів, які мають достатній рівень: в ЕГ приріст становить +24,87%, у КГ – +3,45%. Це відбулося за рахунок переходу студентів з елементарного рівня, значення якого суттєво знизилася (в ЕГ – 40,79%, у КГ – 24,87%).

Висновки. Підсумовуючи результати, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи, доходимо таких висновків: для успішного здійснення стратегічного управління у сфері освіти необхідні високопрофесійні керівники, які здатні визначати й формулювати стратегії розвитку та своєчасно реагувати на зовнішні й внутрішні зміни в середовищі; підвищення рівня сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти забезпечується за допомогою впровадження в навчально-виховний процес закладів вищої освіти системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти; узагальнення результатів діагностичних зрізів, їх кількісний і якісний аналіз незаперечно свідчать про те, що реалізація системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти, її науково-методичне забезпечення призвели до суттєвих статистично значущих змін у рівні сформованості кожного складника готовності магістранта до стратегічного управління й досліджуваного феномена загалом.

Таблиця 1

Зміна показників рівнів сформованості готовності до стратегічного управління майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти (у%)

Рівень сформованості	Група респондентів			
	КГ (203)		ЕГ (201)	
	Етап експерименту			
	констат.	контр.	констат.	контр.
Продуктивний	9,85	12,81	9,45	25,37
Достатній	32,02	35,47	30,85	55,72
Елементарний	58,13	51,72	59,70	18,91

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: структурно-компонентний аналіз. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences : the experience of Ukraine and Republic of Poland* : col. monogr. Vol. 1. Sandomierz : Izdawnictwo 'Baltija Publishing', 2018. P. 73–92.

REFERENCES

1. Volkova N.P. & Lebid O.V. Hotovnist kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia : strukturno-komponentnyi analiz [Readiness of the Head of General Education for Strategic Management : structural component analysis]. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences : the experience of Ukraine and Republic of Poland* : col. monogr. Vol. 1. Sandomierz : Izdawnictwo 'Baltija Publishing', 2018, pp. 73–92 [in Ukrainian].

Ірина ДАНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0103-8142

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»

та соціально-гуманітарних дисциплін

Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка

(Харків, Україна) irinadanchenco@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

З'ясовано, що значний потенціал у процесі підготовки майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю належить діяльності, спрямованій на формування їх соціальної зрілості, оскільки він створює оптимальні умови для: формування ґрунтовних знань та уявлення про соціальні процеси, явища, закони, принципи і соціокультурні тенденції розвитку суспільства та соціально значущі якості особистості (соціальна активність та відповідальність, самостійність, толерантність, асертивність, громадянськість); розвитку соціальної позиції, ціннісного ставлення студентів до явищ суспільної діяльності; формування початкового рівня знань, умінь та навичок практичної діяльності студентів щодо аналізу, корекції та подальшого розвитку рівня їх соціальної зрілості і застосування набутих знань, умінь та навичок у різних соціальних умовах, у тому числі у професійній діяльності.

Визначено, що застосування педагогічного моніторингу у процесі формування соціальної зрілості студентів здатне задовольнити потреби процесу формування відповідної інтегративної якості у високій функціональності та адаптивності. Адже педагогічний процес формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю потребує не лише глибокого та всебічного вивчення, але й вирішення проблем удосконалення відповідного процесу.

Виявлено, що основною метою педагогічного моніторингу ефективності формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю є забезпечення різних груп освітнього процесу якісною, об'єктивною і своєчасною інформацією про результати відповідної діяльності.

Педагогічний моніторинг надає можливість на основі статистичного аналізу отриманої інформації виявляти закономірності, сучасні тенденції та здійснювати прогнозування перспективи формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю.

Ключові слова: *підготовка майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування, формування соціальної зрілості, педагогічний моніторинг.*

Iryna DANCHENKO,

orcid.org/0000-0003-0103-8142

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor of the UNESCO Chair in Philosophy of Human Communication and Social and Humanities

at Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture

(Kharkiv, Ukraine) irinadanchenco@gmail.com

PEDAGOGICAL MONITORING OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF FUTURE PROFESSIONALS OF PUBLIC MANAGEMENT OF ADMINISTRATION AND ADMINISTRATION OF ADMINISTRATION

It is revealed that considerable potential in the process of training future specialists in public administration and administration in higher education institutions of agrarian profile belongs to activities aimed at shaping their social maturity, since it creates the optimal conditions for: the formation of sound knowledge and understanding of social processes, phenomena laws, principles and socio-cultural tendencies of social development and socially significant qualities of personality (social activity and responsibility, independence, tolerance, assertiveness, thunder adianism); development of social position, students' value attitude to the phenomena of social activity; formation of the initial level of knowledge, skills and practical skills of students in the analysis, correction and further development of their level of

social maturity and application of the acquired knowledge, skills and abilities in various social conditions, including in professional activity.

It is determined that the use of pedagogical monitoring in the process of forming social maturity of students is able to meet the needs of the process of formation of appropriate integrative quality in high functionality and adaptability. After all, the pedagogical process of forming the social maturity of future specialists in public administration and administration in higher education institutions of agrarian profile requires not only a thorough and comprehensive study, but also solving the problems of improving the appropriate process.

It was found that the main purpose of pedagogical monitoring of the effectiveness of formation of social maturity of future specialists in public administration and administration in higher education institutions of agrarian profile is to provide different groups of educational process with qualitative, objective and timely information on the results of relevant activities.

Pedagogical monitoring provides an opportunity, on the basis of statistical analysis of the information received, to identify patterns, current trends and to predict the prospects of formation of social maturity of future specialists in public administration and administration in higher education institutions of agricultural profile.

Key words: training of future specialists in public administration and administration, formation of social maturity, pedagogical monitoring.

Постановка проблеми Сучасний етап розвитку людства вимагає від системи вищої аграрної освіти рішення важливого завдання – підготувати професіоналів, які розуміють сутність соціальних, політичних та економічних процесів і явищ. Вирішити ці завдання, на нашу думку, можливо лише за умови, якщо особистість буде мати високий рівень соціальної зрілості.

Аналіз досліджень Ефективність освітнього процесу у закладах вищої освіти аграрного профілю (далі ЗВОАП) визначається за багатьма критеріями, першорядний серед яких – відповідність наслідків підготовки майбутніх професіоналів вимогам фахової діяльності, яку вони мають реалізувати. Реалії сьогодення вимагають від фахівців з публічного управління володіння управлінськими навичками, уміння реалізовувати принципи, функції та етику службової діяльності в органах державної влади та місцевого самоврядування. Реалізація відповідних вимог можлива за умови сформованості високого рівня соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління.

Аналіз наукової літератури доводить, що суттєво менше дослідників звертаються до визначення якості підготовки майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування до професійної діяльності за критеріями їх особистісного розвитку, зокрема за станом соціальної зрілості, яка є визначальним показником активного засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних ролей, соціальних норм, опанування якими дає змогу особистості стати зрілим учасником соціальних відносин.

Проблема соціальної зрілості особистості знайшла відображення в працях філософів (Л. Буєвої, О. Гундар, М. Черниш та інших), соціологів (І. Половинки, О. Харчева, Ф. Філіпова та інших), психологів (А. Адлера, Е. Еріксона, К. Роджерса, К. Хорні та інших) і педагогів (Я. Галети, І. Дан-

ченко, Л. Канішевської, В. Радула, І. Сопівник, В. Тюріної та інших).

Педагогічний процес формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю потребує не лише поглибленого опрацювання, але й вирішення проблем залучення ресурсів для творчого розвитку суб'єктів соціально педагогічної взаємодії, з урахуванням виховних особливостей і можливостей розширення та реалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу ЗВОАП.

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування в освітньому процесі педагогічного моніторингу ефективності процесу формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю та окреслити напрями реалізації організаційно-методичного забезпечення відповідного процесу.

Виклад основного матеріалу Зауважимо, що сутність педагогічного моніторингу як процесу вимірювання і оцінювання змісту педагогічного процесу формування соціальної зрілості, виконання корекційних дій, що забезпечують якість відповідної діяльності, виражається в таких його функціях: *обліковій* (збиранні даних, які свідчать про стан сформованості соціальної зрілості студентів); *аналітичній* (вивчення рівня і динаміки будь-якого окремого показника соціальної зрілості студентів); *оцінній* (відхилення фактичного стану сформованості соціальної зрілості студентів від визначеної нормативної); *комунікативній* (зворотний зв'язок між викладачем і студентами в освітньому просторі з метою створення корекційних дій, адаптації реалізованого плану формування соціальної зрілості студентів і виховних програм до нових реалій); *оптимізуючій* (знаходження способу формування і розвитку знань,

умінь, навичок, настанов на діяльність формування високого рівня соціальної зрілості студентів) (Семенова, 2009: 135).

Застосування педагогічного моніторингу під час формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю дозволяє забезпечити суб'єктів цього процесу якісною інформацією про результати відповідної діяльності, об'єктивне і своєчасне отримання якої слугує індикатором для здійснення діяльності, спрямованої на покращення відповідного процесу; здійснювати швидкий доступ до результатів змін, які відбуваються безпосередньо зі студентами, та моделювати цей процес, якщо він за результатами дослідження потребує корекції, а також швидко розповсюджувати та впроваджувати результати досліджень у практику діяльності закладів вищої аграрної освіти; розвивати у студентів навички рефлексії шляхом фіксації стану свого розвитку та саморозвитку; «відбирати» і впроваджувати тільки ті форми, методи та засоби організації процесу формування соціальної зрілості, які суттєво підвищують її ефективність; розширювати мотиваційну основу формування соціальної зрілості студентів; впливати на зміну позиції студентів щодо відношення їх до професійного зростання (Данченко, 2017: 202).

Процес формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю складається з таких елементів: *організаційного* (загальна інформація про зміст, план, регламент діяльності щодо формування соціальної зрілості); *теоретичного* (розгорнуте висвітлення вузлових питань процесу формування соціальної зрілості); *методичного* (рекомендації щодо застосування теоретичних і практичних методів, прийомів та засобів щодо ефективності формування соціальної зрілості); *практичного* (ділові ігри, вправи, конкретні ситуації, тести, анкети, бесіди, проблемні дискусії, підсумкові завдання проблемного характеру та інші, виконання яких вимагає використання теоретичних знань та практичних умінь і навичок, набутих під час засвоєння матеріалу та практичного його застосування).

Щодо *структури педагогічного моніторингу* процесу формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю, то він складається з низки етапів: постановка мети, підбір інструментарію діагностичних процедур та методик; визначення засобів кількісної та якісної оцінки обробки отриманих результатів,

способів фіксації їх у базі даних викладача (університету) та портфоліо студента, умов, вимог до відповідного процесу; безпосереднє проведення моніторингових процедур; аналіз отриманих результатів, дослідження соціально-психологічного стану студентів під час проведення моніторингових процедур; здійснення корекційних дій з удосконалення моніторингової діяльності; проектування групових та індивідуальних траєкторій та управлінських рішень щодо формування соціальної зрілості.

Причому на кожному з визначених етапів враховуються особливості майбутньої професійної діяльності студентів, які отримують спеціальність «Публічне управління та адміністрування» та вимоги стейкхолдерів (у тому числі регіональних органів державної влади та органів місцевого самоврядування Харківської області).

На основі теоретичного аналізу та практичного досвіду основними методами педагогічного моніторингу ефективності формування соціальної зрілості студентів є: анкетування, тестування, проблемні дискусії, спостереження, метод рефлексії, метод самооцінки, аналіз фактичних та кількісних даних, спілкування, методика вивчення ціннісних орієнтацій, узагальнення незалежних характеристик.

Анкетування надає можливість розкрити загальну картину уявлень про якість оцінюваних об'єктів. Прикладом може бути дослідження адаптації студентів першого року навчання до умов освітнього процесу, ефективно протікання якої вважаємо одним з вирішальних чинників впливу як на соціалізацію студентів, так і на формування їх соціальної зрілості.

Метод самооцінки дозволяє виявити один із проявів самопізнання, що впливає на характер, поведінку, функціонування особистості. Адже відомо, що неадекватна самооцінка заважає формуванню таких соціально значущих якостей, як самостійність, активність, відкритість та комунікабельність.

Проблемні дискусії використовуються тоді, коли необхідно активізувати знання учасників дискусії, надати необхідну інформацію, створити інтерес до проблеми, акцентувати увагу учасників дискусії на тому, що існують різні точки зору на проблему та об'єктивні умови, у межах яких необхідно шукати можливості вдосконалення будь-якого процесу.

Метод вивчення ціннісних орієнтацій суб'єктів педагогічного моніторингу дозволяє виявити й активізувати потенційні можливості особистості, що відкриває перспективи для розвитку та вдосконалення процесу формування соціальної

зрілості майбутніх фахівців. Відповідні дослідження вказують на необхідність посилення діяльності, спрямованої на формування «вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати в командах та вести переговори», «здатність формувати і підтримувати впевненість і співчуття» (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning).

Метод узагальнення незалежних характеристик, який полягає у збиранні, аналізі й узагальненні думок про особистість з боку її найближчого соціального оточення та який надає можливість краще зрозуміти особливості розвитку студентської молоді та включав визначення змін щодо до його покращення.

Основним принципом педагогічного моніторингу був студентоцентризм, який базувався на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки.

Крім того, ефективними методами моніторингу на практиці виявляється евристична бесіда, письмові відповіді на відкриті питання або традиційне усне опитування, есе, диспути, «круглі столи», рада експертів, підготовка проєктів.

Добре організований педагогічний моніторинг допомагає викладачеві виявити особистісні здобутки кожного студента, бачити недоліки у відповідній діяльності та вжити раціональних заходів для виправлення цих недоліків у процесі формування соціальної зрілості студентів. Оцінка рівня сформованості соціальної зрілості студентів часто виступає регулятором соціальних відносин у житті студентів, оскільки опосередковано впливає на формування стосунків у колективі, з викладачами, з іншими людьми, соціальними групами тощо.

Показником ефективності будь-якої діяльності, у тому числі діяльності, спрямованої на формування соціальної зрілості, є сформована готовність особистості «втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу». Спираючись на це, в процесі формування соціальної зрілості студентів увагу було спрямовано на формування готовності особистості на «реалізацію духовних учинків» (за І. Бехом).

Крім того, оптимізація процесу формування соціальної зрілості передбачає створення і використання якісно нових виховних методів, які базуються не на механізмі зовнішнього підкріплення, а на механізмах співпереживання й позитивного емоційного оцінювання, що передусім позначені апелюванням до самосвідомості та ставлення до суспільних норм і цінностей. Серед таких методів найефективнішим є розроблений І. Бехом *рефлексивно-експліцитний метод*, сутність якого становить орієнтація на позитивний поведінковий досвід особистості як змістової основи розгортання процесу становлення моральних цінностей (Бех, 2012: 127–128).

Підвищенню соціальної зрілості студентів сприяє аналіз набутого певного досвіду, з'ясування та усвідомлення реальності психологічного стану студентів, що забезпечувалося за рахунок рефлексії.

Необхідність формування освіченої, конкурентоспроможної, мобільної молоді з глибокими та сильними мотивами, раціональною поведінкою, почуттям відповідальності, високою адаптивністю, готовністю сприйняти зміни пріоритетів у виробленні нової системи цінностей та орієнтацій у складних ринкових умовах сьогодення потребує, на наш погляд, розробки індивідуальних програм формування соціальної зрілості та особистісного зростання майбутніх фахівців з публічного управління, які, між іншим, передбачають розробку індивідуальної траєкторії особистісного зростання.

Висновки. Таким чином, педагогічний моніторинг здатен задовольнити потреби процесу формування відповідної інтегративної якості у високій функціональності та адаптивності. Дотримання певних правил процесу педагогічного моніторингу уможливорює дієвість організаційного механізму отримання інформації щодо визначення рівня сформованості соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю та дає можливість підвищити ефективність відповідного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Данченко Ірина. Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів: монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. 366 с.
3. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.
4. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf/>.

REFERENCES

1. Вех І. Д. Особы'стист' u prostori duxovnogo rozvy'tku : Navchalnyi posibnyk. [Personality in the space of spiritual development], Akademvy'dav, 2012. 256 s. [in Ukraine].
2. Danchenko Iry'na. Formuvannya social'noyi zrilosti studentiv vy'shhy'x agrarny'x navchal'ny'x zakladiv: monografiya. [Formation of social maturity of students of higher agricultural educational establishments], Vy'davny'cztvo Ivanchenka I.S., 2018. 366 s.
3. Semenova A.V. Parady'gmal'ne modelyuvannya u profesijnij pidgotovci majbutnix uchy'teliv: monografiya [Paradigm modeling in future teacher training], Yury'dy'chna literatura, 2009. 504 s.
4. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf/>.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204643>**Nina JURAVSKA,***orcid.org/0000-0001-8393-0841*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри управління та освітніх технологій

Національного університету біоресурсів і природокористування України

(Київ, Україна) *juravska@ukr.net*

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано та проаналізовано зміни і перетворення в освітній сфері країн Європейського Союзу (ЄС) у контексті формування європейських стандартів освіти, та Великобританії на основі європейського виміру освіти. Визначено глобальну мету освіти країн ЄС та Великобританії на XXI століття: підтримка особистості молодшої людини, зокрема з особливими потребами, на кожному етапі її розвитку, формування у неї умінь самоосвіти й самовдосконалення. Виокремлено тенденції управління освітнім процесом, зокрема підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти. Розглянуто особливості реалізації основних завдань у закладах вищої освіти. Висвітлено освітню місію викладача вищої школи. Окреслено завдання та роль викладача закладу вищої освіти в умовах сучасності. Виокремлено практичні кроки впровадження кваліфікаційних вимог до професійної діяльності та розглянуто професійну підготовку педагогічних кадрів у закладах вищої освіти. Описано головні напрями вдосконалення підготовки, розробки нових підходів у професійному становленні фахівців. Зазначена важливість розвитку європейського освітнього простору, налагодження співпраці між навчальними закладами усіх країн на основі розширення дії програми ERASMUS. Наголошено на активній участі України у програмі ERASMUS. Зазначено, що для цього вищі навчальні заклади країн удосконалюють стандарти освіти: опис предметної області (парадигми, закони, закономірності; принципи, історичні передумови розвитку; концепції системного, ситуаційного, адаптивного, антисипативного, антикризового, інноваційного, проектного розвитку; функції, методи, технології); академічні права випускників; обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій відповідно до визначених цілей та міжнародних стандартів).

Ключові слова: управління, підготовка фахівців, викладач вищої школи, кваліфікаційні вимоги.

Nina ZHURAVSKA,*orcid.org/0000-0001-8393-0841*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Management and Educational Technology

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *juravska@ukr.net*

EDUCATION PROCESS MANAGEMENT IN THE EU AND UNITED KINGDOM: QUALIFICATION REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article has characterized and analyzed winterization and remodeling in the environmental field of the European Union, in the context of the European standard for the United Kingdom, based on the European Union. The global goal of the European Union and the United Kingdom in the twenty-first century has been marked: a message about the special features of young people, secrecy with special needs formality at a certain level of self-awareness and self-reliance. Violation of the trend of managing the process, securing the training of teachers at the of the sanctuary. The special features of the main tasks of mission of high education are highlighted. Visited blessed school year. The ordained role of the contribution to higher education institution of the blessing of sanctity in the minds of complicity is embarrassed. Violation of practical terms in the implementation of professional qualifications to professional careers and the professional training of teachers with the help of mortgages. It is described head straight at the end of the preparation, the preparation of new approaches to the professional becoming of the factory. The importance of the development of the European open space, the provision of special offers, with the main mortgages of the United States on the basis of the ERASMUS expanded programs is designated. Voted on the active participation of Ukraine in the ERASMUS program. It means that for the most important first place in the country, the standards of living should be improved: a description of the subject area (paradigm, law, rule of law; principle, historical change of mind; conceptual, systematic, situational, adaptive, unipositive, antique, anti-social, innovative); academic rights graduates ; credit oversight of the CTS, necessary for the health of the first step of the sanctuary; list of competencies Graduates

Key words: management, preparation of specialties, staff of higher education establishment, professional education.

Постановка проблеми. Прогресивний розвиток науки та економіки будь-якої держави тісно пов'язаний з освітньою діяльністю вищої школи, оскільки викладач формує якість підготовки майбутнього покоління. Саме від його педагогічної свідомості та сумлінності залежить і розвиток самої держави, її стабільність та прогрес (Кубіцький, 2004: 109–117). Це вимагає поглибленого дослідження проблеми підготовки викладачів як інтелектуальної та наукової еліти держави. Крім того, реформування професійної освіти України сьогодні за європейським зразком вимагає приведення вищої освіти до єдиних стандартів та критеріїв (Шинкарук, 2017: 156–158).

Аналіз досліджень. Проблеми підготовки викладачів вищої школи висвітлені в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Єрмоленко, С. Кубіцький, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Шинкарук А. Щербаков, Т. Лан (T. Lans), У. Гульсінк (W. Hulsink), М. Mulder (Нідерланди); Г. Кірк (G. Kirk), Д.А. Колб (D.A. Kolb), Л.Р.Б. Елтон (L.R.B. Elton) (Великобританія); Б. Дільгер (B. Dilger), Х.-Х. Кремер (H.-H. Kremer) (Німеччина) та інші). Реформування системи вищої освіти та загальні проблеми становлення і розвитку вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу та Великобританії є предметом досліджень вітчизняних дослідників (М. Дебіч, Р. Куха, Л. Пуховська, Ж. Таланова, С. Ящук та інші).

Як бачимо, окремі дослідження проводились, проте цілісна характеристика управління освітнім процесом та критерії визначення кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців у сучасній вищій школі у країнах ЄС та Великобританії відсутня.

Мета статті – проаналізувати перетворення у професійній підготовці фахівців у закладах вищої освіти країн ЄС та Великобританії, вимоги до викладача на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць європейських педагогів-теоретиків (Є. Лондіні (E. Londini), І. Ваніні (I. Vannini) (Італія)) дозволив констатувати, що у зв'язку з інтеграцією освіти країн ЄС на вищу освіту покладаються завдання орієнтуватися на запити ринку праці і відповідати їм, аналізувати, прогнозувати й утворювати нові кваліфікаційні вимоги, робочі місця відповідно до умов часу, готувати фахівців, аналізувати та передбачати динаміку змін на ринку робочої сили тощо (Журавська, 2010: 20). Доречно додати, що запити ринку праці вимагають від викладачів вищої школи нових способів діяльності, а важливість розвитку європейського освітнього простору робить незамінним налагодження

співпраці між навчальними закладами усіх країн на основі розширення дії програми ERASMUS, в якій Україна бере активну участь. Дослідники Ж. Спорер (J. Spohrer), Т. Симнер (T. Sumner), С. Бюскінгам Сум (S. Buckingham Shum) (Франція) підкреслюють, що для забезпечення справжньої, а не уявної єдності теорії і практики до науки висувається низка вимог, зокрема відповідність науки вимогам виробництва (Ящук, 2010: 333–339). Слід погодитись з В.-Г. Перрі (W. G. Perry) (Великобританія), який зауважує, що наука мусить іти попереду практики (Журавська, 2010: 22–25). Дослідник Н.-Н. Кремер (H.-H. Kremer) (Німеччина) відмічає, що теорія не повинна зводитися до простого фіксування практики, на кожному історичному етапі розвитку суспільства в теорії формується провідна концепція. (Журавська, 2010: 22–25).

Підкреслимо, що Д. М. Ллойд (D. M. Lloyd) (Великобританія) вважав недоліком удосконалення процесу навчання викладачів «відсутність вправ практичної реалізації, що знижує ефективність підвищення кваліфікації студентів» (Журавська, 2010: 124). Зауважимо, що К. Офлерт (K. Olfert) (Німеччина) звертає увагу на важливість добору вправ у викладанні економіки, які відповідають також етапам формування умінь (Журавська, 2010: 27). Дослідник S. Peters (Німеччина) зауважує, що поступовий перехід від підготовчих до тренувальних, творчих та контрольних вправ допомагає враховувати закономірності процесу формування умінь і навичок під час перепідготовки викладачів економічних дисциплін (Журавська, 2010: 28–31).

Із наших досліджень випливає, що процес оцінювання у системі підвищення кваліфікації педагогів Великої Британії пропонується визначати як способи діяльності. Зауважимо, що система методів оцінювання містить: анкетування; усне опитування; навчальні ігри; тестування; аналіз виконання студентами професійних вправ та аналіз професійних ситуацій тощо (Yballe, O'Conner, 200: 474–483.). Однак останнім часом учені у країнах ЄС виділяють такі основні групи підходів, що використовуються для отримання практичних навичок майбутньої професійної діяльності викладача галузевого спрямування: 1) спостереження за роботою фахівців; 2) аналіз реальних та змодельованих ситуацій; 3) моделювання: рівні, види; 4) практика (Kolb, 2006: 45–91).

Підкреслимо, що є три етапи у формуванні професійних навичок: усвідомлення особистих інтересів; порівняння своїх професійних намірів із потребами у кадрах (Data for Sustainable

Development Goals. ISCED (МСКО): 2011); формування усвідомленого прагнення до пошуку шляхів, задоволення потреб і реалізації намірів (Data for Sustainable Development Goals. ISCED (МСКО): 2013).

Вчені відмічають, що людина мусить отримувати освіту у трудовій школі, яка має: 1) соціально-психологічні підвалини – працюючи, вчитись і навчаючись, працювати; 2) соціально-етичні підвалини – теоретична і практична підготовка (Dhume, 2001) та інтелектуальні почуття, що виявляються у розумінні і пізнавальній діяльності людини (Ящук, 2010: 333–339).

Слід додати, що до професійних компетентностей педагогів західноєвропейські вчені відносять творче вміння науково організувати роботу студентів на занятті. «Творчість педагогів можна і потрібно розвивати, оскільки без розкриття творчого потенціалу педагога не сформувати творчу особу студента», – зауважує Л. Нот (L. Not) (Франція) (Dhume, 2001).

Професори Відкритого університету (Великобританія) Ф. Бенкс (F. Banks), А. Майєс (A.S. Mayes) відмічають: «Щоб зняти бар'єри, які стримують розвиток педагогічної творчості, необхідно озброїти викладачів організаційними знаннями й уміннями, зробити творчий пошук провідним компонентом, перетворити його на одну з основних форм підвищення педагогічної кваліфікації, якості навчання і виховання студентів» (Kolb, 2006: 45-91). «Своєю чергою, – підкреслюють вчені Великобританії М. Сімпсон (M. Simpson), Дж. Тусон (J. Tuson), – усе це мож-

ливе лише за наявності програмного цільового мотиваційного управління» (Журавська, 2010: 45–52).

Із наших досліджень випливає, що до кінця навчання на факультеті психології і освітніх наук у Католицькому університеті Leuven (Бельгія) викладач вищої школи отримує професійні компетентності щодо навчання фахових дисциплін: фундаментальне розуміння академічного підходу до освітніх моделей і відносин між ними; припущення, які впливають на індивідуумів і суспільство; методологію, спрямовану на визначення, розташування і вирішення педагогічних проблем, етичних аспектів академічної і професійної практики; знання доречних дидактичних дій в освітньому дослідженні і в конкретній галузі; навички з аналізу практичних і теоретичних проблем щодо перспектив педагогіки тощо.

Висновки. Із наших досліджень випливає, що первинна мета навчальних програм для викладачів вищої школи без попереднього досвіду в освітніх заняттях у країнах ЄС та Великобританії (підготовка та перепідготовка, підвищення кваліфікації) полягає в тому, щоби забезпечити студентів професійними компетентностями щодо навчання фахових дисциплін із метою їх кар'єри в управлінні освітньою установою середньої ланки. Подальше вивчення досвіду вищих шкіл у країнах ЄС та Великої Британії, після її виходу з ЄС, дасть змогу визначити вітчизняні напрями розвитку вищої школи, кваліфікаційні вимоги підготовки фахівців, особливості змісту та управління освітнім процесом відповідно до потреб ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавська Н. С. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду: метод. посіб. Київ : Видавничий центр НАУ, 2010. 143 с. [in Ukrainian].
2. Кубіцький С. О. Формування творчої особистості курсанта : синергетичний аспект. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*. Київ, 2004. Вип. 38. С. 109–117. [in Ukrainian].
3. Шинкарук В. Д. Аспекти українсько-польської співпраці в галузі освіти і науки. *Україна – Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16-17 бер. 2017 р.). Київ, 2017. С. 156–158. [in Ukrainian].
4. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. № 253. С. 333–339. [in Ukrainian].
5. Data for Sustainable Development Goals. ISCED (МСКО) 2011. URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>.
6. Data for Sustainable Development Goals. ISCED-F (МСКО-Г) 2013. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-educationtraining-2013.pdf>.
7. Dhume F. “*Du travail social au travail en ensemble, Le partenariat dans le champ des politiques sociales*”, éditions ASH, 2001.
8. Kolb A. Y, Kolb D. A. Learning styles and learning spaces: a review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In: Sims RS, Sims SJ, editors. *Learning styles and learning: a key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, New York : Novus Publishers, 2006. С. 45–91.
9. Yballe L, O'Conner D. Appreciative pedagogy: constructing positive models for learning. *J Manage Educ*, 2000. С. 474–483.

REFERENCES

1. Zhuravska N.S. Metodologhija proektuvannja interaktyvnykh kursiv na osnovi jevropejskogo dosvidu. [Methodology for designing interactive courses based on European experience]. Navchaljno-metodychnyj posibnyk. Kyjiv: Vydavnychyj centr NAU, 2010. 143 s. [in Ukrainian]
2. Kubicjkyj S. O. Formuvannja tvorchoji osobystosti kursanta: synerghetychnyj aspekt. [Formation of creative personality of the cadet: synergetic aspect]. Naukovo-metodychnyj zbirnyk «Novi tekhnologhiji navchannja», Kyjiv, 2004. Vyp. 38. S. 109–117. [in Ukrainian]
3. Shynkaruk V. D. Aspekty ukrajinsjko-poljsjkojis pivpraci v ghaluziosvity i nauky. Ukrajina – Poljsjha: strategichne partnerstvo v systemi gheopolitychny khkoordinat: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Aspects of Ukrainian-Polish cooperation in the field of education and science. Ukraine - Poland: Strategic Partnership in the Geopolitical Coordinate System: International Materials]. (Kyjiv, 16-17 ber. 2017 r.). Kyjiv, 2017. S.156-158. [in Ukrainian]
4. Yashchuk S. P. Formuvannja profesijno-pravovoji kompetentnosti studentiv. [Formation of professional and legal competence of students]. Naukovy jvisnyk Nacional jnoghouniversytet ubioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrajiny. Ser.: Pedaghoghika, psykhologhija, filosofija. 2016. № 253. S. 333–339. [in Ukrainian]
5. Data for Sustainable Development Goals. ISCED (MCKO) 2011 // URL : <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>.
6. Data for Sustainable Development Goals.ISCED-F (MCKO-Г) 2013. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-educationtraining-2013.pdf>.
7. Dhume F. “*Du travail social au travail en ensemble, Le partenariat dans le champ des politiques sociales*”, éditions ASH, 2001.
8. Kolb A. Y, Kolb D. A. Learning styles and learning spaces: a review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In: Sims RS, Sims SJ, editors. Learning styles and learning: a key to meeting the accountability demands in education. Hauppauge, New York : Novus Publishers, 2006. C. 45–91.
9. Yballe L, O’Conner D. Appreciative pedagogy: constructing positive models for learning. J Manage Educ, 2000. C. 474–483.

УДК 37.013.74

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204644>**Людмила ЗЕЛЕНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-3324-5173**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) zelenskaya_ludmila@ukr.net***Інеса СІВАЧЕНКО,***orcid.org/0000-0001-8916-9854**аспірант
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) inno4ka_siva4enko@ukr.net*

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ КЛАСТЕРИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ

У статті наведено стислий огляд світового досвіду застосування кластерного підходу в освіті, розглянуто перспективи його адаптації в Україні.

Розвиток освіти на основі кластерного підходу почався в Європі у 1990-ті роки. У багатьох країнах світу відбувається укрупнення університетів шляхом їх організаційного злиття, що забезпечує економію адміністративних витрат і поліпшення показників національної системи освіти в міжнародних рейтингах.

Метою статті є огляд світового досвіду створення й розвитку освітніх кластерів як умови підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів освіти, визначення перспектив його адаптації в Україні.

Аналіз закордонного досвіду показав, що функціонують різні типи кластерів: за напрямками діяльності; за рівнями організації; за галузями освіти тощо. Дослідники визначають освітній кластер як групу навчальних закладів, які локалізовані на одній території, формують як кінцевий продукт освітню послугу, конкурують і взаємодіють один з одним, мають постачальників необхідних чинників виробництва, обладнання, спеціалізованих послуг, інфраструктури, науково-дослідницьких інститутів, водночас посилюють конкурентні переваги один одного.

Наукові дослідження і практичний досвід свідчать, що кластери і кластерний підхід характерні передусім для інноваційної освіти, а освітні кластери є однією з форм організації інноваційного навчання.

У межах інноваційного освітнього кластера створюється єдиний інформаційний простір професійного спілкування, поширення інновацій, освітніх технологій. Наявність загальних ресурсів, продуктивний і оперативний обмін інформацією дозволяють учасникам реалізовувати спільні проекти, адекватно реагувати на запити суспільства, збільшують конкурентоспроможність кожного суб'єкта кластера на ринку освітніх послуг.

Визначено, що в Україні вже сформувалися деякі передумови для створення освітніх кластерів різних типів.

Ключові слова: кластери, типи, світовий досвід, Україна, адаптація.

Ludmila ZELENSKA,*orcid.org/0000-0002-3324-5173**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) zelenskaya_ludmila@ukr.net***Inesa SIVACHENKO,***orcid.org/0000-0001-8916-9854**Graduate Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) inno4ka_siva4enko@ukr.net*

INNOVATIVE EDUCATIONAL CLUSTERS: WORLD EXPERIENCE OVER AND PROSPECTS OF HIS ADAPTATION IN UKRAINE

In the article are brought the compressed review of world experience of application of cluster approach in education and the prospects of his adaptation are considered in Ukraine.

Development of education on the basis of cluster approach began in Europe in 1990th. In many countries of the world there is enlargement of universities by their organizational confluence that provides the economy of administrative charges and improvement of indexes of the national system of education in the international rating.

The aim of the article is a review of world experience of creation and development of educational clusters as terms of increase of competitiveness of home establishments of education and determination of prospects of his adaptation in Ukraine.

The analysis of foreign experience showed that the different types of clusters function: after directions of activity; after the levels of organization; after industries of education and others like that. Researchers determine an educational cluster as group of educational establishments that is non communicative on one territory, form educational service in quality of finish good, compete and co-operate inter se and have round the suppliers of necessary factors productions, equipments, specialized services, infrastructure, scientifically-research institutes, here strengthen competitive edges each other.

Scientific researches and practical experience prove that clusters and cluster approach are characteristic, foremost, for innovative education, and educational clusters are one of forms of organization of innovative studies.

Within the framework of innovative educational cluster single informative space of professional communication, distribution of innovations, educational technologies is also created. Presence of shareable resources, a productive and operative exchange is allowed information to the participants to realize general projects, adequately to react upon requests of society, increase the competitiveness of every subject of cluster at the market of educational services.

Certainly, that in Ukraine certain pre-conditions were already formed for creation of educational clusters of different types.

Key words: clusters, types, world experience, Ukraine, adaptation.

Постановка проблеми. Українська освіта сьогодні переживає непрості часи змін, які цілком відповідають сучасним світовим тенденціям у сфері освіти. Процеси глобалізації, диверсифікація освітніх послуг, значне поширення дистанційної форми (e-learning) освіти, суттєві зміни на ринку праці спричинили посилення вимог до випускників закладів вищої освіти з боку роботодавців, що привело до пошуку нових підходів і форм організації навчання, реструктуризації системи освіти. Світовий досвід свідчить про створення конкурентоспроможних освітніх послуг у рамках освітніх кластерів.

Аналіз досліджень. У 90-х рр. ХХ ст. в Європі почався розвиток освіти на основі кластерного підходу, що спричинило появу великої кількості наукових публікацій даної тематики. Сьогодні зазначена проблема широко дискутується світовою науковою спільнотою: М. Портер, Н. Ketelhohn, А. Artiganave, J. Kelly (Сполучені Штати Америки), В. Галичин, К. Соколова (Російська Федерація) та ін. Вітчизняні науковці здійснюють наукову розробку зазначеної проблеми за такими напрямками, як: підходи до кластеризації освіти України (В. Куценко, О. Жук, Л. Дроздовська); передумови розвитку науково-освітніх кластерів (Г. П'ятницька); зміцнення конкурентних позицій кластера освітніх послуг на прикладі Харківського регіону, його роль у забезпеченні соціально-економічного розвитку (Г. Коломієць, О. Меленцова, Ю. Гузненков, І. Дідорчук) тощо.

Однак закордонний досвід створення освітніх кластерів ще не є досить вивченим і представленим у вітчизняному науковому дискурсі, що зумовлює науковий пошук у цьому напрямі.

Метою статті є огляд світового досвіду створення й розвитку освітніх кластерів як умови підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів освіти, визначення перспектив його адаптації в Україні.

Виклад основного матеріалу. Термін «кластер» (від англ. *cluster* – «пучок», «гроно», «кущ», «загальний двір і навколишні його дворові будівлі») уперше ввів у науковий обіг М. Портер у книзі “Competitive Advantage of Nations”, NewYork: Free Press, 1990.

У класичному визначенні *кластер* тлумачиться як сконцентровані за географічною ознакою групи взаємозалежних компаній, спеціалізованих постачальників, постачальників послуг, фірм у відповідних галузях, а також пов'язаних з їхньою діяльністю організацій у певних областях, які конкурують, але водночас спільно працюють. З позиції системного підходу *кластер* розглядається як сукупність взаємопов'язаних суб'єктів господарської діяльності різних галузей, об'єднаних в єдину організаційну структуру, елементи якої перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності, спільно функціонують із певною метою. До заслуг М. Портера відносять, зокрема, й те, що він показав, як конкурентоспроможність компанії багато в чому визначається конкурентоспроможністю її економічного оточення, яка, у свою чергу, залежить від базових умов (загального ресурсу) і конкуренції всередині кластера (Соколова, 2014: 153–160).

З 90-х рр. ХХ ст. в Європі, Сполучених Штатах Америки, Канаді, пізніше – у низці країн Азії, Африки, Австралії відбувається укрупнення університетів шляхом їх організаційного злиття, що забезпечує економію адміністративних витрат і поліпшення показників національних систем освіти в міжнародних рейтингах. Так, у Фінляндії кількість закладів вищої освіти скоротилася із 20 до 15. У Данії із 25 закладів вищої освіти та дослідницьких центрів було створено 8 університетів і 3 дослідницькі центри. Унаслідок злиття трьох вишів створений найбільший у Франції Університет Страсбурга.

Найбільш активно розвиваються кластери, що включають державні освітні установи, дослідні

лабораторії, бізнес-компанії, кластери, орієнтовані на вдосконалення екосистем. Відомий у Німеччині союз технічних університетів «TU9» створений у 2006 р. для поліпшення співпраці з реальним сектором економіки, виробництвом і бізнесом. У 2012 р. ще 15 університетів із високою репутацією на ринку освітніх послуг об'єдналися в союз під назвою «U15» (Галичин, 2013: 108–109).

Інтеграційні процеси за участю закладів освіти активно відбуваються в Норвегії, Великій Британії, Швеції, де до складу кластерів входять інноваційні компанії відповідних регіонів, а провідна роль в освітній діяльності належить університетам. Значний досвід функціонування індустріальних та інноваційних кластерів, у яких зайняті тисячі наукових, інженерних працівників, випускників коледжів і магістрів, має також Китайська Народна Республіка.

Дослідники зазначають, що країни, орієнтовані на покращання якості життя своїх громадян, зміцнення конкурентних позицій тощо, приділяють велику увагу проблемі розвитку свого науково-освітнього потенціалу, зокрема шляхом створення освітніх, наукових (або дослідницьких) і науково-освітніх кластерів (П'ятницька, 2016: 191).

У деякому сенсі кластер нагадує такі організаційні форми, як концерн, консорціум, корпорація. Прикладом кластерних взаємин в освітній сфері на пострадянському просторі є взаємодія школи і дитячого садка зі створенням навчально-виховних і багатoproфільних комплексів. У радянський період також існували науково-виробничі комплекси, територіально-виробнича кооперація і виробничо-територіальні комплекси, навчально-виробничі комбінати. Найчастіше кластери отожнюються з вищезазначеними комплексами.

Науковці визначають *освітній кластер* як групу навчальних закладів, які локалізовані на одній території, формують як кінцевий продукт *освітню послугу*, конкурують і взаємодіють один з одним, мають постачальників необхідних чинників виробництва, обладнання, спеціалізованих послуг, інфраструктури, науково-дослідницьких інститутів, водночас посилюють конкурентні переваги один одного (Соколова, 2010: 534).

Аналіз закордонного досвіду кластерного розвитку показує, що функціонують різні *типи кластерів*: за напрямками діяльності (компетентнісно орієнтований, науково-інноваційний, інноваційно-освітній, соціокультурний); за рівнями організації (регіональний, республіканський, муніципальний, інституційний, міжнародний); за галузями освіти й ін. Кластери різних типів і рів-

нів організації розглядаються як такі, що взаємодоповнюють один одного.

Кластери можна групувати в *освітні* (наприклад, «ліцей – коледж – університет»), *наукові* та *змішані* (наприклад, «науково-освітні» і «виробничо-освітні»). Водночас зазначається, що *освітній кластер*, основне завдання якого полягає в послідовному формуванні гармонічної особистості, має охоплювати заклади освіти всіх рівнів та напрямів підготовки, тоді як *науковий* (або *дослідницький*) та *науково-освітній* кластери з об'єктивних причин можуть включати в себе лише ті заклади освіти, де учні, студенти, слухачі вже долучаються до дослідницької роботи за певним фахом. Прикладом таких кластерних структур можуть бути заклади загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти, учні яких беруть участь у виконанні наукових проєктів, висувають раціоналізаторські ідеї, розробляють різного роду інновації тощо (члени Малої академії наук України), а також інститути підвищення кваліфікації тощо (П'ятницька, 2016: 195).

Метою створення *виробничо-освітніх* кластерів є усунення бар'єрів, що перешкоджають успішній взаємодії бізнесу і закладів освіти, а також прискорений трансфер інновацій. Найбільш значущими з погляду інноваційного розвитку можуть виявитися *змішані* кластери, оскільки забезпечується взаємодія виробника і кінцевого споживача освітніх послуг, включно із залученням фахівців-практиків, а також використання коштів і виробничої бази організацій-роботодавців. Це дозволяє ефективно здійснювати перенесення інновацій в освітню практику.

Перспективи адаптації наведеного досвіду в Україні пов'язані з формуванням сучасних освітніх центрів, орієнтованих на підготовку висококваліфікованих фахівців і створення інтелектуальних освітніх технологій. Створення *університетсько-шкільних кластерів* в Україні сприятиме впровадженню інновацій та кращих світових практик в українську систему освіти, залученню широкого кола партнерів для ефективного розвитку науково-освітньої сфери, забезпеченню підтримки в розробці, підготовці та реалізації соціально значущих проєктів в освітній сфері. Такий досвід функціонування ліцеїв та коледжів при університетах у м. Харкові (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова й ін.) може бути визнаний як цілком перспективний щодо подальшого розвитку кластерів цього типу в Україні.

Реалізація в Україні кластерного підходу в освіті може забезпечити інноваційний розвиток закладів освіти, зростання конкурентоспроможності та мобільності суб'єктів освітнього процесу, організацію наукового співробітництва у сфері освіти, координацію спільної роботи над науковими інноваційними проектами, інтеграцію інтелектуальних ресурсів усіх суб'єктів кластера навколо актуальних проблем. Організована таким чином взаємодія дозволяє створити практико-орієнтоване освітнє середовище, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності всіх суб'єктів кластера, забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців в оптимальні терміни, дасть можливість вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії професійної самореалізації фахівців.

Висновки. Наукові дослідження і світовий досвід свідчать, що кластери і кластерний підхід

характерні насамперед для інноваційної освіти, а освітні кластери є однією з форм організації інноваційного навчання.

У рамках інноваційного освітнього кластера створюється єдиний інформаційний простір професійного спілкування, поширення інновацій, освітніх технологій. Наявність загальних ресурсів, продуктивний і оперативний обмін інформацією дозволяють учасникам реалізовувати спільні проекти, адекватно реагувати на запити суспільства, збільшують конкурентоспроможність кожного суб'єкта кластера на ринку освітніх послуг.

Визначено, що в Україні вже сформувалися деякі передумови для створення освітніх кластерів різних типів. Подальші розвідки з даної тематики будуть спрямовані на визначення ефективних механізмів застосування кластерного підходу у вищій та післядипломній педагогічній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галичин В. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития. *Век глобализации*. 2013. № 2. С. 101–112.
2. Жук О. Кластерний підхід у процесі оптимізації системи освіти України. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*. 2013. Т. 18. Вип. 3/1. С. 151–154.
3. П'ятницька Г. Науково-освітні кластери: відмітні характеристики та передумови розвитку. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2016. № 3. С. 191–207.
4. Соколова Е. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014. № 2 (6). С. 153–160.
5. Соколова Е. Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта. *Современные исследования социальных проблем*. 2010. № 4.1 (04). С. 531–541.

REFERENCES

1. Halychyn V. A. Mezhdunarodnyi rynek obrazovatelnykh usluh: osnovnye kharakterystyky y tendentsyy razvytyia. [International market of educational services: basic descriptions and progress trends]. *Vek hlobalyzatsyy*. 2013. № 2, pp. 101–112 [in Russian].
2. Zhuk O. P. Klasternyi pidkhid u protsesi optymizatsii systemy osvity Ukrainy. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova*. 2013. T. 18. Vyp. 3/1, pp. 151–154.
3. Piatnytska H. T. Naukovo-osvitni klasteri: vidmitni kharakterystyky ta peredumovy rozvytku. *Marketynh i menedzhment innovatsii*. 2016. № 3, pp. 191–207.
4. Sokolova E. Y. Termyn «Obrazovatelnyi klaster» v poniatyynom pole sovremennoi pedahohyky. [Term the «Educational cluster» in the concept field of modern pedagogics]. *Nepreryvnoe obrazovanye: XXI vek*. 2014. № 2(6), pp. 153–160 [in Russian].
5. Sokolova E. Y. Yspolzovanye klasternoho podkhoda v tseliakh povysheniya konkurentosposobnosti systemy obrazovaniya: sravnitelnyi analiz mezhdunarodnoho opyta. [Use of cluster approach for the increase of competitiveness of the system of education: comparative analysis of international experience]. *Sovremennye yssledovaniya sotsyalnykh problem*. 2010. № 4.1(04), pp. 531–541 [in Russian].

УДК 37.01(036)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204646>**Олена ІОНОВА,***orcid.org/0000-0002-9306-5553*

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) *elenaionova25@ukr.net*

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано значущість особистості вчителя у вальдорфській школі. Актуальність проблеми зумовлена потребою використання гуманістичного досвіду вальдорфської школи для вирішення питань підвищення якості підготовки та перепідготовки вчителя як ключової фігури реформування нової української школи.

Метою статті є розкриття особливості ролі вчителя в діяльності вальдорфської школи.

Висвітлено особливості професійної діяльності вальдорфського вчителя, насамперед класного вчителя (супроводжує учнів і викладає всі основні предмети у своєму класі впродовж перших 6–8 років), а саме: ритмізація шкільних занять (гігієнічно-раціональна організація освітнього процесу); художньо-образний (1–5 класи) і феноменологічний (із 6-го класу) методи викладання; диференціація навчального матеріалу відповідно до темпераментів учнів, що дозволяє дитині цілеспрямовано поринати в навчання властивим саме їй способом; обмежене використання традиційних підручників і цінність живого слова вчителя.

З'ясовано, що основним принципом виховання школярів до статевого дозрівання є вчительський авторитет, який будується на взаємоповазі, відданості, щирості, любові у стосунках «дитина – учитель».

Висвітлено основні форми самоврядування вальдорфської школи: педагогічна колегія (щотижнева вчительська конференція) та батьківсько-вчительське правління. Розкрито основні вимоги до особистості вчителя (Р. Штайнер): загострене почуття відповідальності, мужність до істини, наявність фантазії, педагогічний ентузіазм.

Зазначено, що шлях вальдорфського вчителя – це постійне людинопізнання та безперервне самовиховання, яке передбачає вивчення антропософії та виконання вправ внутрішнього характеру, спрямованих на поглиблення внутрішнього життя (контроль власних думок, почуттів і емоцій, вольових імпульсів).

Констатовано педагогічну доцільність вивчення, творчого осмислення та використання досвіду вальдорфської школи, діяльності вальдорфського вчителя для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної школи.

Ключові слова: вальдорфська школа, учитель, авторитет, відповідальність, ентузіазм, людинопізнання, самовиховання.

Olena IONOVA,*orcid.org/0000-0002-9306-5553*

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines
in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *elenaionova25@ukr.net*

THE ROLE OF TEACHER'S PERSONALITY IN WALDORF SCHOOL

The article author has analyzed the importance of the teacher's personality in Waldorf school. The relevance of the problem is caused by the need to use humanistic experience of Waldorf school to solve the problem of improving the quality of teacher's training and retraining as he is considered to be a key figure in reforming the new Ukrainian school.

The aim of the article is to reveal teacher's peculiar role in the activities of Waldorf school.

The author has highlighted the specific features of professional activity of Waldorf teacher, primarily class teacher who accompanies children and teaches all main subjects in his class during the first 6–8 years. These specific features are: rhythmic organization of school classes (hygienic-rational organization of educational process); artistic (grades 1–5) and phenomenological (from 6th grade) methods of teaching; differentiation of educational material according to children's temperaments, which allows a child to purposefully immerse himself in learning in his own way; limited use of traditional textbooks and appreciation of teacher's living word.

It has been found that the main principle of children's education before puberty is teacher's authority that is based on mutual respect, devotion, sincerity and love in child-teacher relationship.

The main forms of self-government at Waldorf school have been characterized. They are pedagogical board (teacher's weekly conference) and parent-teacher board. The main requirements for teacher's personality (according to the ideas

of R. Steiner) have been revealed. They are heightened sense of responsibility, courage to the truth, imagination and pedagogical enthusiasm.

It has been noted that the way of a Waldorf teacher is a constant human cognition and lifelong self-education, which means study of anthropology and performing internal exercises aimed at deepening the inner life (control of own thoughts, feelings and emotions, volitional impulses).

The author has proved the pedagogical expediency of study, creative comprehension and use of the experience of Waldorf school, activities of Waldorf teacher in order to solve current problems of modern Ukrainian school.

Key words: Waldorf school, teacher, authority, responsibility, enthusiasm, human cognition, self-education.

Постановка проблеми. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», вмотивований учитель має стати агентом змін, ключовою фігурою функціонування нової української школи на засадах дитиноцентризму й особистісно зорієнтованої моделі освіти, партнерської взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками. Це закономірно вимагає підвищення якості підготовки та перепідготовки вчителя.

Нагальна потреба пошуку нових підходів до розвитку вітчизняної професійно-педагогічної освіти передбачає вивчення шляхів розв'язання цієї проблеми в закордонній педагогіці. На особливу увагу заслуговує сторічний досвід вальдорфської школи, яку ЮНЕСКО визнало школою XXI століття завдяки тому, що вона на практиці реалізує цілі гуманістичної педагогіки.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання ролі й місця вчителя у вальдорфській школі посіли чільне місце в науковій спадщині її фундатора – Р. Штайнера, розглядалися сучасними вітчизняними та закордонними дослідниками вальдорфської педагогіки в контексті обґрунтування філософських, психолого-педагогічних засад вальдорфської школи (В. Гебель, М. Глеклер, В. Загвоздкін, О. Іонова, Ф. Карлгрен, Е. Краніх, А. Пінський та ін.), узагальнення змісту освіти, особливостей його засвоєння школярами (Н. Абашкіна, В. Вюнш, Г. Бараваль, В. Засмансхаузен, Р. Патцлав та ін.), упровадження вальдорфських підходів у сучасну українську школу (С. Гозак, О. Іонова, Л. Литвин, О. Лукашенко, С. Лупаренко, О. Мезенцева, В. Новосельська, В. Партола, О. Передерій, А. Черніс та ін.).

Водночас питання значущості особистості вальдорфського вчителя у вітчизняній педагогічній науці досліджено недостатньо.

Мета статті – розкриття особливої ролі вчителя в діяльності вальдорфської школи.

Виклад основного матеріалу. Особистість учителя має особливе значення в будь-якій школі. Водночас у вальдорфській школі ця проблема набуває виняткової актуальності. Це пов'язано з тим, що вальдорфські школи, як принципово вільні та самокеровані, значною мірою базуються на колегіальній праці педагогів й особис-

тості вчителя. Навіть більше, вальдорфські школи існують завдяки відповідальності, ініціативності та здібностям своїх учителів. І який би аспект діяльності школи не розглядався (дидактико-методичний або організаційно-управлінський), особистість учителя відіграє першорядну роль.

Звернемося, наприклад, до *ритмічної організації навчального процесу*, що у Штайнер-педагогіці є одним з ефективних засобів здорового розвитку дитини. Якщо річні та місячні ритми можна відбити в календарному плануванні, тижневі ритми – у розкладі занять, то ритм уроку (чергування видів діяльності, що активізують та розслаблюють дитину) може реалізувати лише вчитель.

Це повною мірою стосується й основного методу навчання дітей упродовж перших п'яти шкільних років – *художньо-образного викладання*. Жодна, нехай досконало створена, навчальна програма не може відбити все багатство наочних і живих образів, які мають викликати в дітях різні почуття (радості та смутку, здивування й іронії, захоплення та роздратування, співчуття й відрази), сформувати внутрішнє ставлення до морального й аморального, прекрасного й потворного, істинного та хибного. Жодна навчальна програма не може одушевити й одухотворити все те, із чим стикається дитина в цьому віці. Це може тільки вчитель завдяки своїй фантазії. Саме тому здатність учителя пронизувати себе силою фантазії, поряд із мужністю до істини та загостреним почуттям відповідальності вважаються трьома основними силами, трьома головними нервами педагогіки (Штайнер, 1996а: 165).

Виняткову цінність має *живе слово вчителя*. Тому в перші роки навчання вальдорфська школа рішуче відмовляється від стандартних підручників (до них досить стримано ставляться й у старших класах). Хіба можна в якому-небудь підручнику відшукати той лейтмотив «епохи» (навчального циклу), який би синтезував навчальний матеріал в єдине ціле, містив етапи підготовки, кульмінації, перехід до іншої «епохи». Цей лейтмотив обирається тільки вчителем з урахуванням специфіки класу й особливостей окремих школярів.

Особливо варто відзначити діяльність *класного вчителя*, який супроводжує й опікує свій

клас перші 6–8 років, викладаючи всі основні предмети. Класний учитель, будучи водночас психологом, лікарем («учитель, у широкому сенсі слова, такий же цілитель, як і лікар» (Штайнер, 1997b: 116)), просто близькою для дитини людиною, втілює в життя справжню педагогіку співробітництва, забезпечує стабільність стосунків у класі впродовж цілої епохи розвитку дітей.

Значущим аспектом діяльності вальдорфського вчителя є *диференційований підхід до дітей із різними темпераментами*, що дозволяє дитині поринати в матеріал, який вивчається, властивим саме їй способом. Підхід, на якому педагог будує свої стосунки з учнями, можна позначити заповіддю давньогрецьких лікарів: «подібне лікується подібним». Тобто з учнями, наприклад холеричного темпераменту, учитель веде себе як холерик, із меланхоліками – як меланхолік тощо. Водночас педагог демонструє дітям найкращі вияви їхнього темпераменту та шляхи подолання негативних рис, пов'язаних із збоченостями темпераменту. Це сприяє вирівнюванню, згладжуванню сплесків темпераменту, відтворенню гармонії між внутрішнім та зовнішнім світом дитини, її індивідуально-соціальному розвитку загалом.

Досвід роботи вальдорфської школи переко­нує: якщо виховувати дитину з урахуванням її індивідуальних інтересів, то зазвичай вона пова­жає свого вчителя. *Учительського авторитету* не можна ані досягти, ані підтримати жодними зовнішніми засобами. Єдина форма авторитету, до якого прагне вальдорфський педагог, будується на відданості, щирості, шануванні вчителя, любові дитини до дорослого, якого вона сама наділяє авторитетом.

Для дитини авторитет учителя – це призма, крізь яку вона сприймає та відкриває для себе світ, відчуваючи надійність і захищеність, що є невичерпним джерелом сил для дитини. Саме через учительський авторитет можна закласти в дітях здорові звички, почуття впевненості в житті, моральні орієнтири, повагу та здатність взаємодії з іншими людьми.

У перехідний період попередня мотивація учня, що базувалася на авторитеті вчителя, поступово відступає. Тепер школяра можна залучити до навчання через ненав'язливий душевний контакт, допомогу у виборі свого шляху, знаходженні смислу життя, через спільні творчі пошуки, вироблення власних суджень й оцінок. Від образно-наочного викладання в цей час (із 6-го класу) переходять до наукового – феноменологічного – викладання. Це шлях пізнання, що веде до наукового розуміння цілісної дійсності з одночасним збереженням і

підтримкою творчо активної основи особистості. Завдяки такому підходу до викладання учні вивчають факти, явища, їхні властивості не в готовому вигляді (абстрактно, узагальнено), а конкретно (ніби «створюючи заново»), розглядаючи кожний новий об'єкт із різних боків, устанавлюючи його різноманітні властивості та зв'язки з іншими об'єктами.

Відзначимо, що успішне розв'язання завдань розвитку дитини можливе лише в разі, якщо вчителю надається вільний простір для творчості, можливість діяти на основі пізнання людини, яка розвивається. Професійну незалежність учителя неможливо переоцінити: адже лише самостійний і творчий учитель із незалежним судженням може виховувати самостійних і творчих учнів, надаючи їм імпульсу до вироблення власного незалежного судження. Це створює сприятливі умови для підготовки дитини до активної участі в соціальному житті.

У професійній діяльності вальдорфського вчителя істотну допомогу надає організація внутрішньошкольного управління, у якій керівна роль належить двом основним формам самоврядування, а саме: педагогічній колегії (щотижнева вчительська конференція – «справжнє серце школи, яке постачає викладанню кров, а до вчителів від неї струмує потік життєвої сили» (Штайнер, 1996b: 198)); батьківсько-учительському правлінню, яке представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс.

Водночас відсутність жорсткої ієрархічної структури у школі, колегіальність ухвалення рішень, тісна взаємодія з батьками накладають на вчителя додаткову відповідальність, передбачають розвинену культуру діалогу й адекватного сприйняття різних людей.

З огляду на це професійна діяльність вальдорфського вчителя не може відбуватися без того, що визначається як *педагогічний ентузіазм*: «Він один здатний творити чудеса», а без нього «абсолютно неефективні всі наші методи, усі так дотепно задумані педагогічні методи» (Штайнер, 1997a: 103).

Бути ентузіастом, бути відповідальним, ініціативним, творчим неможливо без *самовиховання* – постійної роботи вчителя над власним розвитком. Це передбачає вивчення антропософії (духовно-наукового людинознавства, створеного Р. Штайнером) та виконання вправ внутрішнього характеру (Штайнер, 1991; Штайнер, 1992a), які спрямовані на поглиблення внутрішнього життя, оволодіння своїми думками, почуттями й емоціями, вольовими імпульсами. Невід'ємним

складником самовиховання педагога є інтенсивна, ретельна підготовка до кожного навчального дня, зокрема щовечірня медитативна робота (аналіз, осмислення поведінки й діяльності довірених учителю дітей).

Через самовиховання вчитель розвиває в собі «сили, завдяки яким вибудовуються взаємини з людьми, особливо з дітьми. Пробуджуючи в собі ці душевні сили, ми вибудовуємо міст безпосередньо від душі до душі, міст між собою та дитиною. І цей міст має неминуще значення для морального керівництва дитиною, для виховання її волі». Така робота є і джерелом справжнього педагогічного ентузіазму, який важко пробудити іншими способами (Штайнер, 1995: 119–120).

Неможна не відзначити той факт, що сучасне соціальне тло гасить педагогічний ентузіазм, а престиж учительської професії невпинно падає. Завдання всієї педагогічної спільноти, громадянського суспільства – підняти престиж професії вчителя. Учитель – ключова фігура в освіті. Без учителя неможливо вирішити жодного питання виховання й навчання. А без вирішення питання

виховання й навчання неможливо вирішити жодного соціального питання (Штайнер, 1992b: 16).

Висновки. Розкрито особливості професійної діяльності вальдорфського вчителя, зокрема класного вчителя (викладає основні предмети у своєму класі впродовж перших 6–8 років), а саме: учительський авторитет як принцип виховання; ритмізація шкільних занять; художньо-образний і феноменологічний методи викладання; диференціація навчального матеріалу відповідно до темпераментів учнів; обмежене використання традиційних підручників тощо.

Висвітлено основні форми (педагогічна колегія та батьківсько-учительське правління) самоврядування вальдорфської школи й охарактеризовано головні вимоги до особистості вчителя (загострене почуття відповідальності, мужність до істини, наявність фантазії, педагогічний ентузіазм, постійне людинопізнання та самовиховання).

Отже, творче осмислення та використання досвіду вальдорфської школи, діяльності вальдорфського вчителя є педагогічно доцільними для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Іонова Е. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография. Харьков : Бизнес-Информ, 1997. 300 с.
2. Іонова О. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2012. Вип. 1. С. 44–49.
3. Штайнер Р. Путь к самопознанию человека. Порог духовного мира. Пер. с нем. Ереван : Ной, 1991. 172 с.
4. Штайнер Р. Как достигнуть познания высших миров? Пер. с нем. Ереван : Ной, 1992. 156 с.
5. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. Пер. с нем. Калуга : Духовное познание, 1992. 112 с.
6. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. Пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1995. 256 с.
7. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. Пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.
8. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. Пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1996. 208 с.
9. Штайнер Р. Антропология и педагогика. Пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1997. 128 с.
10. Штайнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания человека. Пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1997. 192 с.

REFERENCES

1. Ionova Ye. N. Valdorfskaya pedagogika: teoretiko-metodologicheskiye aspekty [Waldorf Pedagogy: theoretical-methodological aspects]. Khakiv: Business-Inform, 1997. 300 p. [in Russian].
2. Ionova O. M. Obraz dytyny u Stainer-pedagogitsi [Image of child in Steiner-pedagogy]. *Educational history review*. 2012. № 1. pp. 44–49 [in Ukrainian].
3. Steiner R. Put k samopoznaniyu cheloveka. Porog duhovnogo mira [A Way of Self-Knowledge: And the Threshold of the Spiritual World]. Yerevan: Noah, 1991. 172 p. [in Russian].
4. Steiner R. Kak dostignut poznaniya vysshyh mirov? [Knowledge of the Higher Worlds: How Is It Achieved?]. Yerevan: Noah, 1992a. 156 p. [in Russian].
5. Steiner R. Vopros vospitaniya kak sotsialnyi vopros [Education as a Social Problem]. Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1992b. 112 p. [in Russian].
6. Steiner R. Duhovnoe obnovenie pedagogiki [The Renewal of Education]. Moscow: Parsifal, 1995. 256 p. [in Russian].
7. Steiner R. Obshchee uchenie o cheloveke kak osnova pedagogiki [The general doctrine of man as a basis of Pedagogy]. Moscow: Parsifal, 1996a. 176 p. [in Russian].
8. Steiner R. Sovremennaya duhovnaya zhyzn i vospitaniye [Education and Modern Spiritual Life]. Moscow: Parsifal, 1996b. 208 p. [in Russian].
9. Steiner R. Antropologiya i pedagogika [Anthropology and Pedagogy]. Moscow: Parsifal, 1997a. 128 p. [in Russian].
10. Steiner R. Pedagogicheskaya praktika s tochki zreniya duhovno-nauchnogo poznaniya cheloveka [Pedagogical practice in terms of spiritual-scientific cognition of man]. Moscow: Parsifal, 1997b. 192 p. [in Russian].

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204647>**Маріанна КНЯЗЯН,***orcid.org/0000-0002-9627-5601*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри французької філології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *kniastian1970@gmail.com*

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлюється проблема формування компетентності професійного саморозвитку майбутніх фахівців засобами науково-дослідницької діяльності. Мета статті – розкрити структуру компетентності професійного саморозвитку майбутнього фахівця, сутність «науково-дослідницької діяльності студентів», визначити систему організації науково-дослідницької діяльності. Компетентність професійного саморозвитку доцільно представити такими компонентами, як мотиваційний, теоретичний, інструментальний. Мотиваційний компонент репрезентований прагненням майбутнього фахівця до самоактуалізації, бажанням реалізувати у професії свій творчий потенціал. Теоретичний компонент компетентності професійного саморозвитку відображає вимоги до професії й інформацію про сутність, стратегії та прийоми саморозвитку. До інструментального компонента цієї компетентності відносимо вміння розробляти критерії самооцінки, виявляти проблеми саморозвитку. Важливі вміння вивчати найостанніші досягнення у професійній галузі. Встановлено, що науково-дослідницька діяльність має пізнавальний характер, до її складу входять дії, що можуть бути класифіковані відповідно до основних етапів наукового пошуку (визначення проблеми; аналіз наукових джерел; аргументація підходу до вирішення проблеми; підбір методів дослідження; організація експериментальної роботи; упровадження її результатів; аналіз, узагальнення, формулювання висновків). Науково-дослідницька діяльність сприяє розвитку аналітичного, критичного мислення майбутнього фахівця, його методологічної культури, готовності до розроблення інновацій у професійній сфері. Система організації науково-дослідницької діяльності передбачає класифікацію дослідницьких завдань за препаративною, модифікаційною та креативною фазами. Препаративна фаза націлює на ознайомлення з основними вимогами до саморозвитку, формування теоретичних знань про науковий апарат дослідження. Завдання в модифікаційній фазі орієнтують студентів на розроблення варіантів вирішення професійних проблем із використанням дій за аналогією. Креативна фаза націлена на виявлення студентом творчого потенціалу в адаптації кращого досвіду для вирішення конкретних виробничих проблем та внесення інновацій у професійну діяльність.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, компетентність професійного саморозвитку, майбутні фахівці, дослідницьке завдання.

Marianna KNAZIAN,*orcid.org/0000-0002-9627-5601*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of French Philology

Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odessa, Ukraine) *kniastian1970@gmail.com*

RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR TO FORM THE FUTURE SPECIALISTS' COMPETENCE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

The article reveals the problem to form the competence of professional self-development of future specialists by means of the research activities. The aim of the article is to devise the structure of competence of the future specialist's professional self-development, the essence of "student research activities", to define the system of organization of the research activities. The competence of professional self-development should be represented by such components as motivational, theoretical, and instrumental. The motivational component is represented by the desire of the future specialist for self-actualization, the need to realize his creative potential in the profession. The theoretical component of professional self-development competence reflects the requirements for the profession and information about the nature, strategies and techniques of self-development. The instrumental component of this competence is the ability to develop self-assessment criteria, to identify problems of self-development. The ability to study the latest achievements in the professional field, progressive experience is important. It is established that the research activities is cognitive in nature,

its structure includes the actions that can be classified according to the basic stages of scientific search (definition of problem; analysis of scientific sources; argumentation of approach to solving the problem; selection of research methods; organization of experimental work; implementation of its results; analysis, generalization, formulation of conclusions). Research activities contribute to the development of the future specialist's analytical, critical thinking, his methodological culture, readiness to develop innovations in a professional field. The system of organization of research activities involves the classification of research tasks by preparative, modification and creative phases. The preparative phase aims at acquaintance with the basic requirements for self-development, formation of theoretical knowledge about the scientific apparatus of research. The tasks in the modification phase orient students to develop the approaches to solving professional problems using actions by analogy. The creative phase is aimed at showing the student's creative potential in adapting the best experience to solve specific production problems and to bring certain innovations into the professional activity.

Key words: research activity, competence of professional self-development, future specialists, research task.

Постановка проблеми. На сучасному ринку праці від майбутніх фахівців вимагається активне самовдосконалення, постійне розширення системи набутих знань, опанування нових компетентностей. Це зумовлює неабияку значущість таких форм організації професійної підготовки, які забезпечували б неперервний процес саморозвитку. Однією з найважливіших з них є саме науково-дослідницька діяльність, яка спрямовує особистість на пошук оптимальних, інноваційних засобів підвищення ефективності її професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Узагальнення провідних положень найостанніших наукових праць дозволяє стверджувати, що різні аспекти зазначеної проблеми висвітлювалися в таких напрямках: сутність та структурний склад дослідницької діяльності майбутніх фахівців (Сущенко, 2012; Thiel, Böttcher, 2014); методи та прийоми формування критичного мислення, метапізнавальних умінь, дослідницької компетентності учнів та студентів (Чайченко, Пташенчук, 2016; Piršl et al., 2017; Šeberová, 2008; Martel, 2018; Willison, O'Regan, 2012); засоби професійного саморозвитку особистості (Kniazian, Khromchenko, 2019).

Водночас залишаються актуальними і потребують більш глибокого аналізу теоретичні засади та методи організації науково-дослідницької діяльності саме як найважливішої передумови професійного саморозвитку та формування відповідної компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті – розкрити структуру компетентності професійного саморозвитку майбутнього фахівця, сутність поняття «науково-дослідницька діяльність студентів», визначити систему організації науково-дослідницької діяльності саме як чинника формування заявленої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з логіки структурування поняття «компетентність», запропонованого експертами програми DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 2002: 6), компетентність професійного саморозвитку доцільно представити такими компонентами, як:

мотиваційний (прагнення, цінності, емоції), теоретичний (знання про сутність саморозвитку, а також професійно значущі знання), інструментальний (уміння використовувати та розробляти інноваційні прийоми саморозвитку у своїй професії).

Характеризуючи мотиваційний компонент цієї компетентності, вважаємо першочерговим акцентувати на тому, що неабиякого значення набуває прагнення майбутнього фахівця до самоактуалізації, бажання реалізувати у професії свій творчий потенціал. Основними емоціями є радість від досягнення певних результатів саморозвитку в навчальній та навчально-професійній діяльності. Забезпечує напрям і динаміку саморозвитку орієнтація особистості студента на певний ідеал професіонала. Це сприяє стабільності професійно-особистісного руху студента до своєї мети, досягнення певного акмеологічного рівня саморозвитку.

Розкриваючи сутність теоретичного компонента компетентності професійного саморозвитку майбутнього фахівця, зазначимо, що вона відображає знання, по-перше, з фаху, по-друге, про сутність, стратегії та прийоми саморозвитку, по-третє, про потенціал професії саме для особистісного саморозвитку.

До інструментального компонента окресленої компетентності відносимо насамперед уміння розробляти критерії самооцінки, виявляти проблеми, що заважають саморозвитку, швидко вносити корективи в цей процес. Доцільно наголосити й на таких уміннях, як зважання на поради своїх колег, які мають суттєві здобутки у професійній сфері. Особливого значення набувають уміння вивчати найостанніші досягнення в галузі своєї професії, прогресивний досвід, на основі чого створювати власні підходи до підвищення результативності праці. Саме тому й набувають принципово великого значення дослідницькі вміння знаходити, опрацьовувати та практично використовувати науковий матеріал із проблем забезпечення ефективності професійної діяльності.

Наголосимо, що в сучасному світі пріоритетними стають саме наукові дослідження. Науково-дослідницька діяльність – це діяльність пізнавального характеру, до складу якої входять дії, що можуть бути класифіковані відповідно до основних етапів наукового пошуку: висунення проблеми, завдань і гіпотези; теоретичний аналіз наукових джерел; аргументація інноваційного підходу до вивчення проблеми; підбір методів дослідження; організація експерименту; упровадження його результатів; аналіз, узагальнення, формулювання висновків. Саме науково-дослідницька діяльність сприяє розвитку аналітичного, критичного мислення майбутнього фахівця, його методологічної культури, готовності до розроблення інновацій у певній професійній сфері. Окреслена діяльність має потенціал закладати в особистості певні переконання, життєві цілі, які визначають характер і динаміку її саморозвитку, а також забезпечувати набір конкретних технологій для покрокового розвитку себе як професіонала. Науково-дослідницька діяльність активізує прагнення до самонавчання, бажання досліджувати сучасні відкриття в певній професійній галузі з виявленням особистої відповідальності за внесення інновацій у цю галузь.

Центральним утворенням цієї діяльності було дослідницьке завдання. Система організації науково-дослідницької діяльності саме як чинника формування компетентності саморозвитку передбачала класифікацію цих завдань за певними фазами: препаративною, модифікаційною та креативною.

Препаративна фаза містила дослідницькі завдання, які передусім мали на меті ознайомлення студентів з основними вимогами до саморозвитку, формування їхніх теоретичних знань про структуру пошукової роботи, науковий апарат дослідження та процес його організації.

Наприклад, майбутні фахівці в малих творчих групах (по 2–3 студенти) готували біографічно-аналітичний нарис. Студенти аналізували факти біографії відомих професіоналів із конкретної галузі (на вибір відповідно до фахової підготовки студентів: медицини, права, педагогіки, бізнесу, комп'ютерної інженерії тощо), вплив особистості певної людини як взірця на сучасне покоління спеціалістів, на їхній інтерес до професії, переконання в її важливості. Після дослідження життєвого шляху відомих особистостей, аналізу найбільших досягнень студенти визначали цілі власного професійного саморозвитку.

Предбачалася також підготовка колективного експерт-повідомлення з теми «Провідні чинники розвитку особистості: системний аналіз». Треба

було визначити актуальність проблеми саморозвитку особистості; порівняти та розкрити сутність понять «розвиток / саморозвиток особистості»; на основі вивчення наукових джерел розкрити основні закономірності розвитку і формування особистості, охарактеризувати роль самонавчання та самовиховання в підготовці професійних кадрів.

Дослідницькі завдання в модифікаційній фазі орієнтували студентів на самостійне розроблення варіантів вирішення проблем професійного характеру з використанням дій за аналогією на основі широкого аналізу наукових джерел. Зокрема, майбутні фахівці підготували есе на тему «Проблема розвитку особистості в контексті біологічного, соціологічного та біосоціологічного напрямів зарубіжної психологічної думки». Вони мали дослідити праці науковців, що розробляли кожний з означених напрямів; конкретизувати та проаналізувати провідні положення цих концепцій.

Зазначимо, що креативна фаза була націлена на виявлення студентом свого творчого потенціалу в адаптації кращого досвіду для вирішення конкретних виробничих проблем і внесення інновацій у професійну діяльність. Саме в цій фазі студент був максимально спрямований на розроблення власних програм особистісного і професійного саморозвитку з повною саморегуляцією цього процесу. Так, було запропоновано зробити презентацію «Можливості саморозвитку майбутніх фахівців у сфері професійної освіти». Студенти повинні були знайти та проаналізувати необхідну інформацію, систематизувати її, окреслити систему вимог до вдосконалення діяльності закладів вищої освіти в аспекті забезпечення можливостей саморозвитку студентів, запропонувати підходи (на рівні розроблення освітньо-професійної програми, навчального плану, організації самостійної роботи, виробничої практики, вибору методів викладання й інше) до підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у нашій країні в цьому напрямі.

Отже, науково-дослідницька діяльність в аспекті формування компетентності професійного саморозвитку дозволяє забезпечити майбутнім фахівцям перспективну можливість розв'язання завдань, що відзначаються прогресивним ускладненням, закласти основи неперервного розвитку своїх інтелектуальних, пізнавальних, творчих можливостей.

Висновки. Компетентність професійного саморозвитку доцільно представити такими компонентами, як мотиваційний, теоретичний, інструментальний. Науково-дослідницька діяльність має пізнавальний характер, до її складу

входять дії, що можуть бути класифіковані відповідно до основних етапів наукового пошуку. Система її організації передбачала класифікацію дослідницьких завдань за препаративною, модифікаційною та креативною фазами. Перспективні

дослідження охоплюють проблеми формування компетентності професійного саморозвитку фахівців у закордонному досвіді, організації науково-дослідницької діяльності в університетах розвинутих країн світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Суценок Л. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. 360 с.
2. Чайченко Н., Пташенчук О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (46). Is. 97. S. 25–29.
3. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). 2002. URL: <http://www.kaapeli.fi/~vsv/eaec/policy/b/DeSeCo.doc>.
4. Kniiazian M., Khromchenko O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7. № 3. P. 385–393 URL: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>.
5. Martel V. Développer des compétences de recherche de littérature au primaire et au secondaire: former à l'enquête en classe d'histoire. *Les Éditions JFD*. 2018. URL: https://books.google.com.ua/books?id=_jFtDwAAQBAJ&pg.
6. Piršl D., Popovska S., Stojković N. Critical thinking, strategic learning and metacognition in ESP. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. Vol. 5. № 3. S. 603–613.
7. Šeberová A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en République Tchèque. *Recherche et formation*. 2008. 59. S. 59–74.
8. Thiel F., Böttcher F. Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin : Raabe, 2014. I 2.10. S. 109–124.
9. Willison J., O'Regan K. Research Skill Development (RSD), a conceptual framework for Primary school to PhD. *Framework, resources, learning modules and references*. 2012. URL: <http://www.rsd.edu.au>.

REFERENCES

1. Sushchenko L. O. Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty maibutnix pedahohiv: teoriia i praktyka [Organization of research work of future teachers: theory and practice]. Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet, 2012. 360 s. [in Ukrainian].
2. Chaichenko N., Ptashenchuk O. Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv biolohii [Pedagogical conditions of formation of research competence of future teachers of Biology]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (46). Issue: 97. S. 25-29. [in Ukrainian].
3. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). 2002. <http://www.kaapeli.fi/~vsv/eaec/policy/b/DeSeCo.doc>. [in English].
4. Kniiazian M., Khromchenko O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019, Vol. 7, No 3, pp. 385-393 [in English]. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K> [in English].
5. Martel V. Développer des compétences de recherche et de littérature au primaire et au secondaire: former à l'enquête en classe d'histoire. *Les Éditions JFD*, 2018. https://books.google.com.ua/books?id=_jFtDwAAQBAJ&pg [in French].
6. Piršl D., Popovska S., Stojković N. Critical thinking, strategic learning and metacognition in ESP. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. Vol. 5, No 3. S.603-613. [in English].
7. Šeberová A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en République Tchèque. *Recherche et formation*. 2008. 59. S. 59-74. [in French].
8. Thiel F., Böttcher F. Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, 2014. I 2.10. S. 109-124. [in German].
9. Willison J., O'Regan K. Research Skill Development (RSD), a conceptual framework for Primary school to PhD. *Framework, resources, learning modules and references*. 2012. <http://www.rsd.edu.au>. [in English].

УДК 811.1/.2 + 37.01 + 140.8 (477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204648>

Костянтин КОРСАК,
orcid.org/0000-0001-7715-9720
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін
Київського медичного університету
(Київ, Україна) kvkorsak@gmail.com

Лариса ЛЯШЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6860-8552
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) larnik1881@gmail.com

АРХЕОМЕТРИЯ І НООІСТОРІЯ ПОЯСНЮЮТЬ КЛЮЧОВУ РОЛЬ ПРАЩУРІВ УКРАЇНЦІВ У ФОРМУВАННІ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКОГО МОВНОГО І КУЛЬТУРНОГО СВІТУ

У статті на основі новітніх досягнень археометрії, нооісторії та інших природничих і гуманітарних ноонаук запропонована нова теорія появи сім'ї індоєвропейських мов. Вона пояснює причини неуспіху попередніх теорій лінгвістів-компаративістів та істориків відсутністю точних фізичних датувань та хімічних і генетичних аналізів знахідок археологів. Автори, спираючись на археометрію, палеогенетику та нооісторію, розкривають визначну роль пращурів українців у винайденні у Східній Анатолії землеробства і скотарства та їх поширенні аж до Атлантики. Обравши для Вітчизни місце на лісостепових пенепленних чорноземах, об'єднавшись із мисливцями-аріями, сформували народ трипільців. Вони активно шукали мідні руди, перші одомашнили коня, винайшли колісний транспорт, організували гігантський економічний простір Великого Трипілья (ВТ) на основі поєднання мідних шахт Каргали, «країни міст» та інших аграрних зон. Багато століть з Великого Трипілья поширювалися виробничі терміни (хмара тегів), що ввійшли в усі індоєвропейські мови. Лінгвісти й історики помилково ввели поняття «протоіндоєвропейська мова» (ПІЄМ), що стало фатальною помилкою. Великотрипільська «хмара тегів» без перешкод оволодівала навіть теренами ворожих племен, які також мали потребу у високих технологіях. Велике Трипілья розпалося під впливом «вулканічної зими», спричиненої вибухом вулкана Санторін. Це й стало поштовхом для переселень аріїв та інших народів із багатьма мовними й економічними наслідками. У результаті сформувався загальновідомий Індоевропейський простір, а весь процес має всі підстави називатися «першим одуховленням світу», розпочатого праукраїнцями.

Ключові слова: археометрія, нооісторія, винахід землеробства, Велике Трипілья (ВТ), теорії походження індоєвропейських мов, тегі, лексична хмара тегів із ВТ, утворення сім'ї індоєвропейських мов.

Kostiantyn KORSAK,
orcid.org/0000-0001-7715-9720
Doctor of Philosophy, Professor,
Professor of the Department of Foreign Languages and Social Sciences and Humanities
Kyiv Medical University
(Kyiv, Ukraine) kvkorsak@gmail.com

Larysa LYASHENKO,
orcid.org/0000-0002-6860-8552
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department of Mathematical Faculties
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) larnik1881@gmail.com

ARCHEOMETRY AND NOOHISTORY EXPLAIN THE KEY ROLE OF THE UKRAINIAN ANCESTORS IN FORMATION OF INDO-EUROPEAN LINGUISTIC AND CULTURAL WORLD

In the article on the basis of achievements of archaeometry, noohistory and other natural and humanitarian noosciences the new theory of formation and distribution of Indo-European family of languages is offered.

It explains the failure of previous theories because of the lack of archaeometry and noohistory – accurate chronologies, chemical and genetic analyzes of organic and inorganic archaeological finds. Achievements of geneticists, physicists and other scientists on the renewal of agriculture and animal husbandry appearance are suggested. Authors proved that Ukrainians are direct descendants of those who created productive agriculture in the Middle East. Having chosen the place for Motherland on the black soil and having joined with Aryan hunters, they formed the Trypillians. They are the only in the world who domesticated horse, invented the wheeled transport, organized a giant economical area of Great Trypillia based on a combination of copper mines Karhaly, “country towns” and other agricultural areas. A cloud of tags had been growing for thousands of years (historians called it “Proto-Indo-European Language” (PIEL) by mistake, and cultural and economic influence on Eurasia. Due to the influence of the Great Tripillia, Indus (Harappa) civilization grew and the population of Mohenjo-Daro received a share of the genes of the European peoples. Great Trypillia disappeared suddenly under the attack of “volcanic winter” – Santorini volcano explosion. It promoted the famous Aryan migrations (or Trypillians) with many linguistic, cultural and economic consequences. It was the first global gift of the Ukrainians to all Indo-European (the first Spiritual Awakening). It changed the world and provides human progress up to now.

Key words: archaeometry, noohistory, invention of agriculture, Great Trypillia (GT), Indo-European languages, GT cloud tags, formation of Indo-European languages family.

Постановка проблеми. Стаття спирається на останні досягнення археометрії, нооісторії та інших молодих наук. Перший термін поширений на Заході й означає використання ізотопних, хімічних і генетичних аналізів викопних артефактів, а другий ми пропонуємо як набагато ширше поняття, яке поза щойно вказаними аналізами включає застосування до вивчення поведінки і результатів діяльності людей у всі часи досягнень багатьох наук – від етології до нейромолекулярної біології та квантової когнітології.

Мета статті полягає в поширенні нових фактологічних досягнень археометрії та нооісторії, а авторські завдання концентруються на потребі максимального поширення нових фактів, які доводять ключову роль наших віддалених пращурів у формуванні та поширенні сім’ї індоєвропейських мов, виникненні всієї індоєвропейської культури (ми ризикнемо запропонувати для всього цього такий термін-узагальнення – *перше одуховлення світу*).

Виклад основного матеріалу. У методологічному аспекті вибір мети і завдань примушує нас спиратися не на класичні досягнення з часів грецької Античності, а на віднайдені впродовж останнього півстоліття результати ізотопних і генетичних вимірів разом із відкриттями багатьох молодих наук.

Відзначимо, що археометрія та палеогенетика більш розвинені на Заході, а в Україні видання із цих тем існувало всього два роки й змушене було перетворитися на вебзбірник (Ел. ресурс, 2020). Загалом, матеріали наших науковців стосуються зазвичай минулого теренів від Дніпра до Вісли, а автори статей у закордонних журналах, подібних до грецького “Mediterranean Archaeology and Archaeometry” чи оксфордського “Archaeometry”, не цікавляться давніми подіями «у степах України».

Побудуємо наш виклад на основі рис. 1 з багатьма новими фактами. Його основу становлять накопичені європейськими й іншими науковцями дані про походження продуктивного землеробства і скотарства на Близькому Сході та їх подальше поширення шляхом демографічного розселення в західному напрямку (Даймонд та ін., 2009). Ми доповнили «зарубіжну схему» руху землеробства найновішою інформацією, яка необхідна нам для пояснення виникненні сім’ї з майже 450 сучасних і відмерлих мов, що мають надто багато спільного з нашою мовою.

Корисно нагадати, що тема походження і поширення індоєвропейських мов належить до центральних проблем порівняльного мовознавства. Понад два століття тому британський юрист-поліглот У. Джонс у Калькутті для успіху на місці праці у Верховному суді Бенгалії вирішив вивчити історію і культуру Індії. Знайомлячись зі збіркою релігійних гімнів «Рігведою», він одразу виявив різке велику схожість санскриту не з однією, а з латиною і кількома тогочасними головними європейськими мовами. Упродовж десяти років він устиг створити багато найрізноманітніших наукових праць, ставши для всієї Європи «учителем з культури і природи Індії».

Така висока подібність мов на розділених тисячами кілометрів землях пізніше постійно інтригувала науковців Європи, які висловили припущення про існування первинної протоіндоєвропейської мови (далі – ПІЄМ). Очевидно, що за два повних століття накопичилося багато великих і малих публікацій на тему походження індоєвропейських мов і можливого розташування їхньої колиски – зони життя того народу-племені, який користувався ПІЄМ і якимось дивом спромігся поширити її на колосальні простори між китайськими пустелями, Гімалаями й Атлантикою.

Усього різноманітних варіантів розташування «колиски» ПШМ науковці запропонували багато десятків, але не дійшли згоди і навіть не ризикували висловлювати пояснення того, як ця «первинна мова» з «непереборною силою» (Болтер, 2016) і без пролиття рік крові поширювалася на території перебування ворожих народів і племен.

Нам час у стислому вигляді викласти факти і докази, що пояснюють найбільш імовірну давню історію індоєвропейських мов.

1. Усе розпочалося з винаходу рільництва не у вологій і родючій у ті часи Сахарі, а у східній частині Середземноморської зони. Для точної орієнтації в часі наші пращури спорудили кільцеву пригоризонтну храм-обсерваторію на анатолійському горбі Гьобеклі-Тепе (мал. 1). Цей винахід нащадки перших землеробів пізніше повторювали чи в каменях Стоунхенджу, чи в конусних горбиках південночорнігівської Безводівки, чи в кільцевому поселенні з назвою «Аркаїм» на Південному Уралі.

2. Підвищення народжуваності та брак легких для ручного обробитку ґрунтів зумовили повільний (демографічний) дрейф піших хліборобів із насінням, одомашненими вівцями і козами аж до Атлантики.

3. Спершу наші пращури приблизно 9 тис. років тому оселилися в дельтах головних рік, що з півночі впадали у прісну Понтиду. Ці місця віддалені від Одеси і Миколаєва на 200–250 км

і вкриті солоною водою, що 7 150 років тому дуже повільно просочилася через вузесенький Босфор.

4. Вельми повільне зростання рівня Понтіди аж до її перетворення на Чорне море (можливо, що це стало витоком ідеї всеземного Потопу) примусило приземкуватих і міцних пращурів-аграріїв переселитися на чорноземи аж біля молдавських і українських височин.

5. На нових теренах невдовзі сформувався народ трипільців – результат вибору жінками високих і дужих мисливців-аріїв (Y-ДНК гаплогрупа R1a), які на шляху від Алтаю до українських пенепленів 40 тисяч років вдосконалювалися в полюванні на великих і небезпечних звірів.

6. Полум'яна закоханість (скульптурні й інші зображення жінок у Трипільлі емоційною досконалістю і красою на тисячі років випереджали свій час), рівність суспільних ролей обох статей, висока культура і розум (винайдення Гьобеклі-Тепе – незаперечний доказ цього), відсутність потягу до «вождівства» стали основою появи Трипільля – чи не першої на планеті розвиненої **пенепленної цивілізації**. Зауважимо, що поширене ототожнення терміна «цивілізація» з алювіальними суспільствами (Ніл, Месопотамія, Інд, Ганг та ін.) є, на жаль, неточним, бо технології зростали «не на мулі», а в пенепленах, де родючі чорноземи й інші ґрунти перекривали «корені» давніх гір, що містили безліч різноманітних руд і матеріалів. І спершу, і набагато пізніше

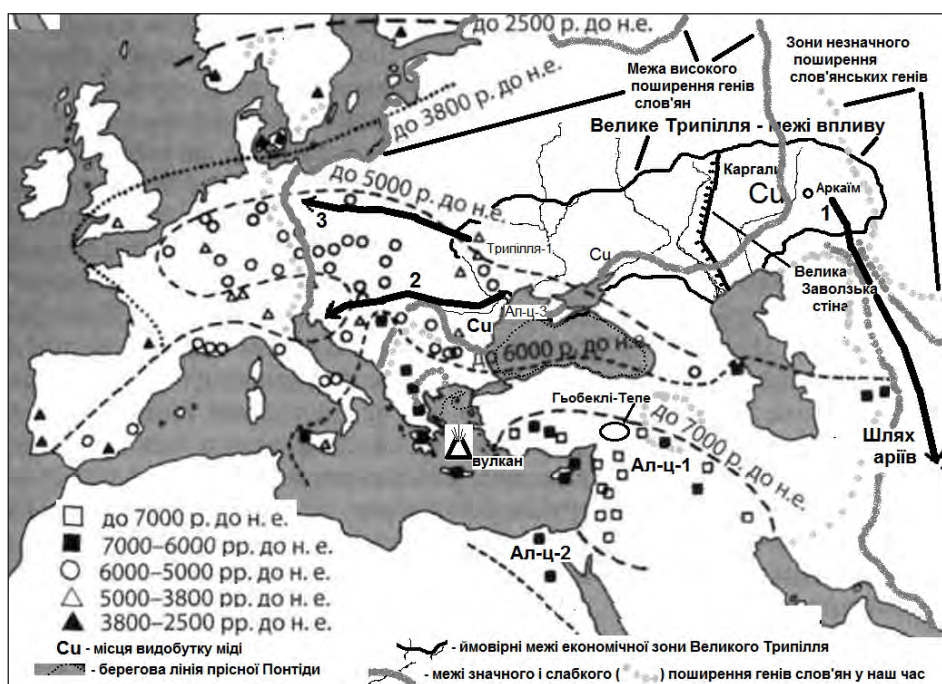


Рис. 1. До пояснення походження цивілізації Трипільля, економічної зони Великого Трипільля та її подальшої трансформації

технологічними інноваторами були народи пене-пленів, чії відкриття отримували «аллювіальники».

7. На південному сході Трипілля відбулося одомашнення дикого коня (тарпана) і виник вічний союз людини із цими потужними і дуже ніжними істотами (Даймонд, 2009). Невдовзі арії винайшли колесо, створили гужовий транспорт і поширили свій вплив все далі на Схід.

8. У ті часи найбільшою цінністю були вироби з металів, тому трипільці активно шукали мідні руди. Знахідки на Волині та Луганщині їх не задовольнили. Але у Приураллі їм пощастило відшукати величезне, мілке і «плоске» родовище Каргали, де пізніше вони викопали десятки тисяч сполучених між собою шахт (Черних, 2006). Для забезпечення їжею гірників і металургів наші пращури створили «ферми», як Аркаїм.

9. На основі наявних і досить перевірених датуваль ми можемо висловити переконаність у тому, що наші пращури із Трипілля завдяки зміні засад життєзабезпечення з рільничих на більш досконалі створили дуже велику й ефективну економічну зону між Карпатами і Західним Сибіром, для якої ми пропонуємо назву «*Велике Трипілля*» (далі – ВТ). Там до анатолійських аграрних слів додалися «технологічні терміни». Усе це ми називаємо «хмара тегів із ВТ». Ця хмара повільно і цілком успішно поширювалася за всіма азимутами через торгівлю, обміни, співпрацю. Колись ми висловили припущення, що поява міста Мохенджо-Даро і хараппської цивілізації (як і шумерської) зумовлена культурно-технологічним впливом Великого Трипілля. Ми невимовно зраділи тому факту, що вже перше дешифрування генів мешканців Мохенджо-Даро засвідчило їхню спорідненість не з найближчими західними сусідами, а з «максимально віддаленими європейцями» (Price, 2019). У вказаній публікації така спорідненість оголошена «повною загадкою». Ми пояснюємо це тим, що західні науковці (зокрема, фахівці з археометрії) переконані у двох гіпотезах: 1) степи і лісостепи не можуть народити жодної культури та цивілізації; 2) на схід від румунських Кукутенів тисячі років існували дикість і безлюддя. Проте на основі наведених даних є підстави стверджувати, що технологічний і людський вплив Великого Трипілля став імпульсом до появи Мохенджо-Даро й інших великих міст хараппської цивілізації.

10. На піку досягнень Великого Трипілля 3 600 років тому сталося велике нещастя – грандіозний вибух надвулкана Санторін в Егейському морі, що майже знищив крито-мікенську куль-

туру і викликав тривалу «пилову зиму». Злякані холодом і темрявою мешканці східної частини ВТ спалили міста, покинули все і помандрували на Південь (похід аріїв, що вказаний стрілкою 1 на рис. 1). Індія досить швидко стала світовим лідером у металургії, виникло письмо і санскрит – «найдосконаліша мова» (ми відтворили оцінку фахівця – У. Джонса). Висловимо переконання в тому, що «мегаміста» Трипілля є наслідком того, що трипільці раз на 40–50 років спалювали свої споруди, бо в умовах набагато теплішого клімату комахи з'їдали стовпи і перекриття, примушуючи наших пращурів поруч зі спаленим сільцем швидко будувати нове.

11. Інша частина населення Великого Трипілля не змогла перетнути Великий Кавказ і Чорне море, тому обрала рух на Захід (стрілки цих впливів, що огинали Карпати, вказані на рис. 1). Частина хліборобів лишилися вдома і пізніше страждали від нашеств'я хмар кінних кочівників.

Розпад ВТ прискорив формування індоєвропейського мовного і культурно світу, виникнення кількох монотеїстичних релігій, появу того, що ми називаємо «висока цивілізаційна мораль». З викладеного стає очевидною дуже висока тривалість формування індоєвропейських мов і відповідної культури та видатна роль наших пращурів у всіх цих подіях. Рештки високих українських технологій особисто бачив Геродот, про що й написав чесно, рекомендуючи для їх вивчення відвідати «Скіфію».

Наприкінці зазначимо, що існування вказаної на рис. 1 Великої Заволзької стіни є дискусійним питанням, але спорудити її в давні часи могло населення «промислового центру» Великого Трипілля. І ще одна гіпотеза: мораль і право у ВТ були настільки досконалими, що неминучі соціальні збурення вели не до тотальної громадянської війни, а до руху «невдах» на Південь і Схід (ми маємо на увазі шумерів і хетів).

Автори багатьох недавніх статей у головних західних виданнях облудно стверджували, що демографічний і культурний рух наших трипільських пращурів (вони їх назвали «ямниками») на Захід був «страшним геноцидом» (щоправда, дехто почав вибачатись, додаючи наприкінці новіших текстів визнання «відсутності трутів»).

Висновки. На закінчення висловимо переконання в необхідності максимальної підтримки археометричних і нооісторичних досліджень, оскільки саме факти дають змогу усунути більшу частину міфів і упереджень, що живлять багато сучасних локальних і глобальних конфліктів. Наша молодь повинна знати факти щодо

трипільського періоду життя українців і появи перших «великоросів» через тисячі років у результаті швидкого злиття чернігівських чоловічих генів і генів жіночої частини ріденького населення Вал-

дайської височини (ці факти нещодавно виявили самі росіяни, але не поспішають використовувати телебачення й інші засоби масової інформації для їх поширення).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болтер М. Языковые войны. *В мире науки*. 2016. № 7. С. 82–89.
2. Даймонд Дж. Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами. Київ : Ніка-Центр, 2009. 488 с.
3. Черных Е. Философия металла. *В мире науки*. 2006. № 7. С. 62–69.
4. URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Archeology/Archeometry.html>.
5. Price M. Genome of nearly 5000-year-old woman links modern Indians to ancient civilization. *Archaeology, Asia/Pacific*. 2019. DOI:10.1126/science.aaz4027.

REFERENCES

1. Bolter, M. (2016) Yazykovyye voyny [Language wars]. *V mire nauki*. – *In the world of science*, 7. 82–89 [in Russian].
2. Daymond, Dzh. (2009) *Zbroya, mikroby i kharch: Vytoky nerivnostey mizh narodamy*. [Weapons, germs and food: Origins of inequalities between peoples]. K.: Nika-Tsentr. [in Ukrainian]
3. Chernykh, Ye. (2006). *Filosofiya metalla* [Philosophy of metal]. *V mire nauki*. – *In the world of science*, 7. 62–69 [in Russian]
4. Retrieved from <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Archeology/Archeometry.html>.
5. Price, M. (2019) Genome of nearly 5000-year-old woman links modern Indians to ancient civilization. Posted in: *Archaeology, Asia/Pacific*. doi:10.1126/science.aaz4027 (URL: <https://www.sciencemag.org/news/2019/09/genome-nearly-5000-year-old-woman-links-modern-indians-ancient-civilization>).

Мирослав КРИШТАНОВИЧ,

orcid.org/0000-0003-1750-6385

доктор наук з державного управління, доцент,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) *mf0077@ukr.net*

МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті з'ясовано, що рівень наукового дослідження питань забезпечення дистанційного навчання майбутніх юристів значною мірою визначається станом розробленості теорії та рівнем впровадження і застосування відповідних методів і принципів для практичного вирішення цієї актуальної проблеми. У цьому плані виняткову роль відіграє спрямованість теорії на вивчення підвалин дистанційної освіти.

Важливе значення для з'ясування сутності філософії методів дистанційного навчання, що визначають зміст навчання юристів, має систематизація, доповнення та їх взаємоузгодження.

Аби дистанційне навчання майбутніх юристів було максимально ефективним, його потрібно правильно організувати за допомогою системи організаційних і методичних заходів. Сьогодні вже не достатньо перевести навчально-методичні матеріали в електронну форму, необхідно чітко визначити мету навчання та методи дистанційного забезпечення у викладанні правових дисциплін. Методика дистанційного викладання правознавства має бути спрямована на побудову освітнього процесу таким чином, щоб відбувалося ефективно засвоєння знань і формування різноманітних компетенцій майбутнього фахівця – як загальнокультурних, пов'язаних із культурою мислення і мови, етикою та набуттям високого рівня правосвідомості, так і безпосередньо професійних.

Ефективність використання того чи іншого методу суттєвою мірою залежить від того, як він був створений, якою є технологія його запровадження та прогнозування створюваного на цій основі педагогічного супроводження навчання з фахових предметів. Такі заняття надають студентам можливість розкрити свої знання, формувати професійну компетентність, одержувати інформацію про рівень навчальних досягнень і за необхідності оперативно їх коригувати. Під час їх проведення відбувається детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формуються вміння і навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання завдань, сформульованих у дистанційному курсі.

Ключові слова: дистанційне навчання, методика викладання права, студент, викладач, інформаційно-комунікаційні технології.

Myroslav KRYSHYANOVYCH,

orcid.org/0000-0003-1750-6385

Doctor of Science in Public Administration, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) *mf0077@ukr.net*

METHODS OF DISTANCE LEARNING IN TEACHING LEGAL DISCIPLINES

In the article it is found out that the level of scientific research of distance learning of future lawyers is largely determined by the state of development of the theory and the level of implementation and application of appropriate methods and principles for practical solution of this pressing problem. In this respect, the theory's focus on the study of the foundations of distance education is of particular importance.

Systematizing, complementing and reconciling them is essential for clarifying the essence of the philosophy of distance learning methods that determine the content of lawyers.

In order for the distance learning of future lawyers to be as effective as possible, it must be properly organized through a system of organizational and methodological measures. To date, it is no longer sufficient to translate teaching materials into an electronic form, it is necessary to clearly define the purpose of training and methods of distance support in the teaching of legal subjects.

Methods of distance teaching of law to students should be directed to the construction of educational process in such a way that there will be effective mastering of knowledge and formation of various competencies of the future specialist – as general cultural, connected with culture of thinking and language, ethics and acquisition of a high level of legal consciousness.

The effectiveness of using this or that method depends to a great extent on how it was created, what is the technology of its introduction and forecasting of pedagogical support of training in professional subjects created on this basis.

Such classes provide students with the opportunity to expand their knowledge, to develop professional competence, to receive information about the level of educational achievements and to correct them if necessary. During their conduct, students are thoroughly considered the individual theoretical provisions of the discipline and the skills and practical skills of their practical application are formed through the individual fulfillment of the tasks formulated in the distance course.

Key words: distance learning, teaching methods of law, student, teacher, information and communication technologies.

Постановкам проблеми. Аналізуючи основні методологічні вимоги до дистанційного навчання юристів із психологічного погляду, слід акцентувати увагу на деяких аспектах, які часто залишаються поза увагою, сприймаються немов «за умовчанням» і, на жаль, не завжди враховуються. Насправді ж урахування цього ряду методологічних вимог із психологічним наповненням зможе підвищити якість навчання студентів при застосуванні дистанційного навчання. Саме сучасні технології дистанційного навчання дозволяють з'єднати разом у процесі навчання викладача і студентів і надають майбутнім юристам можливість отримати знання та навички в юриспруденції за допомогою персонального комп'ютера через всесвітню мережу Internet.

Аналіз досліджень. Важливу роль нашого дослідження відіграє теоретико-методологічне обґрунтування підвалин і прогнозування тенденцій розвитку дистанційного навчання юристів. Цій тематиці присвятили свої праці вітчизняні науковці.

Зокрема, відомий дослідник Ю. Сурмін запропонував технологію розробки ситуації, в основу якої був покладений принцип ієрархічної послідовності навчання, дослідники В. Чужикова й А. Анисимов досліджували методику викладання права засобами сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик.

Мета статті дає нам перспективу з'ясувати методологію дослідження діяльності системи дистанційного навчання майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Чинне «Положення про дистанційне навчання», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466 [1], визначило основні засади організації та запровадження дистанційного навчання в Україні. У ньому було наголошено, що науково-методичне забезпечення дистанційного навчання має включати: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістове, дидактичне та методичне наповнення веб-ресурсів (дистанційних курсів).

Методика викладання права за допомогою дистанційного навчання (далі – ДН) майбутніх юри-

стів має включати: з'ясування значення та місця предмета в системі правової освіти; визначення основного змісту навчального предмета, наукове обґрунтування освітніх концепцій, навчальних програм та опанування підручника; опрацювання методів, прийомів і засобів навчання та викладання права, визначення форм організації навчання, що відповідають меті та змісту правової освіти; розробку та впровадження у практику методів активізації та інтенсифікації навчання, інноваційних технологій викладання права [2].

Ю. Сурмін [3] запропонував технологію розробки ситуації, в основу якої був покладений принцип ієрархічної послідовності. Ця схема може бути з успіхом використана і для розробки методики ДН у викладанні правових дисциплін. Основними видами навчальних занять при дистанційному навчанні є: самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу, лекція, консультація, семінар, практичне заняття тощо.

Зупинимося на методиці проведення лекційних занять. Підбір, побудова й методика викладання лекційного матеріалу визначаються як особливостями наукової дисципліни, так і профілем вишу, факультету, кафедри. Слід зазначити, що методика читання лекцій залежить насамперед від етапу вивчення предмета, а також від рівня загальної підготовки студентів, форма її проведення – від характеру, теми та змісту матеріалу. Як технології, які можуть використовуватися для організації вивчення правових дисциплін при ДН, можна виділити такі.

Відеолекції. Лекція викладача записується на відео. Методом нелінійного монтажу вона може бути доповнена мультимедіа додатками, що ілюструють виклад лекції. Такі доповнення не тільки збагачують сам зміст лекції, але й роблять її виклад більш живим і привабливим для студентів. Безсумнівною перевагою такого методу викладу необхідного матеріалу є можливість для студентів прослухати лекцію в будь-який зручний час, повторно звертаючись до найбільш складних її місць.

Мультимедіа лекції. Для їх проведення використовують інтерактивні комп'ютерні навчальні програми. Це, зокрема, навчальні посібники, у яких матеріал із права завдяки використанню мультимедіа засобів структурований так, щоб кожен

студент міг вибрати для себе оптимальну «траєкторію» його вивчення, зручний темп опрацювання матеріалу і такий спосіб вивчення, котрий максимально відповідає психофізіологічним особливостям сприйняття. Навчальний ефект досягається не тільки за рахунок змістової частини інтерфейсу, але й за рахунок використання, наприклад, тестів, що дозволяють студентів оцінити ступінь засвоєння ним навчального матеріалу.

Один із видів навчального заняття в дистанційному навчанні з правових дисциплін є *дистанційна лекція*. Під час її проведення студенти отримують аудіовізуальну інформацію лекційного матеріалу через засоби телекомунікаційного зв'язку, як у синхронному режимі, коли студенти можуть отримувати інформацію від лектора і ставити йому запитання в реальному вимірі часу, так і в асинхронному, коли студенти отримують аудіовізуальний запис лекційного матеріалу. Допускається викладення лекційного матеріалу у вигляді веб-сторінок або у форматі Word, Excel, PowerPoint, PDF тощо. Дистанційні лекції проводяться за найбільш важливими темами за визначенням випускових кафедр за узгодження із навчальним відділом закладу вищої освіти.

Але слід мати на увазі, що застосування мультимедійних засобів у дистанційній лекції за принципом «чим більше – то краще» не може привести до реальної ефективності в системі навчання майбутніх юристів. Потрібен зважений і чітко аргументований підхід. Важливо виділити принципи побудови такої лекції, методи її презентації за змістом і застосування методів залежно від стилю викладання й особливостей студентської аудиторії. Найбільш важливі принципи побудови дистанційної лекції, на наш погляд, такі:

– принципи логічності – твердження повинне доповнюватися зображеннями про те, яким чином виконується це твердження (приклади);

– принцип системності забезпечує взаємозв'язок всіх складників дистанційної лекції, дотримання її загальної структури. Цьому сприяє зручність демонстрації та запам'ятовування;

– принцип інтерактивності передбачає вільне визначення чергування використання фрагментів інформації, а також можливість заміни, доповнення або зменшення об'єму змісту інформації;

– принцип лаконічності – лекція не повинна містити зайві елементи, а та інформація, яка відображається, повинна бути чіткою, логічною і короткою, зручною для сприйняття студентами;

– принцип економічності дозволяє досягти найбільших результатів за найменших затрат часу та зусиль студентів;

– принцип відповідності полягає в тому, що зміст та оформлення слайдів повинні відповідати аудиторії студентів і враховувати їхні особливості.

Матеріали лекцій, передбачені для завантаження студентами, найкраще виконувати у форматі PPT чи PDF. Крім текстових матеріалів, тут слід розміщувати різноманітні графічні матеріали (структурні схеми, таблиці, фотографії тощо) та відео-матеріали в будь-якому форматі.

При підготовці лекційного курсу із права в дистанційному навчанні рекомендовано враховувати такі особливості:

– текстовий матеріал необхідно викладати лаконічно та ілюструвати наочним матеріалом (рисунками, схемами, таблицями, діаграмами тощо), використання цих елементів повинно бути обґрунтованим, тобто не має бути «мультимедіа заради мультимедіа»;

– необхідно враховувати специфіку сприйняття інформації з екрана комп'ютера, для цього лекційний матеріал важливо розбивати на фрагменти, рекомендований розмір текстової сторінки не повинен перевищувати двох-трьох стандартних екранів (17" чи 19"), матеріал більшого розміру важко буде сприйматися і потребуватиме надмірного «перелистування» (прокрутки), також не рекомендується використовувати масштаб документа, який потребує горизонтальної прокрутки;

– на відміну від друкованих видань, де широко застосовуються шрифти Times, з екрану комп'ютера краще сприймаються шрифти із м'якими лініями – Verdana, Arial, Tahoma, Trebuchet;

– не варто також ігнорувати синтаксис і орфографію [4].

Слід зауважити, що відповідно до мети на лекціях із допомоги ДН потрібно не вдаватися лише до передачі готової інформації (її студент може знайти самостійно в літературі), а зосереджувати увагу на способах одержання наукового знання, еволюції науки, висвітленні різних поглядів на наукові проблеми, повідомленні нового, що ще не ввійшло до змісту підручників, власній оцінці викладачем конкретних подій і фактів. На лекціях закладається орієнтовна основа засвоєння правових знань для майбутніх юристів, які формуються при безпосередньому спілкуванні студентів із викладачем [5].

Стосовно організації *семінарських і практичних занять* із права, то вони можуть виконуватися у синхронному або асинхронному режимі. Це визначається робочою програмою навчальних дисциплін. Отримання навчальних матеріалів для дистанційного навчання під час цих занять забез-

печується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у відповідному режимі.

Результати перевірки рівня опрацювання семінарських і практичних занять розміщуються в дистанційному курсі на платформі дистанційного навчання університету. Їхні результати надсилаються викладачеві електронною поштою.

Успішно керувати навчанням юристів можливо лише за наявності регулярних і правдивих даних про засвоєння ними знань. Їх може забезпечити лише правильно організований покроковий тематичний контроль. Після вивчення кожної теми (модуля) важливо проводити підсумковий контроль. Це може бути тест у системі Moodle, контрольна робота, результати якої надсилаються електронною поштою, чи опитування за допомогою програми Skure.

Контрольні заходи з навчальної дисципліни при дистанційній формі навчання юристів одночасно виконують функцію мотивації роботи в курсі та контролю. Усі контрольні заходи можуть здійснюватися відповідно до рішення навчального закладу дистанційно з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема відеоконференцзв'язку за умови забезпечення автентифікації того, хто навчається.

Контрольні заходи для студентів із правничою орієнтацією дистанційної форми навчання передбачають самоконтроль, вхідний, поточний, рубіжний і підсумковий контроль. Самоконтроль є первинною формою контролю знань студентів, який обов'язково забезпечується структурою й організацією будь-якого дистанційного курсу. Основною формою вхідного, поточного та рубіжного

контролю є тестування. Крім того, поточний контроль, як ми зазначали, може здійснюватися і під час проведення семінарських і практичних занять.

Бажано, щоб саме дистанційне навчання майбутніх юристів проводилося з використанням різноманітних тематичних відео- й аудіоматеріалів, добре обладнаного віртуального навчального порталу. Дистанційне навчання через Інтернет має проходити не лише на основі спеціально розроблених навчальних матеріалів, а й також включати в себе проведення відеолекцій, семінарів, практикумів, презентацій, що, без сумніву, створить ефективне та динамічне навчальне середовище. Віртуальний навчальний портал обов'язково має забезпечувати студентів, котрі проходять дистанційне навчання, цілодобовим доступом до навчальних матеріалів, які містять лекції викладачів і завдання для індивідуальної роботи.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що для підвищення доступності матеріалу, формування компетентних фахівців із правознавства необхідно використовувати всі сучасні засоби дистанційного навчання та застосовувати їх диференційовано, згідно з метою дисциплін, що вивчаються, та професійною підготовкою викладача й особливостей аудиторії студентів. Також, на нашу думку, з урахуванням особливостей менталітету сучасних студентів та усіх складностей впровадження дистанційної освіти її слід проводити поступово, спочатку використовуючи синтез традиційних форм навчання з елементами дистанційних методів, створюючи конкурентоздатну, особистісно орієнтовану ефективну систему вищої освіти юриста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Положення про дистанційне навчання затверджене Міністерством освіти і науки України наказом № 466 від 25 квітня 2013 р. URL: www.osvita.ua/legislation/Dist_osv.
2. Чузикова В. Г. Методика викладання права : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2009. 425 с.
3. Сурмин Ю. П. Методология анализа ситуаций. Киев : Центр инноваций и развития, 1999. 94 с.
4. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения : учебное пособие. Харьков : ХНАГХ, 2009. 292 с.
5. Криштанович М.Ф. Шляхи впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик викладання правознавства у закладах загальної середньої освіти. *Вища освіта України* / Інститут вищої освіти НАПН України. 2019. Вип. 2 (73). С. 63–67.

REFERENCES

1. Polozhennya pro dystantsiynе navchannya [Distance Learning Regulations] zatverdzhene Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy nakazom № 466 vid 25 kvitnya 2013 r. URL: www.osvita.ua/legislation/Dist_osv. [in Ukraine]
2. Chuzhykova V.H. Metodyka vykladannya prava [Methods of teaching law] : navchal'nyi posibnyk. Kyiv : KNEU, 2009. 425 p. [in Ukraine]
3. Surmin Yu. P. Metodologiya analiza situatsiy [Situation Analysis Methodology]. Kiev : Tsentr innovatsiy i razvitiya, 1999. 94 p. [in Ukraine]
4. Anisimov A. M. Rabota v sisteme distantsionnogo obucheniya [Work in a distance learning system] : uchebnoye posobiye. Khar'kov : KHNAKH, 2009. 292 p. [in Ukraine]
5. Kryshchanovych M. F. Shlyakhy vprovadzheniya suchasnykh informatsiynykh tekhnolohiy ta innovatsiynykh metodyk vykladannya pravoznavstva u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity [Ways of introduction of modern information technologies and innovative methods of teaching law in general secondary education institutions]. *Vyshcha osvita Ukrainy* / Instytut vyshchoyi osvity NAPN Ukrainy. 2019. Vyp. 2 (73). pp. 63–67. [in Ukraine]

УДК 37.091.12

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204650>

Ольга ЛЕБІДЬ,

orcid.org/0000-0001-6861-105X

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи

Університету імені Альфреда Нобеля

(Дніпро, Україна) swan_ov@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО ФАНДРАЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ

У статті проаналізовано праці українських і зарубіжних науковців задля уточнення змісту і сутності поняття «готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності». Результати ґрунтовного аналізу наукової літератури дають змогу стверджувати, що проблеми розкриття сутності готовності до фандрайзингової діяльності, а також механізмів її формування у соціальних працівників переважно залишаються поза увагою дослідників і є актуальними. У численних наукових працях «готовність» здебільшого розглядають як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях процесів, що протікають (фізіологічному, психологічному, соціальному та ін.). Наголошено на тому, що існує тісний взаємозв'язок готовності з категорією «діяльність», тому готовність у статті розглядається виключно у комплексі з категорією «фандрайзингова діяльність». Фандрайзингову діяльність у соціальній роботі, у свою чергу, здійснюють переважно неприбуткові організації для вирішення проблем у соціальній сфері та надання допомоги соціально незахищеним групам населення. Автор визначає зміст і сутність поняття «готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності», яке схарактеризовано як особистісне інтегративне утворення, що становить єдність ціннісно-мотиваційного ставлення до здійснення системи соціальних заходів щодо сприяння, підтримки та реалізації соціальних послуг; прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь із теорії фандрайзингу; володіння інструментами, методами й технологіями пошуку додаткових джерел фінансування; спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, які забезпечують формування, підтримку і розвиток зв'язків із потенційними фінансовими донорами.

Ключові слова: *готовність, фандрайзинг, соціальний працівник, соціальна робота, фандрайзингова діяльність, готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності.*

Olha LEBID,

orcid.org/0000-0001-6861-105X

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department innovative technologies in pedagogy, psychology and social work

Alfred Nobel University

(Dnipro, Ukraine) swan_ov@ukr.net

SOCIAL WORKERS' READY FOR FUNDRAISING ACTIVITIES: THE CONCEPT AND THE ESSENCE

The article analyzes the works of Ukrainian and foreign scholars in order to clarify the content and essence of the concept of "social worker's readiness for fundraising". The results of a thorough analysis of the scientific literature make it possible to state that the problems of disclosing the essence of readiness for fundraising activities, as well as the mechanisms of its formation in social workers, are mostly out of the researchers' attention and are relevant. In many scientific works, "readiness" is mostly regarded as a qualitative indicator of self-regulation of the individual at different levels of the processes that take place (physiological, psychological, social, etc.). It is emphasized that there is a close relationship of readiness with the activity category, so readiness in the article is considered only in conjunction with the category "fundraising activity". Fundraising activities in social work, in turn, carry mainly non-profit organizations to address problems in the social sector and assistance to vulnerable groups. The author defines the content and essence of the concept of "social worker's readiness for fundraising". The readiness of the social worker for fundraising is characterized as a personal integrative formation, which represents the unity of value-motivational attitude to the implementation of the system of social measures for promotion, support and realization of social services; the desire to expand and deepen professional knowledge and skills in the theory of fundraising; knowledge of tools, methods and technologies for finding additional sources of financing; focus on improving the individual qualities that form, support and develop relationships with potential financial donors.

Key words: *readiness, fundraising, social worker, social work, fundraising, social worker readiness for fundraising.*

Постановка проблеми. Нині соціальна сфера українського суспільства зазнає значних змін, що пов'язано з «диверсифікацією суб'єктів соціальної політики в умовах економічної кризи, відмовою держави від тотального контролю соціальної сфери і зміною парадигми соціального забезпечення. За цих умов особливо актуальним стає питання пошуку і залучення ресурсів, у т. ч. матеріальних, у цю сферу. Необхідне дослідження нових технологій фінансування вирішення соціальних проблем, однією з яких є фандрайзинг» (Власова, Зарубіна, 2018: 3). У зв'язку з тим, що в Україні зростає кількість неприбуткових організацій, тяжкохворих і соціально незахищених людей, з'явився попит на кваліфікованих фахівців у сфері соціальної роботи, котрі займаються фандрайзинговою діяльністю, інакше кажучи, виникла потреба у професійних соціальних працівниках, у яких сформована готовність до фандрайзингової діяльності.

Аналіз досліджень. Дослідженню проблеми розвитку фандрайзингу та фандрайзингової діяльності приділяють свою увагу такі провідні вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: Н. Абраменко, В. Базенко, А. Власова, Ю. Голуб, О. Грабчак, О. Громова, О. Доліна, М. Жуковський, Ю. Зарубіна, В. Козак, І. Круп'як, Л. Круп'як, В. Недосеков, В. Огородник, Ю. Похіла, А. Соколова, В. Суворова, Ю. Шатило та ін. Проте всі вони здебільшого розглядали загальні основи проведення фандрайзингової діяльності в окремих сферах професійної діяльності недержавних неприбуткових організацій. Проблеми розкриття сутності готовності до фандрайзингової діяльності, а також механізмів її формування у соціальних працівників переважно залишаються поза увагою дослідників і є актуальними.

Мета статті – визначення змісту і сутності поняття «готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності» на основі теоретичного аналізу доробків учених.

Виклад основного матеріалу. Аналіз змісту готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності передбачає, на нашу думку, розгляд таких питань, як: основні підходи до вивчення сутності понять «готовність», «фандрайзингова діяльність»; сутність готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності.

Виходячи з вищенаведеного, вважаємо за необхідне насамперед здійснити аналіз основних підходів до вивчення сутності понять «готовність».

Готовність – це бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю (Зеер, Павлова, Сыманюк, 2005); внутрішня якість особистості,

в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності (Дичківська, 2004: 44); психологічна умова успішного виконання діяльності, вибірково-усвідомлена активність, що спонукає особистість до діяльності; психологічна установка, яка зумовлює формування готовності людини до діяльності; складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева структура якостей, властивостей і станів, що визначає здатність людини до діяльності (Гнеденко, 2015: 65); виборча, прогнозована активність особистості на етапі її підготовки до діяльності (Дьяченко, Кандилович, 1976: 23); розвинена система переконань, поглядів, відносин, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налаштованості на певну поведінку (Санжаєва, 1997) тощо. Отже, науковці не дійшли єдиної думки щодо сутності поняття «готовність» і тлумачать його неоднозначно.

На підставі аналізу сутності змісту готовності з метою конкретизації власної наукової позиції зазначимо: зважаючи на предмет нашого дослідження, ми схилиємося до того, що готовність є якісним показником саморегуляції особистості на різних рівнях процесів, які протікають (фізіологічному, психологічному, соціальному та ін.).

Варто відзначити тісний взаємозв'язок готовності з категорією «діяльність». Він не викликає заперечень через очевидну неможливість існування готовності самої по собі, «відірвано» від будь-яких проявів (Лебідь, 2018: 127). Таким чином, ми розглядаємо готовність виключно у комплексі з іншими категоріями, в яких вона може проявлятися, зокрема у площині цього дослідження нас цікавить категорія «фандрайзингова діяльність».

На думку В. Суворової, фандрайзингову діяльність доцільно розглядати як діяльність, спрямовану на переконання донора в необхідності об'єднати розрізнені ресурси і надати їх для підтримки вже розробленого проекту, котрий має соціально-економічне значення і створює більш сприятливі умови для розвитку суспільства (Суворова, 2014: 43). Є. Урсалов зазначає, що фандрайзингова діяльність – це професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів із різноманітних джерел для реалізації соціально значущих і науково-дослідних проектів, яка вимагає спеціальних знань і навичок суб'єкта фандрайзингової діяльності, що можуть вплинути на прийняття позитивного рішення донора (Урсалов, 2015: 190).

Щодо фандрайзингової діяльності в соціальній роботі, то А. Власова і Ю. Зарубіна зазначають:

фандрайзинг у соціальній роботі практикується переважно некомерційними організаціями, зацікавленими в донорах, спонсорах і благодійниках для вирішення проблем у соціальній сфері та надання допомоги соціально незахищеним групам населення – малозабезпеченим сім'ям і дітям, ветеранам, інвалідам, пенсіонерам, безробітним тощо (Власова, Зарубіна, 2018: 6).

Цікавою для нас є думка О. Безносько й А. Прусової, котрі виділяють основні етапи фандрайзингової діяльності фахівця із соціальної роботи, а саме: підготовку звернення, заявки до відповідних донорів (спонсорів) у вигляді листа-прохання за кілька днів до майбутнього заходу; призначення відповідальних осіб за проведення заходу та контроль за використанням виділених коштів; проведення заходу; підготовку та відправку листа-подяки спонсору (Безносько, Прусова, 2012).

Проведений нами аналіз показав, що у науковій літературі майже відсутні трактування сутності та змісту готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності. У свою чергу, готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності визначається нами як компонент його готовності до професійної діяльності. Тому ми констатуємо, що означений вид готовності виступає і складовою частиною, і базовою характеристикою готовності до професійної діяльності залежно від функцій, які реалізує соціальний працівник у конкретному виді професійної діяльності.

Ураховуючи вищезазначені положення, доцільною є презентація авторського визначення поняття «готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності». Отже, на наш погляд, *готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності* – це особистісне інтегративне утворення, що становить єдність ціннісно-мотиваційного ставлення до здійснення системи соціальних заходів щодо сприяння, підтримки і реалізації соціальних послуг; прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь із теорії фандрайзингу; володіння інструментами, методами й технологіями пошуку додаткових джерел фінансування; спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, які забезпечують формування, підтримку і розвиток зв'язків із потенційними фінансовими донорами. Це поняття є

більш змістовним і специфічним. Як особистісне інтегративне утворення воно забезпечує ефективність здійснення фандрайзингової діяльності у сфері соціальної роботи й позитивно відображає систему цінностей соціального працівника щодо реалізації соціально значущих проєктів, визначає цілеспрямовану діяльність стосовно їх засвоєння, розуміння соціальним працівником необхідності пізнання самого себе як суб'єкта фандрайзингової діяльності (своїх успішних і неуспішних дій), здійснення експертизи власних дій і прийнятих рішень, сформовану сукупність умінь і розвинуті особистісні якості, які передбачають здійснення системи соціальних заходів щодо реалізації соціальної політики держави.

Висновки. Здійснений аналіз основних теоретичних підходів до проблеми готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності дозволив сформулювати такі висновки:

1. Варто відзначити тісний взаємозв'язок готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності з категоріями «готовність», «фандрайзингова діяльність», «фандрайзингова діяльність у соціальній роботі».

2. Будь-який соціальний працівник здатен здійснювати фандрайзингову діяльність, тому що кожен фахівець у сфері соціальної роботи може займатися залученням додаткових коштів і співпрацювати з благодійниками.

3. У нашому розумінні «готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності» є складним особистісним інтегративним утворенням, яке становить єдність ціннісно-мотиваційного ставлення до здійснення фандрайзингової діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь із теорії фандрайзингу, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, що забезпечують формування, підтримку і розвиток зв'язків із потенційними фінансовими донорами.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні структурних компонентів готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності, а також у виявленні й обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності соціального працівника до фандрайзингової діяльності у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власова А. А., Зарубіна Ю. Н. Технологии фандрайзинга в социальной работе : учебно-методическое пособие. Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 36 с.
2. Безносько Е. А., Прусова А. В. Фандрайзинг як технологія соціальної роботи. *Наукове товариство студентів: міждисциплінарні дослідження* : збірник статей по мат. III міжнар. студ. наук.-практ. конф. 2012. № 3. URL: https://sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_3.pdf (дата звернення: 05.02.2020).

3. Гнеденко Н. М. Формування готовності майбутніх учителів до застосування засобів віртуальної наочності у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2015. 292 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
6. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования и компетентностный подход : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
7. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Дніпро, 2018. 697 с.
8. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 1997. 354 с.
9. Суворова В. Роль фандрайзинга в реализации инновационной деятельности. *Независимый библиотечный адвокат*. 2014. № 3. С. 42–48.
10. Урсалов Є. І. Алгоритм управління фандрайзинговою діяльністю для об'єктів соціального підприємництва. *Соціальна економіка*. 2015. Вип. 50. № 2. С. 187–197.

REFERENCES

1. Vlasova A. A., Zarubina Yu. N. Tekhnologii fandraizinha v sotsialnoi rabote [Social Fundraising Technologies]. Yaroslavl. YarHU Publ., 2018. 36 p. [in Russian].
2. Beznosko Ye. A., Prusova A. V. Fandraizynh yak tekhnolohiia sotsialnoi roboty [undraising as a technology of social work]. *Students' Scientific Society: Interdisciplinary Studies*. 2012. № 3. URL: https://sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_3.pdf (accessed: 05.02.2020).
3. Hnedenko N. M. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia zasobiv virtualnoi naochnosti u profesiinii diialnosti [Formation of future teachers' readiness for the use of virtual visual aids in professional activity]. Dissertation. Rivne, 2015, 292 p. [in Ukrainian].
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, Akademvydav Publ., 2004. 352 p. [in Ukrainian].
5. Diachenko M. I., Kandybovych L. A. Psikhologicheskie problem hotovnosti k deiatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, BHU Publ., 1976. 176 p. [in Russian].
6. Zeer Ye. F., Pavlova A. M., Symaniuk Ye. Ye. Modernizatsiia professionalnogo obrazovaniia i kompetentnostnyi podkhod [Modernization of vocational education and competency-based approach]. Moskva, Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institute Publ., 2005. 216 p. [in Russian].
7. Lebid O. V. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of the future head of the general educational institution for strategic management in the conditions of magistracy]. Dissertation. Alfred Nobel University. Taras Shevchenko Luhansk National University. Dnipro. 2018. 697 p. [in Ukrainian].
8. Sanzhaeva R. D. Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniia hotovnosti cheloveka k deiatelnosti [Psychological mechanisms of the formation of human readiness for activity]. Dissertation. Novosibirsk. 1997. 354 p. [in Russian].
9. Suvorova V. Rol fandraizinha v realizatsii innovatsionnoi deiatelnosti [The role of fundraising in the implementation of innovation]. *Independent Library Attorney*. 2014. № 3. pp. 42–48 [in Russian].
10. Ursalov Ye. I. Alhorytm upravlinnia fandraizynhovoio diialnistiu dlia obiektiv sotsialnogo pidpriemnytstva [Fundraising activity management algorithm for social entrepreneurship objects]. *Social Economy*. 2015. Issue 50. № 2. pp. 187–197 [in Ukrainian].

Світлана ЛИТВИНОВА,

orcid.org/0000-0002-5450-6635

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу технологій відкритого навчального середовища
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) s.h.lytvynova@gmail.com*

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано результати PISA-2018 із читання і математики, тенденції розвитку української освіти та встановлено необхідність підвищення якості підготовки учнів початкової школи. Напрямом досягнення якості початкової освіти визначено електронні освітні ресурси з математики й української мови, що слугуватимуть ефективними засобами формування компетентностей учнів із цих предметів і основою розвитку ІК-компетентності учнів і подальшого успішного навчання в умовах базової школи. Аналіз наукових робіт вітчизняних і закордонних авторів дав можливість визначити актуальність використання ЕОР в освітній практиці та врахувати застереження про те, що розуміння друкованих матеріалів залишається незмінним для учнів незалежно від способу їх подачі чи то в друкованому, чи то в цифровому форматі, а pdf-версія підручників – це заміна форми, яка не впливає на зміну технології навчання.

Основною метою використання ЕОР в початковій школі є підвищення якості освіти, що спонукало автора до розроблення інноваційної моделі використання ЕОР у початковій школі для відпрацювання навичок і формування предметних компетентностей учнів. Обґрунтовано основні форми (індивідуальну, фронтальну, групову), засоби (комп'ютерне, мультимедійне обладнання, ЕОР) для використання в освітньому процесі початкової школи, використання віртуального кабінету вчителя для моніторингу навчальних досягнень учнів; описано метод мультисенсорного навчання як складника технології Smart Kids, в основі якого лежить системна зміна діяльності, орієнтована на різні канали сприйняття змісту, що допомагає кожному учню зафіксувати увагу на навчальному матеріалі.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що модель використання ЕОР в умовах технології Smart Kids сприяє комплексному розвитку учня і підвищенню якості освіти початкової школи.

Ключові слова: *модель, електронні освітні ресурси, початкова школа, технологія Smart Kids, мультисенсорне навчання, віртуальний кабінет учителя.*

Svitlana LYTVYNOVA,

orcid.org/0000-0002-5450-6635

*Doctor of Education, Senior Researcher,
Head of the Open Educational Environment Technology Department
of Institute of Information Technologies and Learning Tools
of National Academy of Educational Sciences Ukraine
(Kyiv, Ukraine) s.h.lytvynova@gmail.com*

MODEL OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES USE IN PRIMARY SCHOOL

The article analyzes the PISA-2018 results in reading and mathematics, as well as the tendencies of Ukrainian education development and establishes the necessity of improving the quality of primary schoolers preparation. The e-learning resources for mathematics and the Ukrainian language are determined as the direction to achieve the quality of primary education, which will serve as an effective means for students "competences formation in these subjects and the basis for the development of students" IC competences and further successful learning in primary school. The analysis of scientific works of domestic and foreign authors made it possible to determine the relevance of e-learning resources use in educational practice and to take into account the caveat that the understanding of printed materials remains unchanged for students, regardless of the way they are submitted, whether in printed form or in digital format, pdf version textbooks are a replacement for a form that does not affect the change in the learning technology.

The primary purpose of e-learning resources use in primary school is to improve the quality of education, which prompted the author to develop an innovative model for the e-learning resources use in primary school to develop the skills and formation of subject competences of students. The author substantiates the basic forms (individual, frontal, group), means (computer, multimedia equipment, e-learning resources) to be used in the educational process of primary

school; the use of a teacher's virtual classroom to monitor students' learning achievement, and describes the method of multisensory learning as a component of Smart Kids technology, based on a systematic change of activities focused on different content perception channels, which helps each student to focus on the learning material.

Summarizing we can state that the model of e-learning resources use in the environment of the Smart Kids technology contributes to the complex development of the student as well as improves the quality of primary school education.

Key words: model, e-learning resources, elementary school, Smart Kids technology, multisensory learning, virtual teacher classroom.

Постановка проблеми. Всебічний розвиток особистості забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожному учню для успішної життєдіяльності, зокрема: вільного володіння державною мовою; формування математичної й інформаційно-комунікаційної компетентностей.

Аналізуючи результати тестів PISA 2018 р., ми виявили низку проблем, пов'язаних зі змістом та організацією навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Результати українських учнів гірші за середні показники країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Перевірялася сформованість компетентностей, зокрема читацької та математичної. Встановлено, що компетентність українських учнів із читання отримала середній бал – 466, а середній показник у країнах ОЕСР – 487 балів. Отже, в Україні 74% учнів здобули *другий рівень* читання (із шести). Середній показник ОЕСР: 77%. Математична компетентність учнів з України отримала середній бал – 453, а в середньому у країнах ОЕСР – 489 балів. Близько 64% учнів в Україні (середній показник ОЕСР – 76%) здобули *другий рівень* компетентності.

Не секрет, що така ситуація зумовлена підготовкою учнів на двох етапах отримання загальної середньої освіти: початкової та базової. Успіх навчання в базовій школі залежить від якісної підготовки учнів початкової школи. Одним із напрямів досягнення якості початкової освіти можуть стати електронні освітні ресурси з математики й української мови, які слугуватимуть ефективними засобами формування компетентностей учнів із цих предметів.

Аналіз досліджень. Використання електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР) цікавило як українських, так і закордонних вчених і набуло актуальності в останні роки з появою нових технологій для їхнього проектування, створення і впровадження. Ученими обґрунтовано критерії та показники оцінювання електронних освітніх ігрових ресурсів. Розкрито аспект підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Білоусова, Олєфіренко, 2016). Учені дійшли висновку, що учням і вчителям зручніше працювати з мультимедійними, інтерактивними засобами електронного навчання, е-підручниками (Воротникова, 2019).

Міжнародний досвід використання електронних освітніх ресурсів визначає пріоритетним перехід від паперових версій підручників до цифрових, але акцентується увага на тому, що розуміння друкованих матеріалів залишається незмінним для учнів незалежно від способу їх подачі чи то в друкованому, чи то в цифровому форматі (Wright, Fugett, Caputa, 2013), а pdf-версія підручників – це заміна форми, яка не впливає на зміну технології навчання (Lee, Messom, Kok-Lim, 2013).

Підтримуємо думку вчених, що інтерактивні елементи в цифрових форматах сприяють самостійному навчанню і дозволяють учням багаторазово повторювати свою діяльність, але з різними комбінаціями вхідних даних (Pesek, Zmazek, Drakulic, 2014). Це є суттєвим аргументом на користь використання ЕОР. Учені зазначають, що в основі якісного навчання з використанням технологій лежать три основні компоненти: контент, педагогіка і технології (Koehler, Mishra, Cain, 2013). Ці три складники і є ключовими в забезпеченні якості освіти, зокрема початкової.

Попередньо здійснений аналіз теорії та практики використання ЕОР в освітній практиці засвідчує, що ученими не повною мірою обґрунтовано використання ЕОР в освітньому процесі початкової школи з метою формування предметних компетентностей.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Наказу МОН України від 30 серпня 2017 р. № 1234 у 94 закладах загальної середньої освіти України розпочалася експериментальна робота на тему «Технологія навчання учнів початкової школи «Розумники» (Smart Kids)» 2017–2022 н.р. Основна мета експерименту полягає в апробації моделі використання ЕОР у початковій школі (рис. 1).

Систему методів, форм, засобів, електронних освітніх ресурсів та електронних підручників для здійснення навчання учнів початкової школи називатимемо технологією Smart Kids.

Для використання технології Smart Kids, зокрема ЕОР в освітньому процесі, вчитель на

підготовчому етапі має провести обстеження і визначити, за допомогою яких засобів він може розпочати роботу. Нині спостерігаються три моделі комплектації класів початкової школи: *Smart Case* (кейс вчителя з ЕОР, проектор, мультимедійна дошка, комп'ютер вчителя), *Smart Teache* (кейс вчителя з ЕОР, проектор, мультимедійна дошка, комп'ютер вчителя, віртуальний кабінет учителя, домашні комп'ютери учнів), *Smart Kids* (кейс вчителя з ЕОР, проектор, мультимедійна дошка, комп'ютер учителя, віртуальний кабінет учителя, планшети для кожного учня у класі).

Для зручності вчителя усі ЕОР для 1–4 класів розташовані на єдиному порталі <http://edugames.rozumniki.ua/catalog/>. Учитель має обрати клас і предмет (математику або українську мову) і завантажити ЕОР на свій комп'ютер. Оскільки ЕОР можна використовувати без доступу до мережі Інтернет, ця процедура проводиться один раз на рік, що зручно як для вчителя, так і для батьків учнів за умови використання власних планшетів.

Далі вчитель має опанувати процедуру добору матеріалів до уроку. Відповідно до навчальної теми він добирає завдання, розроблені до кожної теми й кожного уроку. Кожне завдання створене

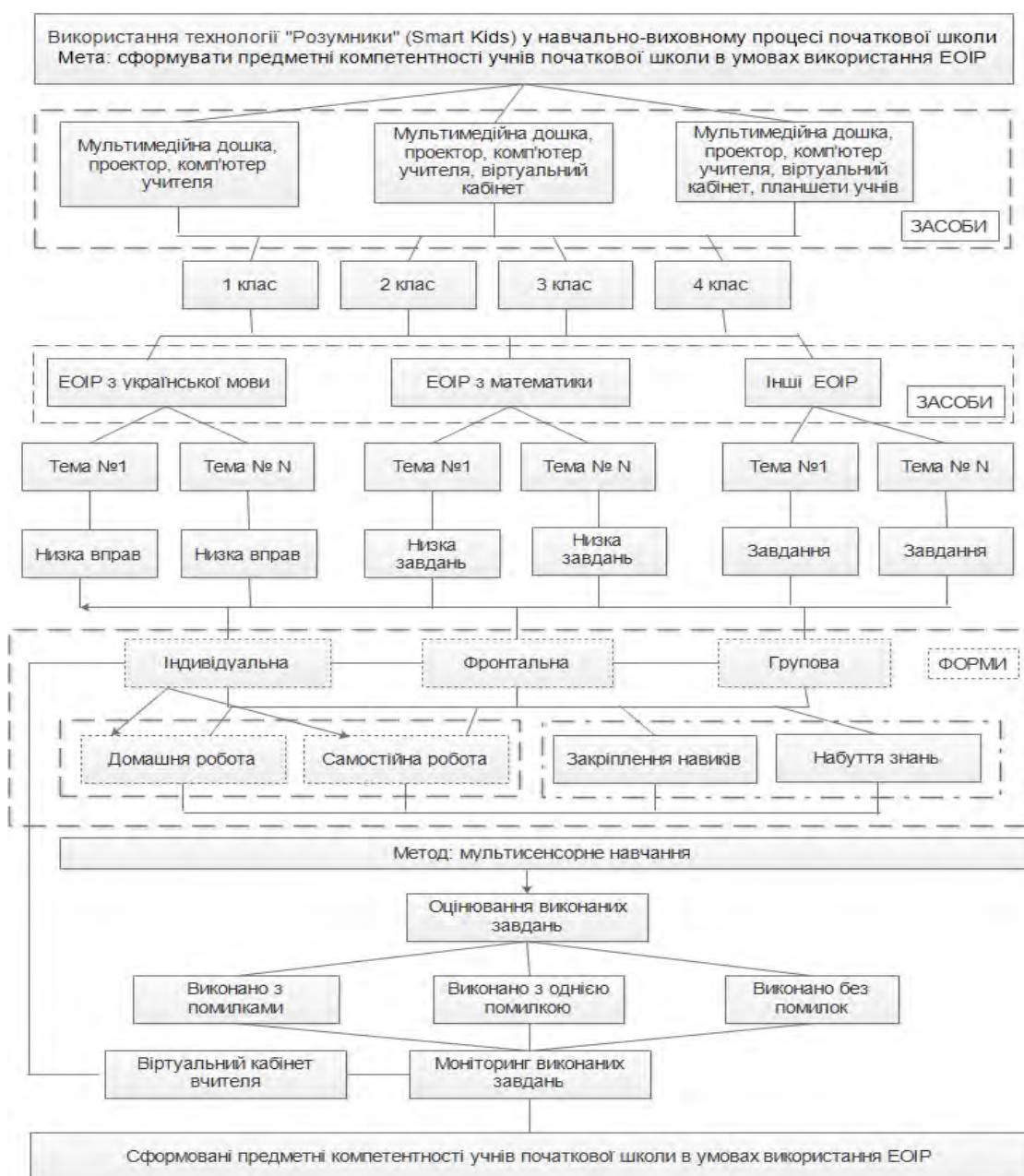


Рис. 1. Модель використання ЕОР у початковій школі

у трьох варіантах, що сприяє активному застосуванню диференційованого підходу.

Форми роботи з учнями визначає вчитель – це може бути фронтальна робота з класом, індивідуальне виконання завдань біля дошки або на планшетах, групова робота для реалізації змагальних ситуацій або проектної роботи. Використати ЕОР можна на таких етапах уроку: набуття знань учнями, під час закріплення нового матеріалу, самостійної роботи. Якщо учні мають планшети (комп'ютери) вдома – то для домашньої роботи.

Використання ЕОР здійснюється на засадах діяльнісного підходу і методу мультисенсорного навчання, в основі якого лежить системна зміна діяльності, орієнтована на різні канали сприйняття змісту, що допомагає кожному учневі зафіксувати увагу на навчальному матеріалі. Активізуючи сенсорику учня, мультисенсорне навчання розвиває у дітей здатність концентрувати й утримувати увагу, зберігати навчальний матеріал у довготривалій пам'яті.

Учені розділяють учнів на аудіалів (краще сприймають навчальний матеріал на слух), візуалів (ефективніше задіяні канали зору) і кінестетів (пізнають у процесі створення). Саме у процесі використання ЕОР учні початкової школи задіюють усі сенсори, а саме: слухають (теоретичний матеріал представлено аудіозаписами); дивляться і читають завдання з екрану монітора (інтерактивні завдання з елементами анімації); працюють руками (свідомо пересувають об'єкти на робочому полі планшета або на мультимедійній дошці).

Важливе значення для юних школярів має оцінювання. Для оцінювання навчальних досягнень учнів не використовуються оцінки або вер-

бальне коментування. Результатом є поява об'єкта (наприклад, совеняти). Якщо учень помилився більше одного разу, об'єкт не з'являється, якщо один раз – об'єкт з'являється із частковим зображенням, якщо учень не зробив жодної помилки – об'єкт з'являється повністю. Така технологія оцінювання не зменшує інтересу учнів до навчання, а, навпаки, спонукає до правильного виконання усіх навчальних завдань. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється відповідно до якості виконаних завдань за темою навчання.

Моніторинг навчальних досягнень учнів вчитель здійснює у віртуальному кабінеті, причому він може аналізувати як роботу учнів, так і свою. Якщо більшість учнів виконали завдання з помилками, вчитель може повернутися і ще раз зупинитися на ключових моментах теми навчання. Перевагою віртуального кабінету є вчасне реагування на пробіли у знаннях учнів, надання їм додаткових завдань для відпрацювання навичок, що можна здійснити як під час індивідуальної, так і під час домашньої роботи.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що модель використання ЕОР в умовах технології Smart Kids сприяє комплексному розвитку учня початкової школи як особистості, адже учень може навчатися у власному темпі, не відставати від однокласників, розвивати свою індивідуальність, вроджені здібності, критичне мислення і працювати на освітній результат. Для вчителя така технологія є шляхом до саморозвитку, вдосконалення педагогічної майстерності, розвитку ІК-компетентності, підвищення результативності навчання учнів, зокрема з математики й української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоусова Л. І., Олефіренко Н. В. Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 6 (56). С. 151–163. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v56i6.1511>
2. Воронникова І. П. Використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 3 (71). С. 23–39. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2552>
3. Литвинова С. Г. Облачно ориентированная учебная среда школы: от кабинета до виртуальных методических предметных объединений учителей. *Образовательные технологии и общество*. 2014. № 1 (17). С. 457–468.
4. Koehler M. J., Mishra P., Cain W. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*. 2013. Vol. 193 (3). P. 13–19. URL: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
5. Lee H. J., Messom C., Kok-Lim A. Y. Can an electronic textbooks be part of K-12 education? *Challenges, technological solutions and open issues Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2013. Vol. 12 (1). P. 32–44.
6. Lytvynov S. Electronic Textbook as a Component of Smart Kids Technology of Education of Elementary School Pupils. *Proceedings of the 15th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2019. Vol. 2393. P. 105–120. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_204.pdf
7. Lytvynova S., Melnyk O. Professional Development of Teachers Using Cloud Services During Non-formal Education. *Proceedings of the 13 International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2016. Vol. 1614. P. 648–655. URL: http://ceur-ws.org/Vol-1614/paper_51.pdf

8. Pesek I., Zmazek B., Drakulic D., Zmazek E. Evolution from e-learning materials to the i-textbooks in Slovenia. URL: <http://surl.li/hsp>
9. The Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA-2018. URL: <http://tiny.cc/p3pkjz>.
10. Wright S., Fugett A., Caputa F. Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society*, 2013. Vol. 16 (1). P. 367–379.

REFERENCES

1. Bilousova L. I., Olefirenko N. V. Model pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do proektuvannya dydaktychnykh elektronnykh resursiv. [A model for preparing a future elementary school teacher for the design of didactic electronic resources]. *Information technology and learning tools*. Kyiv, 2016. № 6 (56). pp. 151-163. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v56i6.1511>. [in Ukraine].
2. Vorotnykova I. P. Vykorystannia e-pidruchnykyv i elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [The use of e-textbooks and electronic educational tools in the digitalization of general secondary education in Ukraine]. *Information technology and learning tools*. Kyiv, 2019. № 3 (71). pp. 23-39. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2552>. [in Ukraine].
3. Lytvynova S. H. Oblachno orientirovannaja uchebnaja sreda shkoly: ot kabinetu do virtual'nyh metodicheskikh predmetnyh ob#edinenij uchitelej. [Cloud-based educational environment of the school: from the office to the virtual methodological subject associations of teachers.]. *Educational Technology and Society*, 2014. № 1 (17). pp. 457–468. [in Russian].
4. Koehler M. J., Mishra P., Cain W. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 2013. № 193 (3). pp. 13–19. URL: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>.
5. Lee H. J., Messom C., Kok-Lim A. Y. Can an electronic textbooks be part of K-12 education?: *Challenges, technological solutions and open issues Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2013. Vol. 12 (1). pp. 32–44.
6. Lytvynov S. Electronic Textbook as a Component of Smart Kids Technology of Education of Elementary School Pupils. *Proceedings of the 15th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2019. Vol. 2393. pp. 105–120. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_204.pdf.
7. Lytvynova S., Melnyk O. Professional Development of Teachers Using Cloud Services During Non-formal Education. *Proceedings of the 13 International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2016. Vol. 1614. pp. 648-655. URL: http://ceur-ws.org/Vol-1614/paper_51.pdf.
8. Pesek I., Zmazek B., Drakulic D., Zmazek E. Evolution from e-learning materials to the i-textbooks in Slovenia. URL: <http://surl.li/hsp>.
9. The Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA-2018. URL: <http://tiny.cc/p3pkjz>.
10. Wright S., Fugett A., Caputa F. Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society*, 2013. Vol. 16 (1). pp. 367–379.

УДК 37.091.33:81'1:004.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204652>**Ольга ЛІЛІК,***orcid.org/0000-0002-5187-1944*

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови і літератури

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

(Чернігів, Україна) *lilik8383@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті обґрунтовано необхідність формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури, яку розглянуто як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування в майбутніх фахівців культури спілкування з медіа, а також творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінювання медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки. Авторка розуміє медіаграмотність як складник медіакомпетентності й аналізує складові частини досліджуваного феномена, а також характеризує вимоги до медіаграмотних педагогів у контексті суспільних запитів і вимог державних документів. Запропоновано практичні рекомендації з формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури на основі навчальної дисципліни «Методика навчання української літератури». Розроблено план практичного заняття з методики вивчення біографії письменника на уроках української літератури в закладах середньої освіти. Сформульовано низку теоретичних питань, які студенти мають попередньо опрацювати і висвітлити на заняттях, зокрема щодо застосування інноваційних методів і засобів вивчення біографії митця, різних видів наочності, інформаційно-комунікаційних технологій і медіаджерел. Окрім того, авторка статті створила систему практичних завдань і завдань для самостійної роботи студентів, спрямованих на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців, а також на формування в них умінь шукати й аналізувати інформацію в інтернет-джерелах, перевіряти достовірність фактів і цитат, зіставляти твори художньої літератури та суміжних мистецтв, розрізняти дезінформацію, застосовувати здобуті знання і вміння в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: медіаграмотність, медіакомпетентність, майбутні учителі української мови і літератури, біографія, письменник.

Olha LILIK,*orcid.org/0000-0002-5187-1944*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature

of Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collehium"

(Chernihiv, Ukraine) *lilik8383@ukr.net*

FORMATION OF MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE: PRACTICAL ASPECTS

The author of the article substantiates the necessity of forming the media literacy of future teachers of Ukrainian language and literature, which she considers as a process of personality development with the help and on the material of mass communication (media) in order to form a culture of communication from the media, as well as creative, communicative abilities, critical abilities, ability to fully perceive, interpret, analyze and evaluate media texts, to learn different forms of expression with the help of media technology. The author of the article considers media literacy as a component of media competence and analyzes the components of the phenomenon, as well as characterizes the requirements for media literacy educators in the context of public requests and requirements of state documents. O. O. Lilik offers practical recommendations on the formation of media literacy of future teachers of Ukrainian language and literature on the basis of the discipline "Methodic of Ukrainian literature learning". The author has developed a plan of practical training on the methodic of studying the biography of the writer in the lessons of Ukrainian literature in secondary schools. She formulated a number of theoretical questions that students should pre-study and highlight in class, including the usage of the innovative methods and tools for studying the biography of the artist, various types of visualization, information and communication technologies and media sources. In addition, the author of the article created a system of practical tasks and tasks for independent work of students, which are aimed at developing the critical thinking of the future professionals, as well as forming in them the ability to search and analyze information in online sources, verify the accuracy of facts and quotes, compare works of art. literature and related arts, distinguish misinformation, apply the acquired knowledge and skills in future professional activity.

Key words: media literacy, media competence, future teachers of Ukrainian language and literature, biography, writer.

Постановка проблеми. В умовах тотальної інформатизації та комп'ютеризації актуалізується потреба у професійній підготовці фахівців, котрі здатні повноцінно і критично сприймати медіаінформацію, уміють розрізняти факти й судження, аналізувати й оцінювати їх, а також створювати власні медіатексти, використовувати у процесі навчання і професійної діяльності сучасну медіатехніку. Указані характеристики входять до поняття медіакомпетентності особистості, що постає як інтегрована характеристика особистості вчителя, підґрунтям якої є мотиви, знання, уміння, цінності та здатності, спроможні організувати медіаосвіту учнів (Федоров, 2007). Медіаграмотність є цілісним комплексним феноменом, кожен зі складників якого виконує свою функцію. До основних складників зазначеного поняття Art Silverblatt, Ellen Enright Eliceiri відносять: здатність до критичного мислення, що дає змогу аудиторії розвинути незалежні судження про зміст медіа; розуміння процесу масової комунікації; усвідомлення впливу медіа на особистість і суспільство; розвиток умінь аналізувати й обговорювати медіатексти; розгляд змісту медіа як «тексту», який забезпечує розуміння нашої сучасної культури і нас самих; розвиток здатності отримувати задоволення, розуміти й оцінювати медійний зміст; готовність продукувати власні медіатексти (Silverblatt, 1997: 2). Медіаграмотність є складовою частиною феномену медіакомпетентності, котра в «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» розглядається як уміння ефективно взаємодіяти з медіапростором, правильно розуміти, оцінювати інформацію, аналізувати, передавати її іншим, дотримуючись медіакультурних цінностей, уподобань і стандартів (Найдьонова, 2016: 4). Зазначено також, що вона «забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» (Найдьонова, 2016: 4). Тому на сучасному етапі постає необхідність формування медіаграмотності молодого покоління, проте для цього необхідно подбати про медіакомпетентність учителя, який у перспективі зможе реалізувати всі вимоги державних документів і суспільні запити.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури упродовж попереднього десятиліття перебувала в центрі уваги Л. Базиль, В. Коваль,

О. Куцевол, О. Семенов, В. Сидоренко. Загалом у теорії та практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, що може стати основою для формування медіаграмотності майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти. У процесі дослідження беремо до уваги роботи, у яких висвітлено теоретичні та практичні засади розвитку медіакомпетентності майбутніх фахівців, сформульовані у працях В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Л. Найдьонової, А. Федорова. Проте варто наголосити, що формування медіаграмотності майбутніх учителів-словесників сьогодні не стало предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – схарактеризувати методичні аспекти формування медіаграмотності майбутніх учителів української літератури на матеріалі курсу «Методика навчання української літератури».

Виклад основного матеріалу. Науковці-дослідники і педагоги-практики обґрунтовують необхідність медіаосвіти для майбутніх учителів. Вони формулюють низку вимог до медіаграмотних педагогів, які мають: заохочувати учнів ставити проблемні питання, пов'язані з медіа; використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні можуть самостійно шукати (медіа) інформацію, щоб відповісти на різноманітні запитання, застосовувати знання, одержані в межах певного навчального курсу, за нових умов, на основі нового навчального матеріалу; допомогати учням розвивати здібності використовувати різноманітні первинні джерела (медіа) інформації, щоб досліджувати проблеми та на цій основі робити висновки й узагальнення; організувати дискусії, під час яких учні вчать вислуховувати інших і висловлювати власні погляди, зокрема про медіатексти; підтримувати обговорення без категоричних відповідей на запитання; заохочувати учнів розмірковувати над власними медійними дослідженнями (Федоров, 2007: 333).

У сучасному суспільстві особливого значення набуває медіаграмотність учителів української мови і літератури, котру доцільно розглядати як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування в майбутніх фахівців культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінювання медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки.

Студентам, що навчаються за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), у межах навчальної дисципліни «Методика

навчання української літератури» було запропоновано практичне заняття з теми «Методика вивчення біографії письменника на уроках української літератури», на яку відведено 2 год.

Навчальна мета заняття – розглянути принципи і джерела вивчення біографії письменника, схарактеризувати особливості вивчення біографії письменника в середніх і старших класах, визначити оптимальні методи, прийоми і засоби вивчення біографії письменника на уроках української літератури, особливості використання різних видів наочності й інформаційно-комунікаційних технологій. У межах розвивальної мети ми планували формувати вміння відбирати факти для вивчення біографії митця на уроках літератури, відокремлювати факти від суджень, критично оцінювати й перевіряти здобуту з різних джерел інформацію, розробляти дидактичні матеріали на основі використання онлайн-інструментів. У контексті реалізації виховної мети було заплановано розвивати інтерес до майбутньої професії учителя української мови і літератури, прагнення до професійного й особистісного розвитку й саморозвитку.

Насамперед студентам було запропоновано висвітлити низку теоретичних питань, зокрема:

1. Принципи та джерела вивчення життєпису письменника на уроках української літератури.

2. Особливості вивчення біографії письменника в середніх і старших класах.

3. Методи і прийоми вивчення життєпису письменника. Інноваційні методи і засоби вивчення біографії митця (флеш-картки, ментальні карти, хмаринки слів, фішбоун тощо).

4. Використання різних видів наочності, інформаційно-комунікаційних технологій, медіаресурсів під час вивчення біографії письменника у школі.

Після обговорення цих питань студенти мали презентувати попередньо виконані практичні завдання. Зазначимо, що вони мали варіативний характер: студенти обирали те завдання, яке відповідало їхнім інтересам, а інші завдання вони могли виконувати в межах самостійної роботи, заробляючи додаткові бали. Наприклад:

1. Відберіть 5–6 біографічних фактів із життєвого і творчого шляху письменника, на яких буде базуватися вивчення життєпису митця (персоналію можна обрати зі шкільної програми на вибір студента). Поміркуйте, за яким принципом ви відбираєте факти, як перевіряєте їхню достовірність. Чи обов'язково перевіряти вірогідність фактів біографії митця?

2. Знайдіть кілька цитат про митця та його творчість, які можна використати на уроці укра-

їнської літератури. Перевірте їхню правильність за сайтом «Вікіцитати» та іншими джерелами. Чи можна їх використовувати без перевірки?

3. За допомогою програм *kahoot*, *googleforms* чи *plickers* підготуйте 12 тестових завдань для перевірки знань учнів із біографії письменника. Поміркуйте, на якому етапі уроку їх можна використати? У чому перевага використання комп'ютерних програм порівняно із традиційними тестами?

4. Перегляньте фільм «Гра долі. Та, що поруч» про одруження І. Франка й О. Хоружинської (студія «Віател», режисер В. П. Вітер, 2006) (джерело: <https://www.youtube.com/watch?v=sAVvFCZLKFo>). Спробуйте відокремити факти від суджень. Перевірте вірогідність озвучених фактів за іншими джерелами. Запропонуйте шляхи використання цього матеріалу на уроці української літератури в 10 класі. Які завдання ви можете запропонувати учням на основі цього фільму?

5. Знайдіть в Інтернет-мережі зображення пам'ятників І. Франку, перевірте їхнє місце розташування за допомогою *google.maps*. Поміркуйте, як можна цей матеріал використати на уроці вивчення біографії митця та в позакласній діяльності?

6. Знайдіть у мережі портрети чи фотографії письменника (персоналія – на ваш вибір). Перевірте за допомогою онлайн-сервісів їхню достовірність, а також джерела, із яких вони взяті.

7. Розробіть віртуальну екскурсію «Шляхами Івана Франка» для уроку української літератури в 10 класі. Які онлайн-матеріали ви використовували? Чи перевіряли їхню достовірність? За допомогою яких онлайн-сервісів?

8. Підготуйте план-конспект уроку вивчення біографії письменника у старших класах із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

9. Підберіть наочність для вивчення біографії М. Коцюбинського в 10 класі. Свій вибір обґрунтуйте. Запропонуйте шляхи її використання на уроці.

10. Сформулюйте завдання для розвитку критичного мислення учнів на матеріалі біографії письменника (персоналію оберіть зі шкільної програми).

11. Уявіть ситуацію, коли учні під час уроку ставлять вам запитання щодо фактів з інтимного життя письменника (Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Тараса Шевченка, Івана Франка), посилаючись на статті з Інтернет-джерел і науково-популярних видань. Якою буде ваша реакція?

Поміркуйте, як має боротися учитель української літератури з дезінформацією щодо вітчизняних митців слова?

Висновки. Сьогодні молодь є найбільш активним споживачем медіаінформації, проте вона почасти не відчуває маніпулятивні прийоми медіа через відсутність сформованих навичок критичного мислення, умінь аналізувати й осмислювати інформацію. Це актуалізує необхідність формування медіакомпетентності учителів для подальшого розвитку медіаграмотності учнів. Особливого значення це набуває в контексті професійної

підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, робота яких безпосередньо пов'язана з різними видами, стилями і жанрами текстів, а також із різними джерелами інформації.

Отже, необхідним є упровадження елементів медіаосвіти у зміст навчальних дисциплін циклів соціогуманітарної, професійної та практичної підготовки майбутніх учителів-словесників, розроблення системи завдань, які будуть систематично і послідовно впроваджуватися на різних етапах освіти. У цьому ми і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
2. Найдьонова Л. А., Слюсаревський М. М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/> (дата звернення: 03.02.2020).
3. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва : МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
4. Silverblatt Art Ed., Enright Eliceiri El. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut – London : Greenwood Press, 1997. 234 p.

REFERENCES

1. Ivanov V., Volosheniuk O., Kulchynska L. Mediaosvita ta mediahramotnist: korotkyi ohliad [Media education and media literacy: a brief overview]. Kyiv: AUP, TsVP, 2011. 58 s. [In Ukrainian].
2. Naidonova L. A., Sliusarevskiy M. M. Kontseptsiia vprovadzheniya mediaosvity v Ukraini [Concept of introduction of media education in Ukraine]: nova redaktsiia. Kyiv, 2016. 16 s. URL: [http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity.](http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/) (data zvernennia: 03.02.2020). [In Ukrainian].
3. Fedorov A. V. Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshlenija studentov pedagogicheskogo vuza [The development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university]. Moskva: MOU VPP JuNESKO "Informacija dlja vseh", 2007. 616 s. [In Russian].
4. Silverblatt Art Ed., Enright Eliceiri El. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 1997. 234 p. [In English].

УДК [37.091.33:001.895]:373.3
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204653>

Інна НАГРИБЕЛЬНА,
orcid.org/0000-0001-6393-3754
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри філології, завідувач кафедри філології
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) N_Inna@i.ua

МЕТОДИЧНА ІННОВАТИКА В НАВЧАННІ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Матеріал статті репрезентує аналіз проблеми методичної інноватики в навчанні української мови в початкових класах в умовах Нової української школи. Проблему дослідження було визначено з огляду на той факт, що процес модернізації системи освіти зумовлює підготовку креативного вчителя, озброєного сучасними знаннями. Ключовою тезою є усвідомлення того, що НУШ потребує спеціаліста, який володіє не тільки теорією мови, а й опанував продуктивні способи навчання української мови. Постановка проблеми аналізу й впровадження методичної інноватики в навчанні початкового курсу української мови зумовлена відповідністю запитам, задекларованим сучасним суспільством.

У дослідженні представлено узагальнення аналізу науково-джерельної бази. Це дає змогу стверджувати, що нині в українській лінгводидактиці накопичено досвід, що дозволяє вивчати та активно застосовувати ефективні, методично доцільні й пізнавальні для учнів способи роботи на уроках української мови.

У статті акцентовано увагу на поняттях «інновація», «педагогічна технологія», представлено різні наукові позиції учених щодо визначення сутності інтелект-карт та досліджено способи практичного застосування цих ефективних педагогічних технологій у початковому курсі української мови. Репрезентовано шляхи реалізації роботи над словом засобом «Хмари слів» та інтелект-карти. Проілюстровано приклади лексичних завдань, які містять у своїй основі зазначені технології навчання. У дослідженні було акцентовано увагу на таких позитивних характеристиках цих методичних інновацій, як: внутрішня та зовнішня інтеграція, розвиток логічного та асоціативного мислення, створення сприятливої емоційної атмосфери на уроці та можливість партнерської (групової) роботи молодших школярів у процесі опанування лінгвістичного матеріалу. Репрезентоване дослідження підтверджує актуальність проблеми пошуку інноваційних педагогічних технологій та потреби у доцільному застосуванні їх задля формування сучасної мовної особистості молодшого школяра, який вільно володіє мовою в різних комунікативних ситуаціях.

Ключові слова: інновація, педагогічна технологія, хмари слів, інтелект-карти.

Inna NAHRYBELNA,
orcid.org/0000-0001-6393-3754,
Doctor of Pedagogical, Associate Professor, Professor of Philology Department,
Head of the Department of Philology of Kherson State University
(Kherson, Ukraine) N_Inna@i.ua

METHODICAL INNOVATION IN THE STUDYING OF PRIMARY UKRAINIAN LANGUAGE COURSE

The material of article represents the analysis of the methodical innovation's problem in the Ukrainian language studying in primary classes in the conditions of the New Ukrainian School. The problem of an investigation was defined on the view of that fact that the process of the modernization of an educational system is stipulated by the preparation of a creative teacher who has the modern knowledge. The key thesis is a knowing of that the NUS needs the specialist who has not only the theory of the language but seizes the productive methods of the Ukrainian language studying. The problem of an analysis and an introduction of the methodical innovation in the studying of the primary Ukrainian language course is stipulated by the conformity to the inquiries, which are declared by the modern society.

In the investigation is represented the generalizing of an analysis of the scientific and resource base. It allows to confirm that now in the Ukrainian linguodidactics the experience has been concentrated which allows to study and actively apply the effective and methodical useful, cognitive methods for the pupils to work in the Ukrainian language classes.

In the article it is accented the attention on the notions of an innovation, pedagogical technology, it is represented in the different positions of the scientists up to the definition of the aim of the intellectual cards and it is also investigated the means of the practical applying of these effective pedagogical technologies in the primary Ukrainian language studying. It is represented the ways of the realization of the work under the word by means of the Cloud of words and intellect-cards. It is illustrated the examples of the lexical tasks which have in its background the mentioned technologies of the studying.

In the investigation it is made an accent on the positive characteristics of such methodical innovations: internal and external integration, the development of the logic and associative thinking, creating the pleasant emotional atmosphere at the lesson and the possibility of the partnership (group) work of the young pupils in the process of the studying of a linguistic material. The represented investigation confirms the actuality of the problem of the innovative pedagogical technologies and demands in the useful applying of it in the sake of the formation of the modern language personality of the young pupil who freely knows a language in the different communicative situations.

Key words: *innovation, pedagogical technology, clouds of words, intellect-cards.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні зумовлена потребою оновлення методики навчання школярів. Актуальність дослідження зумовлена тим, що за своїм змістовим наповненням, методичним інструментарієм та формами роботи освіта ніколи не була статичною. Передусім це зумовлено її реагуванням на динаміку соціуму, виклики цивілізації та перспективу людського розвитку. Водночас дискусійним ставав аспект кореляції між педагогічною практикою, зокрема в початковій школі, та темпами цивілізаційного розвитку. Нині вже не дивують молодші школярі, які вправно користуються різними гаджетами, адже ера діджиталізації захопила й дітей 6–8-річного віку.

Усвідомлення зазначеного вплинуло на **постановку проблеми** аналізу й впровадження методичної інноватики в навчанні початкового курсу української мови.

Аналіз досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що в українській лінгводидактиці накопичено значний досвід, що дозволяє активно застосовувати ефективні, методично грамотні та пізнавальні для учнів способи роботи на уроках української мови. У працях М. Греб, М. Вашуленка, К. Климової, І. Нагрибельної, Н. Сіранчук та ін. (Вашуленко, 2010; Климова, 2010; Нагрибельна, 2015; Сіранчук, 2017) репрезентовано види діяльності та навчальних дій, якими мають оволодіти студенти – майбутні вчителі початкової школи для успішної роботи на уроках української мови. Водночас тенденції сучасної освіти враховують динаміку інформаційно-комунікативного середовища та потребують від учителя початкової школи новітніх видів та форм роботи над лінгвістичним матеріалом на уроках української мови. Урахування зазначеного вплинуло на **постановку мети дослідження** – проаналізувати методичну інноватику в навчанні початкового курсу української мови в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта має бути орієнтована не на репродукцію знань, а на якісне продукування їх засобом сучасних методів, прийомів та форм роботи на уроках. З огляду на зазначене актуалізується проблема педагогічної інноватики у структурі наукового знання.

У науковій площині представлено чимало тлумачень понять «інноватика», «інновація», «інноваційне навчання». У дослідженні послуговуємося трактуванням І. Дичківської, яка визначає інноваційне навчання так: зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості (Дичківська, 2012:9). У контексті розвитку педагогічної освіти та в межах нашого дослідження цікавим видається такий факт: у доповіді Римському клубу група вчених ще у 1978 році звернула увагу на невідповідність традиційного навчання потребам тогочасного соціуму. Саме тоді й з'явилася дефініція «інноваційне навчання», яке орієнтувало на готовність до динаміки в навчанні, праці, розвитку різних форм мислення тощо. Як свідчать зазначені факти з історії педагогіки, проблема новаторських змін в освіті загострювала питання творчого, критичного мислення, здатності до співпраці. Нині саме ці чинники декларують стратегію навчання молодшого школяра в НУШ. З огляду на зазначене актуалізується й проблема методичної інноватики в навчанні української мови. Сучасна стратегія початкової мовної освіти дає вчителю право широкого вибору методів, прийомів та форм навчання. Отже, для реалізації такої тези варто застосовувати сучасні, креативні та водночас ефективні форми роботи на уроках української мови. Зупинимося детальніше на окремих.

У процесі формування лексичної компетентності набуває заслуженої популярності інноваційна методика «Хмари слів», яка спрямована на розвиток лексичної грамотності учнів, активізацію словникового запасу та формування контекстуального мовлення. Хмару слів у дослідженні розглядаємо як візуалізацію слів (тегів) за певним принципом. Найчастіше слова групують за певним тематичним принципом, тому в процесі роботи над лексичним матеріалом учитель може запропонувати певні теми, наприклад «Пори року», «Подорож», «Професії», «Родина» тощо. Для реалізації такої лінгводидактичної новації вчителю потрібні online- інструменти або ство-

рені хмари слів для візуалізації (презентаційний матеріал). Репрезентуємо приклади завдань, які можуть бути реалізовані з метою розвитку зв'язного мовлення, вміння добирати синоніми та створювати синонімічні ряди, виокремлювати омоніми, добирати антоніми та розвивати контекстуальне мовлення.

Приклади завдань: Учням пропонується хмара слів, використовуючи яку треба підготувати твір на тему «Світанок».

Хмара слів: обрій, виднокруг, пейзаж, краєвид, мальовничий, непомітний, незримий, горить, миготить, сяйнула, гомонять, блиснула, жевріє, урочисто, святково.

Приклади завдань: Учням пропонується самостійно створити хмари слів, в яких зібрано синонімічні ряди (гнізда) слів однієї частини мови навколо стрижневого (нейтрального) слова.

Зразок хмари слів: **Лелека**-чорногуз, бусол, бузько... **Тихий**-безшумний, нечутний...**Дозрівати**-стигнути, спіти...

Приклади завдань: Учням пропонується із поданих хмар слів виокремити пари омонімів та пояснити їх лексичне значення за допомогою контексту.

Хмара слів: бурі ведмеді, повітряні бурі, серйозна справа, стояти справа, блакитний став, став на якір, стояти коло вікна, полярне коло.

Приклади завдань: із презентованих хмар слів учням пропонується виокремити антонімічні пари та створити з ними речення.

Хмара слів: рідний, шкідливо, чужий, корисно, темний, віддалятися, ясний, наближатися, щедрий, успіх, скупий, невдача, ранок, радість, вечір, печаль.....

Репрезентовані приклади завдань активізують творчо-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяють розвитку критичного мислення в учнів та створюють емоційну атмосферу на уроці. З огляду на зазначене в методичному арсеналі майбутніх учителів початкових класів має бути подібна інновація. Прикметно, що такі завдання передбачають внутрішню й зовнішню інтеграцію. Так, на уроках української мови інтегруються знання з різних мовних систем: лексики, морфології, стилістики тощо. Своєю чергою виконання завдань за технологією «Хмари слів» інтегрує роботу над лінгвістичним матеріалом та природознавством, реалізує принципи життєвідповідності, доступності та специфічний принцип уваги до мовної матерії.

Нині все більшої популярності в методиці навчання української мови набувають види роботи, що пов'язані з вибудовуванням асоціатив-

них зв'язків між словами (поняттями). Нам імпонують такі види роботи, зокрема інтелект-карти.

Цінною для нашого дослідження вважаємо думку доктора психологічних наук М. Козлова, який розглядає інтелект-карти як карти мислення, які відтворюють на папері ефективні способи думати, запам'ятовувати, згадувати, вирішувати творчі завдання, а також можливість представити і наочно висловити свої внутрішні процеси обробки інформації, вносити в них зміни, удосконалювати (Козлов, 2018: 5).

У межах аналізу проблеми дослідження значущою є позиція методиста А. Найдьонової, яка дає декілька визначень інтелектуальних (ментальних) карт:

1. Графічне відображення процесів багатовимірного мислення як найбільш природного способу інтелектуальної діяльності людини.

2. Потужний візуальний метод, який дає універсальний ключ до розкриття інтелектуального потенціалу кожної особистості незалежно від віку.

3. Незамінна маршрутна карта-пам'ятка, яка дає змогу від початку організувати інформацію так, щоб мозку було легко працювати з нею (Найдьонова, 2018: 11).

Розглянемо приклади практичного застосування інтелект-карт під час опрацювання теми «Слово» на вимовному рівні. Із метою усвідомлення учнями ролі наголосу в українській мові було запропоновано створити власну інтелектуальну карту, яка передбачає демонстрацію того, як суттєво змінюється значення слова, його характеристики унаслідок зміни наголосу. Проілюструємо детальніше:

У поданих реченнях визначте слово, яке пишеться однаково, але по-різному наголошується. Поясніть значення слова у кожному з речень. Обґрунтуйте свою думку. Який висновок можна зробити? Результати виконаної роботи оформіть у вигляді інтелект-карти.

1. Сьогодні на Марійку чекав сюрприз – до неї завітали брати... 2. Дід любить брати воду з криниці. 3. Микола сказав, що ті хлопці думають, як він, отже, вони – його брати. 4. Іване, збирай лише полуницю, малину бабуся сказала не брати. 5. Під час гри ми маємо брати один одного за руки. 6. Так, у нас різні батьки, але ми справжні брати! 7. Сашико навмисне вирішив брати в Оксанки книги, бо вона йому подобається. 8. Кириле, досить брати в мене ручки, ти ж не повертаєш! 9. Мамо, чому тих дивних людей називають «брати»? 10. Ох, бачу, доведеться математику брати штурмом!

Демонструємо уніфікований результат учнівської діяльності (рис. 1).

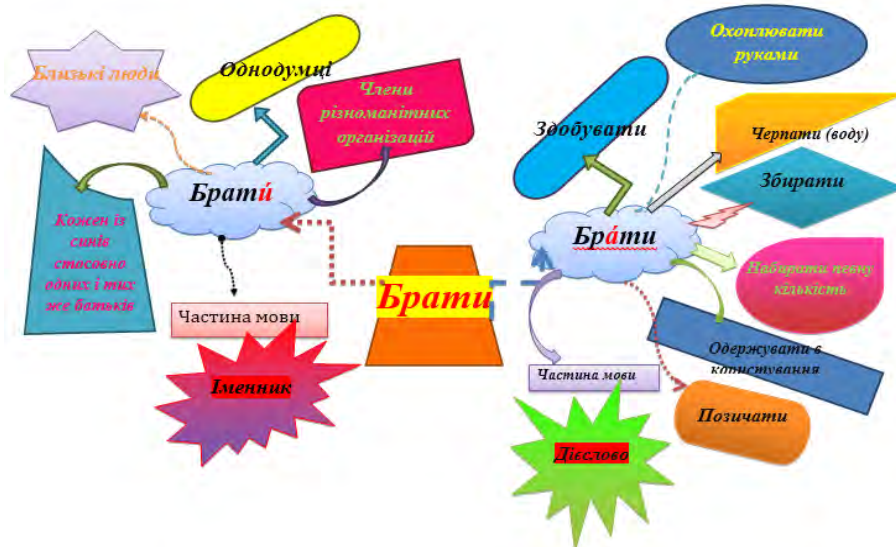


Рис. 1. Інтелект-карта з теми «Залежність лексичного значення слова від наголосу»

Застосування інтелект-карт на уроках української мови сприяє розвитку асоціативного, логічного мислення в учнів, розвиває навички визначати сутнісні граматичні ознаки слів, формує лексичну компетентність. Досвід роботи підтверджує багатofункціональність інтелект-карт та їх практичну цінність на уроках української мови.

Висновки дослідження вбачаємо в такому: аналіз методичної інноватики в навчанні україн-

ритм, колір і просторову орієнтацію.

Представлений матеріал не порушує всіх аспектів цієї проблеми методичних інновацій на уроках української мови, а є одним із актуальних її аспектів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі скрайбінгу як сучасної методики формування мовної особистості молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
3. Козлов Н. І. Інтелект-карти. URL: <http://psychologis.com.ua/index.htm>.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
5. Нагрибельна І. А. Удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів засобом самостійної роботи. *Scientific Journal "ScienceRise"* № 3/1(8) 2015. НВП ПП «Технологічний центр». С. 71–76.
6. Найдьонова А. В. Інтелект-карти як інструмент ефективної роботи з інформацією. URL: <https://ru.calameo.com/books/004373434dec4e2bf2b83>.

REFERENCES

1. Dychkivs'ka, I. M. Innovatsiyni pedagogichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, 2004, pp. 352 [in Ukrainian].
2. Klymova, K. Ya. Teoria i praktyka formuvannya movnokomunikatyvnoi profesiynoi kompetentsii studentiv nefilologichnykh spetsial'nostey pedagogichnykh universytetiv [Theory and practice of the forming of language and communicative professional competence of the students of non-philological specialties of the pedagogical universities]. Zhytomyr, 2010, pp. 560 [in Ukrainian].
3. Kozlov, N. I. Intellect-karty Retrieved from: <http://psychologis.com.ua/index.htm> [in Ukrainian].
4. Metodyka navchannia ukrains'koi movy v pochatkoviy shkoli: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlia studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv. [Methods of the Ukrainian language studying in primary school]. Kyiv, 2010, pp. 364 [in Ukrainian].
5. Nahrybelna, I. A. Udoskonalennia fakhovoi pidgotovky maybutniogo vchytelia pochatkovykh klasiv zasobom samostiynoi roboty [Improvement of the special training of the future teacher of primary school by means of the self-independent work]. *Scientific Journal "Science Rise"*, No 3/1(8), 2015, pp. 71–76 [in Ukrainian].
6. Naydionova, A. V. Intellect-karty yak instrument efektyvnoi roboty z informatsieiu [Intellect-cards as an instrument of the effective work with the information]. Retrieved from: <http://ru.calameo.com/books/004373434dec4e2bf2b83> [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204654>**Олена НЕВМЕРЖИЦЬКА,**
orcid.org/0000-0002-9911-9735

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *nhelen750@gmail.com*

МЕДІАОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування критичного мислення особистості в сучасних умовах інформаційного вибуху. Констатовано, що в умовах стрімкого розвитку інформації актуалізуються завдання формування здатності особистості до її пошуку, аналізу і правильного застосування. Названо позитивні та негативні впливи мас-медіа на особистість. Зокрема, встановлено, що за умови грамотного використання вони сприяють духовному збагаченню дітей та молоді, їхньому соціальному зростанню, збагаченню знань, удосконаленню розумових операцій, формуванню професійної спрямованості особистості тощо. Натомість за неправильного використання медіа відривають людей від реальності, формують неправильні ціннісні орієнтири, культивують почуття помсти, навчають агресії, формують стереотипи, провокують нездатність вирізняти віртуальну реальність стосовно реальної дійсності. Мас-медіа створюють умови для спрощеного отримання знання, привчають до споживацтва, гальмують розвиток особистості тощо. Екранні медіа можуть негативно впливати і на фізичний стан особистості, спричиняючи зниження зору, зменшення рухової активності, появу неврозів тощо.

Оскільки в умовах інформатизації суспільства уникнути впливу мас-медіа неможливо, доведено важливість медіаосвіти як важливого засобу подолання негативних впливів, викликаних споживанням інформації. Встановлено, що нині важливо навчити особистість правильно та критично сприймати доволішні впливи. Тому важливим завданням медіаосвіти стає формування критичного мислення особистості.

Наведено приклади програм розвитку критичного мислення особистості засобами медіаосвіти та констатовано, що педагоги можуть послуговуватися різними технологіями формування критичного мислення. Це важливо робити, адже особистість, яка навчиться критично мислити, комфортніше та впевненіше буде почуватися у реальному житті, адже уникатиме маніпулятивних впливів ззовні.

Ключові слова: критичне мислення, медіаосвіта, інформація, медіатекст, мас-медіа, маніпуляція.

Olena NEVMERZHITSKA,
orcid.org/0000-0002-9911-9735

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *nhelen750@gmail.com*

MEDIA EDUCATION AS A MEANS OF FORMING A PERSON'S CRITICAL THINKING

The article is devoted to covering the problem of formation of a person's critical thinking in the modern conditions of information explosion. It is stated that in the conditions of rapid development of information, the tasks of forming a person's ability to search, analyze and correctly apply it are actualized. Positive and negative influences of mass media on personality are listed. In particular, it is proved that, when used correctly, they contribute to the spiritual enrichment of children and youth, their social growth, the enrichment of knowledge, the improvement of mental operations, the formation of professional orientation of the individual, etc. However, misuse of the media deters people from reality, forms the wrong value orientations, cultivates feelings of revenge, teaches aggression, generates stereotypes, provokes the inability to distinguish virtual reality from actual reality. Mass media create conditions for simplified acquisition of knowledge, accustom people to consumerism, inhibit personal development, etc. Screen media can also adversely affect the physical condition of the individual, causing diminished vision, decreased motor activity, the appearance of neuroses, etc.

As it is impossible to avoid the influence of mass media in the conditions of informatization of society, the importance of media education as an important means of overcoming the negative influences caused by the consumption of information has been proved. It is established that in modern conditions it is important to teach a person the right and critical perception of surrounding influences. Therefore, an important task of media education is the formation of critical thinking of the individual.

Examples of programs of development of a person's critical thinking by means of media education are given and it is stated that teachers can use different technologies of formation of critical thinking. This is an important task, because people who will learn to think critically will be more comfortable and confident in real life, as they will avoid manipulative influences from the outside.

Key words: critical thinking, media education, information, media text, mass media, manipulation.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким зростанням кількості інформації, обсяг якої щорічно зростає втричі. Людина опиняється під її пресом і часто їй важко переосмислити все, що чує, бачить, сприймає. Якщо ще півстоліття тому основну інформацію особистість черпала із друкованої продукції, то нині перевага надається аудіовізуальним засобам (телебачення, Інтернет тощо), які через зображення і звук часто здатні створити нову реальність.

Окрім цього, зважаючи на інформаційний вибух, важливим умінням сучасної людини стає здатність до пошуку, аналізу і правильного застосування необхідної інформації. Нині стає неможливим завчити необхідну інформацію, адже її дуже багато. До того ж швидкий розвиток науки і техніки призвів до ситуації, коли інформація швидко старіє та стає неактуальною. А тому особистість має бути готовою до того, щоб постійно навчатися, постійно віднаходити необхідні знання.

Засоби масової інформації нині стали одним з агентів освіти, адже транслюють соціальні норми та цінності, які превалюють у суспільстві. У цьому контексті американський вчений Р. Харріс зазначає: у мас-медіа завжди відображаються домінуючі у суспільстві цінності. Зміна суспільних цінностей завжди відображається у мас-медіа, які справедливо можна вважати каталізатором змін суспільної моралі (Харріс, 2001: 161).

«Функцією мас-медіа є підтримка в масовій свідомості домінантною в цьому суспільстві моделі світу, яка будується на героях, на розрізненні правильних і неправильних вчинків і на інформаційному порядку денному, центральному понятті керування масовою свідомістю» (Медіаосвіта, 2012: 284). З огляду на це, завдяки мас-медіа можна формувати, а також змінювати ціннісні орієнтації та життєві настанови людини. І очевидно, що це можна робити як на її користь, так і на шкоду, адже сучасні аудіовізуальні ЗМІ здатні маніпулювати свідомістю і поведінкою цілих народів. Власне, з подібною ситуацією стикнулися й українці у період передвиборної президентської кампанії 2019 р.

Аналіз досліджень. На маніпулятивні впливи мас-медіа звертали увагу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Є. Доценко, С. Кара-Мурза, А. Карпов, Б. Потятиник, М. Присяжнюк, Р. Харріс та ін. Вони, зокрема, наголошували на маніпулятивних впливах телебачення як засобу, що за впливовістю переважає інші канали масової комунікації. К. Поппер, наголошуючи на всемогутності телебачення, називав його «наймогутнішою силою», «замін-

ником голосу Бога» (Popper & Condry, 1994: 26). Очевидно, що в сучасних умовах телебачення поступово витісняється Інтернетом, однак його впливи й надалі залишаються значними.

Зважаючи на такий стан речей, сучасні науковці шукають шляхи подолання негативного впливу мас-медіа загалом і телебачення зокрема на особистість. Зазначена проблематика стала предметом досліджень О. Волошенюк, В. Іванова, Г. Лещук, Г. Онкович, О. Федорова, Я. Шугайло та ін. Дослідники пропонують різні шляхи розв'язання зазначеної проблеми, серед яких – інформування особистості про особливості ЗМІ, розумне обмеження у споживанні мас-медіа тощо. Одним з найбільш продуктивних шляхів долання негативного впливу мас-медіа є також формування критичного мислення особистості. Власне, усі ці ідеї продукуються у межах медіаосвіти як специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці, метою якої є навчання теорії і практичних умінь для опанування сучасних засобів масової комунікації (Медіаосвіта, 2012: 348).

Мета статті – розглянути роль медіаосвіти у формуванні критичного мислення особистості.

Виклад основного матеріалу. Можливості мас-медіа, особливо екранних, значні. За умови грамотного використання вони сприяють духовному збагаченню дітей та молоді, їхньому соціальному зростанню, збагаченню знань, удосконаленню розумових операцій, формуванню професійної спрямованості особистості тощо.

Однак будучи важливим агентом соціалізації, за неправильного використання медіа відривають людей від реальності, формують неправильні ціннісні орієнтири, культивують почуття помсти, навчають агресії, формують стереотипи, провокують нездатність вирізняти віртуальну реальність стосовно реальної дійсності. Мас-медіа створюють умови для спрощеного отримання знання, привчають до споживацтва, гальмують розвиток особистості тощо. Екранні медіа можуть негативно впливати і на фізичний стан особистості, спричиняючи зниження зору, зменшення рухової активності, появу неврозів тощо.

З огляду на це перед суспільством стоїть завдання захисту громадян від шкідливого впливу надлишку інформації, що транслюється мас-медіа. На це спрямовується законодавство держави, робота державних органів. Однак в епоху Інтернету обмежити доступ особистості до інформації неможливо. Та зрештою й не потрібно. Недоцільно захищати дітей і молодь від впливу мас-медіа, обмежуючи час користування ними, більш продуктивно навчити молодь

грамотно взаємодіяти з медіаінформацією, оцінювати її та протидіяти спробам маніпулювання.

Важливим засобом подолання негативних впливів мас-медіа на особистість є медіаосвіта. Її метою є формування в особистості умінь свідомого, відповідального і критичного користування засобами масової комунікації, а також самостійного творення медіаінформації.

Нині немає єдиної теорії медіаосвіти. Зокрема, виділяються такі медіаосвітні підходи, як: захисний, що охоплює ін'єкційну, ідеологічну та естетичну теорії медіаосвіти; аналітичний, до якого належать теорія формування критичного мислення, семіотична, культурологічна та соціокультурна теорії; практичний, відображений у всіх концепціях медіаосвіти (Федоров, 2004).

Безперечно, що задля збалансованості медіаосвітнього процесу варто враховувати вимоги всіх підходів. Однак у ситуації, коли уникнути напливу інформації з різних джерел стає неможливим, варто навчити особистість правильно та критично сприймати довколишні впливи. Тому зростає роль теорії формування критичного мислення, в основі якої – навчання аудиторії «декодувати» медіатексти.

На переконання О. Пометун, критичне мислення – це «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» (Пометун, 2018: 94).

У контексті медіа і медіатекстів критичне мислення – це складний рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприймання, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі, а також медіатекстів, що надходять до людини через засоби масової комунікації. При цьому розвиток критичного мислення – не кінцева мета медіаосвіти, а її постійний компонент (Федоров, 2007: 42).

У процесі медіаосвіти особистість може навчитися селективно обирати медіатексти, аналізувати їх, правильно інтерпретувати, оцінювати достовірність інформації, яку вони транслюють, віднаходити приховані смисли, виявляти маніпулятивні впливи, формулювати самостійні судження щодо медіатексту, а також творчо використовувати отримані відомості. Усі ці вміння притаманні лише

медіаграмотній людині. Отже, медіаграмотна особистість здатна шукати альтернативні джерела інформації, вміє використовувати мас-медіа з користю та для задоволення, не стає об'єктом маніпуляції з боку ЗМІ тощо (Buckingham, 2003: 13).

Медіапедагогами розробляються окремі методи та технології розвитку критичного мислення аудиторії. Проаналізуємо окремі з них.

Російськими медіапедагогами (Рижих, 2011; Федоров, 2004) розроблено проблемні методи аналізу медіатекстів, які можна використовувати не лише в процесі медіаосвіти, але й для аналізу будь-яких текстів, у т.ч. і навчальних. Назвемо окремі з них:

- автобіографічний метод передбачає опис взаємин, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаних медіатекстом;
- ідентифікаційний аналіз полягає у розпізнанні прихованих повідомлень у медіатекстах;
- ідеологічний та філософський аналіз, що передбачає розгляд зазначених аспектів медійної сфери;
- іконографічний аналіз – це розгляд зображення з медіатексту у зв'язку із семіотичним аналізом;
- культивацийний аналіз як технологія прийомів створення умов для легшого визначення аудиторією своїх думок, очікувань та оцінок;
- семіотичний аналіз або ж аналіз мови знаків і символів у медіатекстах;
- структурний аналіз, що передбачає розгляд систем, відношень, форм медіакультури та медіатекстів;
- сюжетний аналіз або розгляд сюжетів і фабул медіатекстів;
- контент-аналіз, що передбачає кількісне дослідження медіатекстів;
- аналіз стереотипів, що полягає у з'ясуванні стереотипного зображення людей, подій, ідей тощо у медіатекстах;
- аналіз культурного контексту – це інтерпретація культурних чинників, що мали вплив на точку зору автора медіатексту;
- аналіз персонажів, що передбачає розгляд характерів, мотивів поведінки і дій персонажів медіатекстів тощо.

Натомість програма розвитку критичного мислення дітей щодо мас-медіа “Primary Media Education”, розроблена у Британському Інституті Фільму, базується навколо низки ключових питань:

1. Хто комунікує і для чого? (медійні інститути).

2. Які існують типи, види і категорії медіа? (типологія медіа).

3. Як медіа проєктуються і здійснюються? (технологія творення медіа).

4. Як розуміти, про що йдеться? (мова медіа).

5. Хто відбирає медіа і яким шляхом? (споживачі мас-медіа).

6. Які сфери представляє медіа? (зміст мас-медіа) (Strykowski, 2002: 20–21).

У процесі медіаосвіти можна послуговуватися різними технологіями формування критичного мислення. Це важливо робити, адже особистість, яка навчиться критично мислити, комфортніше та впевненіше буде почуватися у реальному житті, адже уникатиме маніпулятивних впливів ззовні.

Висновки. Отже, в умовах інформаційного вибуху актуалізуються завдання навчання особистості правильно відбирати, сприймати та користуватися інформацією, яка надходить з різних джерел, у т.ч. і мас-медіа. Для цього важливо розвивати в особистості критичне мислення, яке допоможе їй грамотно інтерпретувати інформацію, встановлювати її достовірність, виявляти маніпулятивні впливи, формулювати власну точку зору щодо отриманої інформації, а також творчо використовувати отримані відомості. Розвиток критичного мислення має здійснюватися освітніми інституціями. При цьому надзвичайно продуктивно це можна робити в межах медіаосвіти на прикладах медіатекстів різних жанрів та різного призначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Медіаосвіта та медіаграмотність / ред.-упор. В. Іванов, О. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
2. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
3. Рьжих Н. Использование медиаобразования в воспитании детей. Таганрог : Изд-во Таганрогского государственного педагогического института. 2011. 232 с.
4. Федоров А. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
5. Федоров А. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. *Инновации в образовании*. 2007. № 4. С. 30–47.
6. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 448 с.
7. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK : Polity Press, 2003. 232 p.
8. Popper K., Condry J. La télévision : un danger pour la démocratie, traduit de l'anglais. Paris : Anatolia, 1994. 93 p.
9. Strykowski W. Pedagogika i edukacja medialna w społeczeń

REFERENCES

1. Mediaosvita ta mediagramotnist [Media Education and Media Literacy] / (Ed.) V. Ivanov, O. Voloshenjuk. Kyiv: Centr vilnoji presy, 2012. 352 p. [in Ukrainian].
2. Pometun, O. Krytychne myslennja jak pedagogichnyj fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2018, Nr 2, pp. 89–98 [in Ukrainian].
3. Ryzhikh, N. Ispolzovanie mediaobrazovanija v vospitanii detej [The use of media education in the upbringing of children]. Taganrog: Izd-vo Taganroгskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2011. 232 p. [in Russian].
4. Fedorov, A. Mediaobrazovanie i mediagramotnost [Media Education and Media Literacy]. Taganrog: Izd-vo Kuchma, 2004. 340 p. [in Russian].
5. Fedorov, A. Razvitie kriticheskogo myshlenija v mediaobrazovanii: osnovnye ponjatija [The development of critical thinking in media education: basic concepts]. *Educational innovation*, 2007, Nr 4, pp. 30–47 [in Russian].
6. Harris, R. Psihologija massovyh kommunikacij [The Psychology of Mass Communications]. Sankt-Peterburg: prajm-EVROZNAK, 2001. 448 p. [in Russian].
7. Buckingham, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. 232 p.
8. Popper, K., Condry, J. La télévision : un danger pour la démocratie, traduit de l'anglais. Paris: Anatolia, 1994. 93 p.
9. Strykowski, W. Pedagogika i edukacja medialna w społeczeń

UDC 378.147:355.233:355.58
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204655>

Yuliia NENKO,
orcid.org/0000-0001-7868-0155
Doctor of Educational Sciences, Associate Professor,
Head of Foreign Languages Department
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes
(Cherkasy, Ukraine) julia18016@ukr.net

INVESTIGATING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CIVIL PROTECTION SERVICE OFFICERS AND ITS IMPACT ON THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The presented article investigates characteristic features and content of professional training of the officers of the State Emergency Service of Ukraine within the pedagogical concept, based on the understanding of communicative competence of future specialists as a base and means of forming their professional competencies. It has been analyzed that communicative competence is a paramount indicator of professional competence of a civil protection service officer, and therefore its formation is one of the basic tasks of vocational education in departmental educational institutions. The author accented that training of future officers is carried out in two directions simultaneously: civil standardized and special non-standardized. Based on the analysis of normative documents, key vocational qualification requirements for the professions (positions) of civil protection workers were traced. The content of communicative competence is revealed, its main components (personal, cognitive) are defined. It is revealed that personal component reflects motives, values, attitudes, etc.; cognitive component is the system of knowledge. The author traces understanding of the phenomenological essence of key concepts related to the concept "communicative competence of an officer", in particular: "communicative activity", «officer's readiness for professionally oriented communication activity», etc. The author's views on the leading directions of formation of the officer's communicative competence during training in the departmental institution of higher education are presented: development of communication skills; development of general and special educational skills; development of compensatory skills; development of a positive personal attitude to the language; development of skills necessary for accumulation of experience, realization of creative, search activity; learning by means of a foreign language.

Key words: communication, communicative competence, communicative activity, officer, education, educational institution.

Юлія НЕНЬКО,
orcid.org/0000-0001-7868-0155
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
(Черкаси, Україна) julia18016@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЇХНЮ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У представленій статті досліджено характерні ознаки та зміст професійної підготовки офіцерів Державної служби України з надзвичайних ситуацій у межах педагогічної концепції, заснованої на уявленні комунікативної компетентності майбутніх фахівців як бази і засобу формування їхніх професійних компетентностей. Проаналізовано, що комунікативна компетентність є першорядним показником професійної компетентності офіцера служби цивільного захисту, а отже, її формування є одним з основоположних завдань професійної освіти у відомчих закладах освіти. Автором акцентовано, що професійна підготовка майбутніх офіцерів здійснюється за двома напрямками одночасно, як: стандартизована цивільна та спеціальна нестандартизована. На підставі аналізу нормативних документів простежено ключові професійно-кваліфікаційні вимоги до професій (посад) працівників у сфері цивільного захисту. Розкрито зміст комунікативної компетентності, визначено її основні компоненти (особистісний, когнітивний). Встановлено, що особистісний компонент відображає мотиви, цінності, установки та ін.; когнітивний компонент є системою знань. Автором простежено розуміння феноменологічної сутності ключових понять, пов'язаних із концептом «комунікативна компетентність офіцера», зокрема: «комунікативна діяльність», «готовність офіцера до професійно орієнтованої комунікативної діяльності» тощо. Викладено авторські погляди на провідні напрями формування комунікативної компетентності офіцера під час навчання у відомчому закладі вищої освіти: розвиток комунікативних умінь; розвиток загальних і спеціальних навчальних умінь; розвиток компенсаторних умінь; виховання позитивного особистісного ставлення до мови; розвиток навичок, необхідних для накопичення досвіду, здійснення творчої, пошукової діяльності; навчання засобами іноземної мови.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, офіцер, освіта, навчальний заклад.

Formulation of the problem. Personnel of bodies and subdivisions of the State Emergency Service of Ukraine performs an important task ensuring fire and civil protection of every citizen and society as a whole. To effectively solve this problem highly educated, theoretically and practically competent officers are being trained in educational institutions. They realize the social significance of their future profession; can work in a team and in cooperation with senior management and subordinates; are able to make organizational and managerial decisions in situations of risk and bear responsibility for them; can prevent and constructively resolve conflict situations in the course of their professional activities; promptly respond to rapidly changing conditions and also work ahead of schedule, taking into account already existing and only emerging dangerous phenomena.

Research analysis. Theoretical and methodological foundations of professional training of future civil protection service officers are considered in the scientific works of O. Bykova, G. Gribenyuk, V. Hora, O. Ivashchenko, L. Mokhnar, O. Stelmakh, G. Vasianovich, O. Yevsyukov etc. However, analysis of scientific literature gives grounds to state that conceptual and applied aspects of professionally oriented communication training of future civil protection service officers have not been sufficiently developed.

The purpose of the article is to identify the essential characteristics of communicative competence of an officer, which is manifested in typical and extreme situations, and conditions of its formation.

The main material. The educational process in the institutions of higher professional education of the State Emergency Service of Ukraine is regulated by educational programs, which are a system of documents, developed on the basis of state educational standards of higher professional education in relevant specialties (areas) and qualification requirements for the level of professional (special) training of graduates. Thus, the educational process is conducted in two directions simultaneously: civilian standardized and special non-standardized (Golubev, 2015). Special vocational training is, on the one hand, a combination of special knowledge, skills and abilities, qualities of an officer, professional experience and norms of professional behavior, providing the opportunity to successfully perform service duties in a particular profession and position. On the other hand, vocational training is the totality of relevant knowledge, integrated abilities, skills and the transition of trainees from academic to educational-professional and professional activities according to their official purpose.

Quality of education received at departmental universities is determined by the degree of its compliance

with state policy in the field of civil protection, current level of development of science and technology, as well as the needs of the state and society as a whole, therefore, studies of various aspects of the problem of improving training of future officers are always relevant.

Among possible directions for improving training process of the personnel for the State Emergencies Service of Ukraine, the most promising, in the opinion of a number of native and foreign academicians (Golubev, 2015; Moskalenko, 2014; Nenko, 2018), is consideration of the educational process at a university/institute within the framework of a unified pedagogical concept based on the presentation of the communicative competence of future officers as the basis of their professional competencies. Therefore, competencies are a regulatory requirement for a cadet's preparedness to carry out activities in accordance with the educational tasks to be solved. Competence structures all educational areas and subjects, integrates them into a system.

Qualitative development of competence requires such social experience, which, firstly, allows a future officer to produce new interpretations of existing information; secondly, does not lose its significance beyond the boundaries of educational activity itself.

Researchers of the problem of competency-based approach in education (Golubev, 2015) unanimously consider communicative competence to be key, that is, the most universal in nature and degree of applicability, one of the basic indicators of professional competence of specialists.

Communicative competency is the ability to establish and maintain contacts with other people, to receive and exchange information that is the ability to communicate. The composition of communicative competence includes: knowledge, skills providing effective communication; social settings; communicative personality traits. Communicative competence is not an innate ability; first of all, it is formed in the process of socio-communicative experience. In addition, communicative competence is formed during the educational process within each academic discipline.

In departmental universities of the State Emergency Service of Ukraine communicative competence is also a key competence. In addition to the tasks and responsibilities included in the content of Handbook of Qualification Characteristics of Civil Protection Workers (Order of SESU No 707 of 05.12.2018), the following general requirements are set out for the employees of civil protection units:

– for managers (their deputies, assistants): knowledge of law, economics, administration, finance, human resource management, fundamentals of psychology and pedagogy; ability to navigate freely in today's socio-political space, analyze and synthesize information, to produce new

ideas, management decisions, social technologies; ability to develop planning and guidance materials, to create opportunities for future development, to form innovative models of development; to introduce normative and guidance materials, to provide conditions for improvement division labor, performance of works and management of divisions; to promote effective service relationships and relationships between employees; ensure compliance with the requirements of job descriptions; to analyze the state of implementation of plans, organization of works, executive skill of employees; implement measures for the professional development of employees in order to achieve high results; to improve forms of motivation of work of employees in accordance with their professional qualities, complexity and working conditions, results of activity; participate in the implementation of state policy in the field of civil protection; be able to speak a foreign language (English) at the minimum necessary (limited working) level of communication (not less than SMP-2 “Minimum required” (Pre-Intermediate (A2–B1)));

– for professionals and experts: ability to realize plans and tasks in the field of civil protection, fire and technogenic safety within the limits of professional activity; knowledge of law, fundamentals of psychology; ability to receive information, to allocate the contents in it, to analyze and to generalize it; have analytical thinking, high level of professional knowledge, skills and skills; to speak a foreign language (English) at the level of everyday communication (not less than SMP-1 “Elementary” (Elementary (A1–A2)) (Order of SESU No 707 of 05.12.2018).

Thus, the most important component of an officer’s professionalism is the ability to interact effectively with other employees in a variety of conditions and situations. Professional activity of the graduate also implies availability of good basic engineering and technical training, physical training, ability to improve this training, to carry out self-education and self-development (Nenko, 2018). Consequently, professional success of an officer in the field of civil safety and fire protection depends largely on communication skills, information acquisition, i.e. communication skills and competencies that provide professional activity.

Analysis of modern scientific content gives grounds to claim that despite the widespread representation of the concept “communication”, the categorical status and content of these concepts are not unidentified.

Generalizing the views of scientists and analyzing the concepts of “communication”, “communicative activity” made it possible to consider “communicative activity” as a system of consistent communicative actions, acts of activity, the basis of which is the process of communication between the subjects of interaction,

which involve the activity of such subjects, development of a common perspective and are marked by the presence of purpose, motive (need) and concrete result.

On the basis of analysis of normative legal acts and governing documents of the State Emergency Service of Ukraine, the main spheres of communication activity of the officers of Civil Protection Service are distinguished: official, functional, social (social-communicative) and social-household. Social (social-communicative) activity is related to the sphere of industrial relations of a specialist in a labor collective. Social and everyday life is inherent in everyday life and household, leisure, family communication, physical and cultural development, etc. and can influence the quality of professional and social-communicative tasks. Functional is directly aimed at fulfilling the tasks assigned to a specialist as a professional (Moskalenko, 2014; Nenko, 2018).

Preparedness of a future civil defense officer for professionally oriented communication activities is an integrative long-term state of personality and a natural result of special training and education, upbringing and self-education, containing axiological, knowledge and activity components, qualities that provide a full-fledged ability of a graduate of a higher educational institution of the State Emergency Service of Ukraine to pursue a professionally oriented communication in the professional sphere (Nenko, 2018).

Theoretical analysis of the problem of essence, structure, formation of communicative competence of a future specialist allows us to single out the following definition: communicative competence of an officer is the ability to dialogue with all participants of combat service; motivated willingness to perform combat missions, ability to build emotional and value relationships that arise in the course of performing such tasks, to exert a willful regulation of these relations; ability to obtain information and exchange information.

In the officer’s professional training communicative competence acts as a basic and integrative personality trait for professional development. There are two main components of an officer’s communicative competence: personal and cognitive. Personal component reflects the motives (desire to receive and impart information to participants of the dialogue), values (appear in relation to oneself and other people, in tolerance to various social phenomena), attitudes (above all social, manifested in willingness to perceive, evaluate, carry out necessary actions to in relation to socially significant objects).

Cognitive component of communicative competence is a system of knowledge: about the laws of communication, personal qualities, feelings and emotions of the participants of the dialogue, which can promote, and may impede effective communication; methods of verbal and non-verbal communication;

linguistic laws of communication; ways of analyzing and forecasting the situation; ways to obtain information, as well as accessible ways of delivering necessary information to participants of interaction.

Formation of communicative competence of the future officer should be carried out in the following directions:

1) development of communicative skills (ability to lead a discussion, listen and hear the interlocutor, defend one's point of view, supported by arguments, find a compromise with the interlocutor, read and understand the content of authentic texts of different genres and types; verbally carry out a dialogue; transmit the contents of the text; transmit information in writing);

2) development of general and special educational skills (ability to work with information, navigate in the information space, systematize knowledge, highlight the main idea, draw conclusions and generalizations, work with a book, textbook, reference literature);

3) development of compensatory skills (in case of shortage of language tools, ability to get out of a difficult situation due to, for example, periphrase, proper selection of various language tools; find several solutions to the problem, predict the consequences of decisions made);

4) development of a positive personal attitude to the language (system of moral values; evaluative and emotional attitude to the world; positive attitude to a foreign language, to the culture of the people who speak this language, mutual understanding,

tolerance; understanding the importance of learning a foreign language and the need to use it as a means of communication in conditions the entry of our country into the world community);

5) development of skills necessary for accumulation of experience, implementation of creative, search activity (formation of a mechanism of linguistic guesswork and ability to transfer knowledge and skills to a new situation; linguistic, intellectual and cognitive abilities; value orientations, feelings and emotions; ability and willingness to engage in foreign language communication);

6) education by means of a foreign language (understanding the peculiarities of one's thinking; comparing the language being studied with native language, understanding their peculiarities; knowledge of culture and traditions of the country, language of which is being studied; understanding of the role of native language and culture comparing with the culture of another people).

In conclusion, we note once again that communicative competence of an officer is a basic component of his/her professional competence; it determines the ability of a commander to manage subordinates in various situations of service and combat activity, to effectively transmit and receive necessary information. Formation of communicative competence of a future specialist in the field of civil and fire protection is one of the main tasks of higher education.

BIBLIOGRAPHY

1. Голубев Ю. В. Структура модели коммуникативной компетентности офицера. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. № 1(96), 2015. С. 17–20.
2. Москаленко О. І. Методологічні засади навчання професійно орієнтованої англійської мови для курсантів льотних навчальних закладів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. № 3 (296), 2014. Черкаси : Вид. Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. С. 87–90.
3. Наказ ДСНС № 707 від 05.12.2018 р. «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників у сфері цивільного захисту» (Вип. 92). Київ, 2018. URL: http://edu-mns.org.ua/img/news/8237/dkhp_18.pdf.
4. Ненько Ю. П. The concept of professionally oriented communicative training of future civil protection service officers. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*. Вип. 28, 2018. С. 113–120.

REFERENCES

1. Golubev, Yu. V. Struktura modeli komunikativnoy kompetentnosti ofitsera [The structure of the officer communicative competency model]. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*. No. 1 (96), 2015. Pp. 17–20 [in Russian].
2. Moskalenko, O. I. Metodolohichni zasady navchannya profesiyno oriyentovanoi anhliys'koyi movy dlya kursantiv l'otnykh navchal'nykh zakladiv [Methodological foundations of teaching English-oriented vocational training for cadets of flying schools]. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*. No. 3 (296), 2014. Cherkasy: Publishing department of Cherkasy Nationalal University named after B. Khmelnytsky. Pp. 87–90 [in Ukrainian].
3. Nakaz DSNS No 707 vid 05.12.2018 r. "Pro zatverdzhennya Dovidnyka kvalifikatsiynykh kharakterystyk profesiy pratsivnykiv u sferi tsyvil'noho zakhystu" [State Emergency Service of Ukraine Order No. 707 of 05.12.2018 "On Approval of the Handbook of Qualifying Characteristics of Occupations of Civil Protection Workers"] (Issue 92). Kyiv, 2018. Retrieved from: http://edu-mns.org.ua/img/news/8237/dkhp_18.pdf [in Ukrainian].
4. Nenko, Yu. P. The concept of professionally oriented communicative training of the future civil protection service officers. *Theoretical and didactic philology. Pedagogy series*. No. 28, 2018. Pp. 113–120 [in English].

УДК 37:[373.3].5.016:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204656>

Володимир НИЩЕТА,
orcid.org/0000-0002-4500-7746
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та славістики
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) nvolodymyr@ukr.net

ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ПИТАННЯ НОРМИ

Мова народу є засобом репрезентування результатів наукових пошуків. У постіндустріальну інформаційну добу результатом розвитку науки є поява великої кількості наукових текстів. Тому нині великого значення набуває культура наукової мови, яка задовольняє гносеологічні й комунікативні потреби соціуму.

Сучасний науковий дискурс насичений довільним тлумаченням понять і категорій педагогіки й лінгводидактики, у яких є термінологічні та внутрішньомовні помилки.

Мовленнєвий інструментарій наукових досліджень особливо важливий у період бурхливого розвитку інтернетних технологій, коли кожний користувач може отримати повний доступ до будь-якої наукової продукції. Тому питання культури наукової мови набувають особливої актуальності, постійна увага до них сприятиме розв'язанню багатьох наукових проблем.

Особистість – центральне об'єднувальне поняття гуманістичної парадигми педагогіки та сучасних освітніх підходів – є складним інтегральним утворенням, що має трирівневу структуру (біологічний, психологічний, соціальний рівні).

Визначено, що в системі мовної освіти варто розвивати елементи психологічного рівня особистості (психічні процеси, емоційно-вольову сферу, здібності), а формувати треба елементи соціального рівня (компоненти соціального досвіду – знання, уміння, навички, компетентності, мотивацію, рефлексію, моральні якості, потреби, інтереси, ідеали, переконання, соціальну активність). Домінуючими у структурі особистості є соціальні властивості, які треба формувати, тому метою шкільної мовної освіти є формування особистості.

Навчання й розвиток як категорії педагогіки підпорядковані категорії освіти, і в шкільній мовній освіті учителі мають здійснювати цілетворення, використовуючи поняття «формування» й «розвиток» відповідно до норм української мови й культури наукової мови.

Нормативність наукового мовлення має бути основою дослідницької діяльності вчених будь-якої спеціалізації.

Ключові слова: особистість, освіта, навчання, розвиток, формування, цілетворення.

Volodymyr NYSHCHETA,
orcid.org/0000-0002-4500-7746
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language and Slavic Studies
Berdiansk State Pedagogical University
(Berdiansk, Zaporozhye region, Ukraine) nvolodymyr@ukr.net

BASIC PEDAGOGICAL CATEGORIES IN LINGUO-DIDACTIC DISCOURSE: THE QUESTION OF NORM

The language of the people is a means of representing the results of scientific research. In the post-industrial information age, the result of the development of science is the emergence of a large number of scientific texts. Therefore, a culture of scientific language that satisfies the epistemological and communicative needs of society is becoming increasingly important.

Modern scientific discourse is full of arbitrary interpretations of the concepts and categories of pedagogy and linguistics, which have terminological and linguistic errors.

Speech tools for scientific research are especially important in a time of rapid development of the Internet technologies, when every user can get full access to any scientific products. Therefore, the issues of scientific language culture are of particular relevance, and constant attention to them will help to solve many scientific problems.

Personality, which is the central unifying concept of the humanistic paradigm of pedagogy and modern educational approaches, is a complex integral entity that has a three-level structure (biological, psychological, and social levels).

It is determined that in the system of language education it is necessary to develop elements of the psychological level of personality (mental processes, emotional-volitional sphere, abilities), and it is necessary to form elements of the social level (components of social experience – knowledge, ability, skills, competences, motivation, reflection, moral qualities,

needs, interests, ideals, beliefs, and social activity). The social properties that are needed to be formed are dominant in the structure of personality, so the purpose of school language education is the formation of personality.

Teaching and development as a category of pedagogy are subordinate to the category of education, and in school language education, teachers should pursue the aim of using the concepts of "formation" and "development" in accordance with the norms of the Ukrainian language and culture of scientific language.

The normative nature of scientific speech should be the basis of scientists' research activity of any specialization.

Key words: *personality, education, training, development, formation, targeting.*

Постановка проблеми. Основою прогресу цивілізації постає наука, утверджуючи інтелектуальні й творчі поривання людської думки і слугуючи потужним чинником становлення й розвитку світової культури. І мова кожного народу є засобом репрезентування результатів наукових пошуків.

У постіндустріальну інформаційну добу наслідком і природним результатом потужного розвитку науки є поява великої кількості наукових текстів. Тому нині неабиякого значення набуває культура наукової мови, яка задовольняє гносеологічні й комунікативні потреби соціуму.

Сучасний науковий дискурс рясніє доволіним тлумаченням понять і категорій педагогіки й лінгводидактики, що спричинено, напевно, не досить сформованим цілісним і системним мисленням, а також бажанням авторів неодмінно подавати визначення всіх досліджуваних об'єктів. Наслідком цього є наявність більш як трьохсот дефініцій терміна «педагогічна технологія»; учені досі формують компетенції, хоча мали б визначати їх, окреслювати чи встановлювати; в анотаціях читаємо, що «поняття компетентності набуває статусу принципу», хоча поняття не може бути принципом; науковці описують компетентнісну парадигму, сплутуючи методологічні категорії «парадигма» й «підхід»; навіть у поважному й авторитетному в експертному середовищі виданні знаходимо визначення: «Розвиток особистості – процес формування особистості...» (Енциклопедія, 2008: 787).

Мовленнєвий інструментарій наукових досліджень надто важливий, особливо тепер, у період бурхливого розвитку інтернетних технологій, коли навіть користувач-початківець може отримати повний доступ до будь-якої наукової продукції. Отже, питання культури наукової мови набувають особливої актуальності, тому неослабна увага до них сприятиме розв'язанню не лише термінологічних, а й внутрішньомовних проблем.

Аналіз досліджень. Проблематику нормативності наукової мови як комунікативного феномена й особливості професійного володіння комунікативною поведінкою досліджували І. Гавриш, М. Гінзбург, В. Заніздра, М. Кратко, Г. Кузнецова, В. Литовченко, В. Моргунюк, Г. Онуфрієнко, О. Семенов; питання екології мови є центральними в роботах М. Білоус, Н. Деркач, В. Жуковської, О. Сербенської, О. Скочинець.

Р. Декарт наголошував: «Визначте значення слів, і ви позбавите людство половини його помилок», тому цілком природним видається звернення лінгводидактиків до проблеми становлення й унормування національної лінгводидактичної терміносистеми, адже «різне тлумачення ключових термінів призводить до нерозуміння суті проблеми, хаосу й безпорадності в пошуках ефективних шляхів розв'язання її» (Голуб, 2015: 3). Саме тому наша особлива увага прикута до праць Н. Голуб, С. Омельчука, М. Пентилюк.

Мета статті – проаналізувати внутрішньомовний і термінологічний аспекти функціонування основних категорій педагогіки в лінгводидактичному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Парадигмою сучасної педагогіки вважають гуманізм і ведуть мову про парадигму гуманістичної педагогіки. На конкретно-науковому рівні методології педагогіки в гуманістичній парадигмі обґрунтовано особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, які є базовими для шкільної мовної освіти й обов'язковими для запровадження в педагогічних системах усіх рівнів. Усі зазначені методологічні категорії об'єднані поняттям «*особистість*».

У контексті проблеми розуміння людини як особистості сформувалися три групи концепцій: психодинамічні, соціодинамічні, суб'єктодинамічні (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс), і саме останні пропагують, що людська особистість є унікальною цілісністю, із самого початку здатною до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності, а покликання системи освіти полягає у створенні умов для саморозвитку особистості.

На підставі аналізу психологічних праць Л. Виготського, П. Гуревича, Л. Гримака, О. Леонтєва, С. Максименка, Р. Немова, Є. Рогова, Г. Олльпорта, К. Платонова, О. Радугіна, С. Рубінштейна, В. Століна, О. Столяренка, Д. Узнадзе, Ж. Nuttin, С. Rogers виявлено, що особистість як інтегральне утворення характеризується неподільністю й цілісністю, проте має складну багаторівневу структуру: 1) біологічний рівень (задатки; спадковість; природні, біологічні особливості з погляду антропології, соматології, генетики людини; темперамент, характер, здібності); 2) психологічний рівень, на якому людина є суб'єктом одуховленої діяльності

(оточення, набуті ознаки); це підструктура відображення (психічні процеси; пізнавальна діяльність; вольове управління; емоційна сфера тощо); 3) **соціально-рівень**, на якому людина виявляє себе як така, що реалізує об'єктивні суспільні відносини, і який є сукупністю компонентів соціального досвіду (знань, умінь, навичок, компетентностей, мотивації, рефлексії, моральних якостей, потреб, інтересів, ідеалів, переконань, соціальної активності, «Я-концепції», цінностей і ціннісних орієнтації).

Соціальний рівень особистості є вищим, провідним, він підпорядковує біологічний і психологічний рівні. Проте, на думку О. Леонтьєва, він може реалізувати себе тільки з допомогою рівнів нижніх і в цьому від них залежить, і лише так процеси вищого рівня отримують свою конкретизацію та індивідуалізацію. Людину як особистість визначає решті соціальний рівень, так само на цьому рівні «вирішується людська доля» (Леонтьєв, 2005: 331).

Глибинне усвідомлення сутності феномена особистості та її структури має бути засадничим у педагогічній діяльності, що функціонує в освітньому просторі як прогностична, проєктувальна, конструктивна організаторська, і іманентною ознакою її постає **цілетворення** педагогічних дій і взаємодій.

У процесі цілетворення педагог стикається з необхідністю оперувати основними педагогічними категоріями, не оминаючи науково-методологічного смислу їх, але зосереджуючи увагу на їх діяльній потенціалі.

Закон України «Про освіту» (Закон, 2017) запроваджує термінологічні новації: загальноосвітній навчальний заклад тепер слід називати закладом загальної середньої освіти, навчально-виховний процес – вважати освітнім процесом. Отже, документ, не змінюючи узвичаєні потрактування, нормативно затверджує усталений у педагогіці постулат: категорії навчання, виховання, розвитку, формування підпорядковані категорії **«освіта»**. І в загальних положеннях закону поняття «освітній процес», «освітня діяльність» витлумачені за допомогою понять «навчання», «виховання», «розвиток», «формування».

Задля реалізації завдань шкільної мовної освіти учителі-словесники під час цілетворення уроку української мови, оперуючи основними категоріями педагогіки, мають керуватися не лише науковим змістом їх, але (що не менш важливо) і загальномовними нормами.

У психолого-педагогічній літературі поняття «розвиток» і «формування» стосовно процесу становлення особистості вживають нечітко, хаотично, неоднозначно, що спричиняє проблему: остаточно не з'ясованим залишається питання, що у структурі особистості варто розвивати, а що формувати. Це

спонукає застосувати мовні норми й здійснити лексико-семантичний аналіз зазначених понять.

Розвиток – це поняття, що характеризує якісні зміни об'єктів і систем, пов'язані з перетворенням їхніх внутрішніх і зовнішніх зв'язків за збереження їхніх основних форм і функцій; одночасно це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Відповідно, розвивати – означає робити кращим, досконалішим, піднімати на вищий щабель, змінювати якісні характеристики (Великий, 2005: 1234–1235). Отже, **розвивати** можна лише те, що вже існує, наявне в певний момент часу. Формувати – давати існувати чому-небудь, створювати, утворювати, надаючи структури, організації, форми, вигляду (Великий, 2005: 1544). Отже, **формувати** можливо виключно нове, те, чого ще не існує в конкретний проміжок часу. Екстраполяція цих проміжних висновків на хід становлення особистості в освітньому процесі дає змогу визначити вживання ключових дієслів у науково-педагогічних формулюваннях.

1. Здійснюючи професійну діяльність, педагог може й має розвивати складники психологічного рівня особистості школярів (психічні процеси; спроможності в пізнавальній діяльності; вольову й емоційну сфери), тому що діти вже народилися із цими психічними утвореннями, вони тією чи тією мірою притаманні кожному індивіду.

2. Компоненти соціального рівня як вищі константи особистості підлягають формуванню з боку всіх учасників освітнього процесу в школі (як педагогів, так і самих учнів), оскільки саме ці складники є постійними новоутвореннями по мірі того, як людина, що зростає, стає суб'єктом усе нових і нових сфер суспільного буття, що є об'єктивним фактом. Цей процес перманентно триває, ускладнюються соціальні ролі особистості, розширюються її соціальні функції – і формування особливостей і характеристик особистості як суспільного індивіда невпинно продовжується.

3. Зауважимо: окремі складники психологічного рівня особистості дитина вже має, але окремих їхніх характеристик може й не мати (учень мислить, проте абстрагувати не вміє; школяр може виявляти емоції, але в нього не сформовані вищі почуття). У такому разі варто розумно й виважено оперувати поняттями: **«розвивати здібності в пізнавальній діяльності»**, але **«формувати самостійність у пізнавальній діяльності»**; **«розвивати вольову сферу особистості»**, але **«формувати завчасну відповідальність»**.

4. Особистість, як було зазначено, вирізняється самосвідомістю, рефлексією, спрямованістю,

соціальною активністю, соціальним досвідом, має потреби, переконання тощо. Отже, особистість – це активний соціальний суб'єкт, і не лише суспільного буття, а й процесу самоформування, самотворення, життєтворчості. О. Леонтьєв писав: «Особистість перестає здаватися результатом нашарування зовнішніх впливів; вона постає як те, що людина робить із себе, утверджуючи своє людське життя. <...> утверджує її і в повсякденних справах і спілкуваннях, і в людях, яким вона передає частинку себе» (Леонтьєв, 2005: 316). Тому діяльність за змістом «особистість формується» – «особистість формує сама себе» – логічно визнати такою, що існує об'єктивно. Цей факт дійсності необхідно враховувати в освітньому процесі сучасної школи, і педагоги-практики під час цілевизначення професійних дій мають реалізовувати мету здійснення педагогічного супроводу (створення оптимальних умов, сприяння, спонукання, мотивування, корекції, фасилітації тощо) самоформування особистісних якостей учнів, самоформування їхньої особистості.

5. Зважаючи на те, що домінуючими у структурі особистості є соціальні властивості (риси, характеристики), які, як ми зазначили, треба формувати, до феномена «особистість» як до психічного новоутворення загалом логічно зараховувати ключові дієслова семантичного поля «формування». Учителю не «розвиває особистість учня», а «формує особистість школяра», «сприяє дитині у формуванні її особистості», хоча усталеним у науковому обігу стосовно людини є термін «психічний розвиток».

6. Безумовним видається факт, що знання, уміння й навички школярів є метою й результатом навчальної діяльності. Одночасно ці якості є складниками

соціального досвіду – компонента соціального рівня особистості. Зважаючи на такі міркування, знаннявий комплекс, уміння й навички учнів в аспекті навчальної мети необхідно формувати.

7. Ключові дієслова й сполучення слів у триєдиній меті уроку: «формувати» (уявлення, знання, уміння, навички, досвід діяльності), «удосконалити» (не «розвивати»), «оцінювати», «навчити», «повторити», «забезпечити засвоєння», «закріпити», «поглибити», «узагальнити», «систематизувати», «сприяти формуванню» – **навчальна мета**; «розвивати», «забезпечити розвиток», «сприяти розвиткові» в сенсі складників психологічного рівнів особистості учнів – **розвивальна мета**; «виховувати», «прищеплювати цінності», «сприяти» (усвідомленню, формуванню, самовдосконаленню) – **виховна мета**.

8. Стосовно уроку української мови зауважимо на принциповій позиції: мовлення розглядаємо як психічний процес, що підлягає розвиткові, тому все, що стосується мовлення й мовленнєвої діяльності зараховуємо до об'єктів, що становлять мету розвитку (окрім елементів, що зараховуємо до конкретних умінь у мовленнєвій діяльності, які вважаємо об'єктами навчання на уроках розвитку комунікативних умінь; наприклад, «*уміння складати анотацію*» зараховуємо до навчальної мети).

Висновки. Висловлені потенційно дискусійні міркування не претендують на вичерпне висвітлення проблеми, проте дають підстави для обґрунтованого висновку: культура й нормативність сучасних наукових текстів у науково-термінологічному та загальномовному аспектах, безумовно, залежать від професійної підготовки фахівців, їхнього ділового сумління та особистісної відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017, № 38–39.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.

REFERENCES

1. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinskoji movy [Big Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian] / uklad. i golov. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : 2005. 1728 [in Ukrainian].
2. Golub, N. Pidhody do navchannia ukrajinskoji movy v osnovnij shkoli. *Ukrajinska mova i literatura v shkoli* [Approaches to teaching Ukrainian in Secondary school. *The Ukrainian language and literature at school*]. 2015. No 3. Pp. 2–10.
3. Zakon Ukrajinu "Pro osvitu". *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajinu* [Law of Ukraine "On Education". *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*]. 2017, No 38–39.
4. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrajinu; golov. red. V. G. Kremen. Kyiv : Jurinkom Inter, 2008. 1040 [in Ukrainian].
5. Leontev, A. N. Dejatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva : Smisl, Akademija, 2005. 352 [in Russian].

УДК 364-43:17.021.1:005.322

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204657>**Тетяна ОПАЛЮК,***orcid.org/0000-0003-1704-4184*

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *pidgorna87@ukr.net*

МОРАЛЬНО-ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті подаються результати дослідження проблеми сутності та значущості особистісних якостей соціального працівника в системі його професійної діяльності. Аргументується необхідність посилення особистісного складника в структурі професійного розвитку соціального працівника як умови конструктивності вирішення проблем морально-етичного характеру, ціннісних пріоритетів у процесі міжособистісних взаємин з клієнтом або в ситуаціях групової, командної роботи. Акцентується увага на ціннісних пріоритетах, моральних характеристиках, морально-етичних принципах, необхідних фахівцю для взаємодії з іншими суб'єктами соціальної роботи задля продуктивного вирішення спільних проблем, надання якісної соціальної допомоги.

Доводиться, що проблеми модернізації системи професійної діяльності соціального працівника, які значною мірою стосуються їх психологічної готовності до діяльності, наявності відповідних ціннісних установок, моральних якостей, стосуються і системи професійної підготовки фахівців цієї складної сфери. У цьому контексті аргументується важливість забезпечення узгодженості систем соціальної роботи та професійної підготовки спеціаліста. Зокрема, це необхідно для посилення здатності студента до особистісного, професійного саморозвитку, що є передумовою забезпечення перманентності професійного, у його структурі – особистісного розвитку соціального працівника упродовж життя.

Провідним напрямом переходу на систему компетентнісної, особистісно зорієнтованої освіти є підвищення рівня теоретичної компетентності майбутніх соціальних працівників, що забезпечують розуміння сутності та механізмів морально-ціннісного розвитку особистості загалом, у контексті соціальної допомоги зокрема. Це дає можливість теоретично обґрунтовано формувати практику професійної діяльності, аналізувати її ефективність. Аргументується необхідність підвищення рівня здатності студента до самодіагностики ціннісних установок, моральних якостей, їх саморозвитку за індивідуальною траєкторію освітньої та самоосвітньої діяльності студента у цьому напрямі.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, цінності, моральні якості, особистісно зорієнтована освіта, компетентність.

Tetiana OPALIUK,*orcid.org/0000-0003-1704-4184*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work
in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) *pidgorna87@ukr.net*

THE MORAL-VALUABLE PRIORITIES OF THE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article presents the results of the study of the problem of the essence and importance of the personal qualities of the social worker in the system of his professional activity. The necessity to strengthen the personal component in the structure of the professional development of the social worker as a condition for constructive solution of problems of moral and ethical character, value priorities in the process of interpersonal relationships with the client or in situations of group, team work is argued. Emphasis is placed on the value priorities, moral characteristics; moral and ethical principles necessary for a specialist to interact with other subjects of social work in order to productively solve common problems and provide quality social assistance.

It is proved that the problems of modernization of the system of professional activity of the social worker, which largely relate to their psychological readiness for activity, availability of appropriate value attitudes, moral qualities, also apply to the system of professional training of specialists in this complex field. In this context, the importance of ensuring the coherence of social work systems and professional training is argued. In particular, it is necessary to enhance the student's capacity for personal, professional self-development, which is a prerequisite for ensuring the permanence of the professional, in his structure – the personal development of the social worker during his life.

The leading direction of the transition to a system of competent, personally oriented education is to increase the level of theoretical competence of future social workers, providing an understanding of the essence and mechanisms of moral and value development of the individual in general, in the context of social assistance in particular. This makes it possible to theoretically justify the formation of the practice of professional activity, to analyze its effectiveness. The necessity to increase the level of the student's ability to self-diagnose values, moral qualities, their self-development in the individual trajectory of the student's educational and self-educational activity in this direction is argued.

Key words: social worker, social work, values, moral qualities, personally oriented education, competence.

Постановка проблеми. Зважаючи на те, що ефективність професійної діяльності соціального працівника, соціального педагога значною мірою залежить від конструктивності вирішення проблем морально-етичного характеру, ціннісних пріоритетів у процесі міжособистісних взаємин з клієнтом або в умовах групової, командної роботи, предметом системних досліджень є особливості формування особистісних якостей майбутнього фахівця в рамках його професійної підготовки. Це означає, що у зміст професійної підготовки майбутнього соціального працівника мають бути включені сегменти, які відповідають за формування його особистісних якостей, з-поміж яких особливу значущість являють ціннісні орієнтири, морально-етичні характеристики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми особливостей професійної діяльності соціального працівника, зокрема його ціннісних, морально-етичних пріоритетів, досліджували такі вчені, як: В. Андрущенко, М. Бахтін, Г. Белякова, В. Бех, А. Бойко, Н. Бондаренко, О. Брижовата, М. Лукашевич, Г. Медведева, І. Мигович, М. Михальченко, І. Пінчук, С. Савкіна, Є. Холостова, М. Фирсов, Е. Ярська-Смирнова та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що питання моральних виборів, ціннісних диспозицій, емоційних станів завжди будуть супроводжувати вирішення проблем у системі соціальної допомоги, що включає: здатність фахівця розпізнавати, класифікувати зони ціннісно-етичних протиріч, виявляти типи етичних дилем та аргументовано визначати стратегічні та тактичні дії, моделювати та реалізовувати конкретні підходи у розв'язанні проблем, вирішенні конфліктів.

Професійна діяльність соціальних працівників складається зі специфічної, лише їй притаманній системи цінностей, що формуються не лише у процесі професійної підготовки, а і в процесі становлення життєвих принципів і норм поведінки фахівців – потреби у волі, самореалізації, безпечності, справедливості та ін. І. Зверева обґрунтувала фундаментальні положення, загальнолюдські цінності, на яких вона базується:

1. Повага до людини, визнання її безумовної цінності, незалежно від реальних досягнень і поведінки особистості.

2. Людина – це унікальна соціальна істота, яка реалізує свою унікальність у стосунках з іншими людьми і залежить від них у розвитку своєї унікальності.

3. Людині одвічно притаманна здатність до змін, покращення свого життя, зростання, а звідси – прагнення до свободи вибору, прийняття рішень. Без віри у можливість зміни на краще, вдосконалення людини і суспільства неможливо обґрунтувати мету професійної діяльності соціальних працівників (Зверева, 2004).

Тому професіоналізм соціального працівника асоціюється не лише з традиційними моделями професійної поведінки, стандартизованими типами морально-емоційних реакцій на соціальні проблеми, пов'язаними з ними відповідними ситуаціями, а і з особистісною позицією фахівця, що ґрунтується на відповідній системі цінностей, що мають не лише професійну доцільність, а класифікуються як іманентні і поширюються на всі сфери його життєдіяльності.

Наприклад, відповідно до першої профілактичної програми для вразливих груп населення, що піддаються ризику інфікування ВІЛ, позиціонується роль наставника, що працює за принципом «рівний – рівному» і наділений відповідними морально-психологічними якостями. «Соціальний працівник – це людина, яка володіє певними особистісними характеристиками, такими як: готовність допомогти; небайдухе ставлення до життя й людей; висока самоорганізованість; відповідальність за себе та інших; чесність; совість; об'єктивність; справедливість; тактовність; уважність і спостережливість; терпимість; витримка та стриманість; любов до людей; самокритичність; адекватна самооцінка; терпіння; комунікабельність; оптимізм; сила волі; емпатія; прагнення до самовдосконалення; творче мислення (Програма менторської підтримки, 2011). Тобто йдеться про особистісні якості, які визначають не лише рівень професійної діяльності соціального працівника, а і його життєвого простору, особливо в частині забезпечення якості соціальних контактів, взаємин з іншими людьми.

Окрім того, професію соціального працівника характеризує здатність формувати позитивне ставлення до професії та її безпосередніх клієнтів,

і що важливо – вміння вибудовувати конструктивні взаємини з іншими взаємозалежними суб'єктами складної сфери соціальної діяльності. Як відзначає Н. Краснова, етика соціального працівника ґрунтується на загальнолюдській моралі, загальнодержавному громадянському законодавстві та загальноприйнятих етичних нормах наукової роботи й спілкування. Сутність та зміст найбільш повно та послідовно розкривається за допомогою аналізу структури, у якій можна виокремити такі блоки:

1. Етика ставлення соціального робітника до своєї праці, до предмета своєї діяльності.

2. Етика «вертикальних» відносин у системі «соціальний робітник – клієнт», яка розглядає основні принципи та норми таких взаємин та вимог, що висуваються до особистості та поведінки соціального робітника.

3. Етика «горизонтальних» відносин у системі «соціальний робітник – робітник», у якій розглядаються ті відносини, що регламентуються не стільки загальними нормами, скільки специфікою діяльності та психологією соціального робітника.

4. Етика адміністративно-ділових відносин соціального робітника та керівних структур, яка встановлює обом сторонам визначені норми поведінки та професійної діяльності (Краснова, 2009).

Закономірно, що у структурі всіх перерахованих взаємин основу будь-якого типу соціальної роботи визначає взаємодія соціального працівника та клієнта, яку в принципі уможливорює лише факт наявності довіри до суб'єкта надання допомоги, як наслідок – прийняття її. В іншому разі будемо мати модель суб'єкт-об'єктної діяльності, коли соціальний працівник в емоційному, ціннісно-етичному плані займає нейтральну позицію (свого роду стороннього спостерігача), безвідносно до будь-якого формату взаємодії. Він, як правило, ставить «діагноз» проблемі виключно за зовнішніми формальними ознаками та чинниками, одноосібно приймаючи традиційні до подібних ситуацій рішення та використовуючи моделі поведінки, що проєктують прямиий суб'єкт-об'єктний вплив.

Особистісно орієнтована модель професійної поведінки соціального працівника передбачає взаємодію досвідів того, хто надає допомогу, і того, хто її отримує. Взаємодія трактується як чинник партнерства, спільної діяльності, яка реалізується через наперед сплановану або стихійну організацію взаємних дій у рамках відповідної соціальної ситуації. Конструктивна взаємодія визначається як прогнозована координація спільних дій, у тому числі мобілізація емоційно-вольових зусиль взаємозалежних сторін, що гіпотетично має при-

звести до позитивного результату спільної діяльності, вирішення соціальної проблеми. Фактично в таких умовах відбувається взаємодія морально-ціннісних систем соціального працівника та клієнта, в рамках якої актуалізуються такі етичні категорії, як добро, гуманність, гідність, справедливність, що інтегрально призводить до прийняття один одного, а отже, і роботи на рівні взаємодії досвідів обох сторін, а значить, і особистісно зорієнтованої діяльності, конструктивної співпраці.

Саме тому морально-ціннісна система координат у соціальній роботі сприймається не лише як бажаний емоційний супровід діяльності, а як реальний чинник її ефективності, включаючи підготовчий етап (як прийняття допомоги, довіра до фахівця), організацію діяльності (як спільний аналіз проблеми, моделювання варіантів її вирішення та безпосереднє включення в діяльність), так і фіксацію задоволеності від співпраці на етапі оцінювання результативності спільних зусиль. Фактично особистісний складник професійної компетентності соціального працівника можна трактувати як альтруїстичну життєву парадигму, що реалізується через установку допомогти іншому, сприймаючи її як чинник не лише професійної, а і особистісної самореалізації.

Йдеться також про взаємозалежність принципів позицій особистості соціального працівника та принципів його професійної діяльності. Тобто важливо, щоб функціональні обов'язки тісно корелювали з його особистими інтересами, обов'язок асоціювався з внутрішньою потребою, моральним зобов'язанням, особистісною самореалізацією. Тому «етичними принципами професійної діяльності соціальних працівників є: солідарність з цілями організації – діяльність фахівця спрямована на досягнення загальних цілей та не заперечує її принципів; добровільність – ніхто не може надавати послуги проти волі клієнта; залучення до проєктів, програм організації – ми всі одна команда; добросовісність – соціальний працівник, який зобов'язався виконати ту чи іншу роботу, мусить довести її до кінця; законність – діяльність соціального працівника не повинна бути протизаконною» (Міжнародні етичні стандарти соціальних працівників, 2004).

Отже, важливо, щоб трактування категорій справедливості, емпатійності, доброчесності, які формально визначені державною соціальною службою, фіксуються у керівних документах, співпадало з власним розумінням їх сутності, тобто перебувало в особистісній площині ціннісно-етичних координат майбутнього соціального працівника.

Зважаючи на те, що йдеться про сегмент професійної діяльності соціального працівника, який стосується розвитку його як особистості, важливо мобілізувати всі сфери, від яких залежить продуктивність та неперервність цього складного процесу. Закономірно, що найвищий потенціал у цьому відношенні має система професійної підготовки фахівця для соціальної сфери діяльності, підвищуючи рівень інтеграції професійного та особистісного в структуру освітньої діяльності.

Апріорі завдання професійної підготовки соціального працівника, як і системи діагностики його професійної компетентності, мають включати сегменти, пов'язані з формуванням особистісних якостей, ціннісних пріоритетів майбутнього фахівця, що визначають здатність студента до ефективної соціальної роботи, конструктивного вирішення проблем соціального, морально-етичного характеру у процесі міжособистісних взаємин з клієнтом або в умовах групової командної роботи.

Висновки. Отже, проблеми модернізації системи професійної діяльності соціального працівника, які значною мірою стосуються їх психологічної готовності до діяльності, наявності відповідних ціннісних установок, моральних якостей, стосуються і системи професійної підготовки фахівців цієї складної сфери. Центральним напрямом переходу на систему компетентнісної, особистісно зорієнтованої освіти є підвищення готовності соціальних працівників до різних форм та рівнів міжособистісної взаємодії суб'єктів соціальної роботи, а тому і посилення освітньої та самоосвітньої діяльності студента у цьому відношенні. Самодіагностика, саморозвиток ціннісних установок, моральних якостей за індивідуальною траєкторією виступає передумовою забезпечення перманентності професійного, у його структурі – особистісного розвитку соціального працівника впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Соціальна робота: менеджмент соціальної роботи : навчальний посібник / Андрущенко В. П. (керівник), Бех В. П., Лукашевич М. П., Маршавін Ю. М., Мигович І. І., Михальченко М. І., Пінчук І. М., Толстоухова С. В., Туленков М. В. Київ : ДЦССМ, 2003. Соціальна робота. Книга 7. 372 с.
2. Закон України «Про виховання дітей та молоді» : проект. *Освіта України*. 2004. № 72. С. 4–6.
3. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні : навчальний. посібник. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; За заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
4. Краснова Н. П. Етика ставлення соціального педагога до своєї праці. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 4. С. 84–92.
5. Міжнародні етичні стандарти соціальних працівників. Соціальна робота: В 3 ч. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія». Ч. 1: Основи соціальної роботи / За ред. Т. Семигіної та І. Григи. 2004. С. 169–172.
6. Програма менторської підтримки. Методические рекомендации по внедрению в Украине. Киев : Международный Альянс по ВИЧ/СПИД, 2011.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (kerivnyk), Bekh, V. P., Lukashevych, M. P., Marshavin, Yu. M., Myhovych, I. I., Mykhalchenko, M. I., Pinchuk, I. M., Tolstoukhova, S. V., Tulenkov, M. V. *Sotsialna robota: menedzhment sotsialnoi roboty* [Social work: social work management]. Navchalnyi posibnyk, Kyiv. DTSSM, 2003, *Sotsialna robota*, Vol. 7, 372 p. [in Ukrainian].
2. *Zakon Ukrainy Pro vykhovannia ditei ta molodi: proekt* [Law On the Education of Children and Youth]. *Osvita Ukrainy*, 2004, Nr. 72, pp. 4–6 [in Ukrainian].
3. Zvierieva, I. D., Bezpalko, O. V., Kharchenko, S. Ya. *Sotsialna robota v Ukraini: Navchalnyi posibnyk*. [Social work in Ukraine]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 2004, 256 p. [in Ukrainian].
4. Krasnova, N. P. *Etyka stavlennia sotsialnoho pedahoha do svoiei pratsi* [Ethics of the attitude of the social teacher to his work]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 2009, Nr. 4, pp. 84–92 [in Ukrainian].
5. Semyhina, T., Hryha, I. *Mizhnarodni etychni standarty sotsialnykh pratsivnykiv* [International ethical standards for social workers]. *Sotsialna robota: V 3 ch. Ch.1: Osnovy sotsialnoi roboty*. Kyiv: Vyd. dim "Kyievo-Mohylianska akademiia", 2004, pp. 169–172 [in Ukrainian].
6. *Programma mentorskoy podderzhki. Metodicheskie rekomendatsii po vnedreniyu v Ukraine* [Mentorship Support Program. Guidelines for implementation in Ukraine]. Kyiv, Mezhdunarodnyy Alyans po VICH/SPID, 2011.

УДК 37.091.12.011.3:796.077.4
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204658>

Євген ПАВЛЮК,
orcid.org/0000-0002-4041-4457
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету
(Хмельницький, Україна) eopavluk@gmail.com

Анна ПАВЛЮК,
orcid.org/0000-0002-1347-3371
студентка III курсу
гуманітарно-педагогічного факультету
Хмельницького національного університету
(Хмельницький, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цій статті розглядається філософсько-методологічне пояснення професійної компетентності як складника професійної діяльності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Мета підготовки майбутніх менеджерів з фізичної культури та спорту – не лише здобути кваліфікацію в соціально-економічних умовах, а й здобути та розвинути особистісні навички. Ці особливості можуть допомогти менеджерам фізичної культури і спорту адаптуватися до умов динамічного розвитку сучасного світу, що вимагає внесення відповідних змін до змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

У контексті нашого дослідження розглядається питання професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту з урахуванням особливостей професійної діяльності. Вивчення особливостей професійної діяльності дає можливість вирішувати такі науково-практичні завдання, як: професійний відбір, професійна консультація, проектування нових видів діяльності, складання професіограми, створення моделей фахівців певної галузі та розробка на цій основі нових форм і методів підготовки кваліфікованих кадрів, методик формування їхньої професійної компетентності.

Галуззю професійної діяльності майбутнього менеджера фізичної культури і спорту є фізична культура, спорт, включаючи в себе дитячо-юнацький спорт, масовий спорт, спорт вищих досягнень, спортивно-оздоровчий туризм, рухову рекреацію та реабілітацію, діяльність з оздоровлення населення засобами фізичної культури та спорту.

Таким чином, ми вважаємо, що вивчення і аналіз професійної діяльності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту та створення на цій основі структури професійної компетентності є одним із перспективних напрямів забезпечення належної якості фахової підготовки майбутніх фахівців та формування їхньої професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок у контексті нашого дослідження про те, що ми розглядаємо професійну компетентність менеджера фізичної культури і спорту як необхідний обсяг і рівень знань та досвід з виду професійної діяльності, а професійну компетенцію як сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання умінь, знань і навичок, набутих упорядкованого навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у визначенні рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Ключові слова: професійна компетентність, менеджер фізичної культури і спорту, професійна діяльність.

Yevhen PAVLIUK,
orcid.org/0000-0002-4041-4457
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sport
Khmelnitskyi National University
(Khmelnitskyi, Ukraine) eopavluk@gmail.com

Anna PAVLIUK,
orcid.org/0000-0002-1347-3371
3rd year Student
Faculty of Humanities and Pedagogics Khmelnytskyi National University
(Khmelnitskyi, Ukraine)

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS THE MAIN FACTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

This article deals with philosophical and methodological explanation of professional competence as the occupational activity component of future managers of physical culture and sports.

The main goal of the training of future managers of physical culture and sports is not only to obtain the qualifications in social and economic conditions, but also to gain and develop personal skills. These features can help managers of physical culture and sports to adapt themselves in conditions of the dynamic development of the modern world. It requires introduction of the appropriate changes to the program of occupational training of managers of physical culture and sports.

The context of our investigation deals with the issues of occupational competence of future managers of physical culture and sports, taking into account the peculiarities of professional activity. The investigation of these peculiarities of the occupational activity gives the possibilities to solve different scientific and practical tasks, such as: professional selection, consultation, projecting new types of activity, planning the programs, distinguishing the types of specialists and creating innovative methods of training skilled personnel and formation of their professional competence.

The field of professional activity for future managers of physical culture and sports is physical training, sport and its kinds such as: child-youth sport, mass sport, high achievement sport, sports and fitness tourism, movement recreation and rehabilitation, population recovery with a help of physical training and sport.

Thus we suppose that investigation and analysis of professional activity of future managers of physical culture and sports. The professional competence is one of the most perspective orientation for providing the appropriate quality of future managers of physical culture and sports' training.

The analysis of scholar literature affords us to make a conclusion of our research that is we consider the professional competence as required level of knowledge and experience, which future managers of physical culture and sports can obtain during training.

Prospects of the next investigation will be the determination of professional competence level of future managers of physical culture and sports.

Key words: professional competence, manager of physical culture and sports, occupational activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування світогляду як системи поглядів на життя, природу, суспільство передбачає усвідомлення людиною свого становища в навколишньому світі. На певному етапі розвитку особистості в цей процес включається значний просторово-часовий період життя людини – період професіогенезу, який ми розуміємо як процес зародження, подальшого розвитку, професійного становлення майбутнього менеджера фізичної культури і спорту. Кожен із цих етапів розпочинається з визначення особистісних цінностей у становленні фахівця, певної особистісної мети – вершини та самоорганізаційних процесів у формуванні майбутнього менеджера фізичної культури і спорту. Отже, актуалізується філософсько-методологічне обґрунтування професійної компетентності як складника професійної діяльності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, чому і присвячена ця стаття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, та на які спираються автори. Професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатоконпонентним поняттям, про що свідчить численність наукових підходів у сучасній науковій літературі: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного, психологічного тощо (Овчарук, 2004). Поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній

літературі трактується як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці (Платонов, 1984); єдність теоретичної та практичної підготовки студентів (Алексюк, 1998); поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями (Мищенко, 2004); система знань та вмінь педагога, що виявляється у вирішенні на практиці професійно-педагогічних задач (Кузьміна, 1970); система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність (Браже, 1989).

Дещо ширше розглядають професійну компетентність Т. Браже (Браже, 1989), І. Зязюн (Зязюн, 1997), А. Маркова (Маркова, 1990).

Так, Т. Браже вказує на те, що професійна компетентність людей, що працюють у системі «людина – людина», визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Метою статті є обґрунтування професійної компетентності як складника професійної діяльності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині поняття компетентності набуває актуальності. Це пов'язують з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дають

змогу визначити готовність майбутнього фахівця до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у педагога – розвиток професійно значимих особистісних якостей, тобто педагогічного професіоналізму (Ситник, 2006).

Джон Равен визначає категорію «компетентність» як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки.

Головною метою підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців.

У наукових роботах досліджена компетентність з позиції інтегрованого підходу: «Компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні та інструментальні (зокрема, комунікативні) особливості і компоненти» (White, 2016).

На думку М. Фіцули, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо питання формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, виходячи зі специфіки професійної діяльності. Вивчення особливостей професійної діяльності дає можливість вирішувати такі науково-практичні завдання, як: професійний відбір, професійна консультація, проєктування нових видів діяльності, складання професіограми, створення моделей фахівців певної галузі та розробка на цій основі нових форм і методів підготовки кваліфікованих кадрів, методик формування їхньої професійної компетентності.

Процес формування професійної компетентності майбутнього менеджера фізичної культури і спорту необхідно розглядати в тісному взаємозв'язку з аналізом його професійної діяльності, адже особливості діяльності транслюються на навчальний процес, наприклад у разі визначення ступеня значущості тієї чи іншої дисципліни і кількості годин для неї в структурі навчального плану.

Таким чином, ми вважаємо, що вивчення і аналіз професійної діяльності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту та створення на цій основі структури професійної компетентності є одним із перспективних напрямів забезпечення належної

якості фахової підготовки майбутніх фахівців та формування їхньої професійної компетентності.

Галуззю професійної діяльності майбутнього менеджера фізичної культури і спорту є фізична культура, спорт, включаючи в себе дитячо-юнацький спорт, масовий спорт, спорт вищих досягнень, спортивно-оздоровчий туризм, рухову рекреацію та реабілітацію, діяльність із оздоровлення населення засобами фізичної культури та спорту.

Термін «професійна компетентність» складається з двох категорій – «професія» і «компетентність». Професія (від лат. Professio – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи (Душков, 2003).

У зміст професійної компетентності І. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості (Зязюн, 1997).

А. Маркова розглядає професійну компетентність як обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання; реальну професійну діяльність згідно з еталонами та нормами (Маркова, 1990).

Л. Мітіна під професійною компетентністю розуміє гармонійне співвідношення елементів дієвої і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) підструктур. На її погляд, професійна компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості (Мітіна, 2003).

О. Губарева у своєму дисертаційному дослідженні визначає професійну компетентність як: сукупність загальнопрофесійних знань та вмінь з організації та планування робочих процесів, читання та складання документів, способів вирішення проблем, використання нових інформаційних технологій (Губарева, 2005).

Ми більш схилиємося до думки С. Самойленко (2004) та під професійною компетентністю розуміємо комплексну характеристику людини, що проявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, уміння, навички, здібності, досвід, мотивацію і особистісні властивості.

Висновок. Отже, проведений аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок у контексті нашого дослідження про те, що ми розглядаємо професійну компетентність менеджера фізичної культури і спорту як необхідний обсяг і рівень знань та досвід з виду професійної діяльності, а професійну

компетенцію як сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання умінь, знань і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягатимуть у визначенні рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высшая школа, 1984. 174 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
4. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 228 с.
5. Кузьміна Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград, 1970. 114 с.
6. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. 1989. № 8. С. 89–94.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
8. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Сов. педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
9. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*. 2006. № 14. С. 2–9.
10. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297–333.
11. Душков Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. Словарь. Учебное пособие для высшей школы / Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А. Москва : Академический проект, 2003. 848 с.
12. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие. 2-е изд., испр. Москва : Флинта, 2003. 184 с.
13. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2005. 216 с.
14. Самойленко С. А. Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости. *Профессиональный потенциал*. 2004. № 1–2. С. 2–9.

REFERENCES

1. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrains'ki perspektyvy* [Competent Approach in Contemporary Education : World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: "K.I.S." [in Ukrainian].
2. Platonov, K. K. (1984). *Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij* [Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts]. Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].
3. Aleksjuk, A. M. (1998). *Pedahohika vyschoi osvity Ukrainy: Istoriia. Teoriia* [Pedagogy of Higher Education of Ukraine: History. Theory]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
4. Mischenko, I. B. (2004). *Dydaktychni umovy formuvannia psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti majbutnikh vykladachiv ekonomiky v protsesi profesijnoi pidhotovky* [Didactic Conditions of Formation of Psychological and Pedagogical Competence of Future Economics Teachers in the Process of Vocational Training]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kuz'mina, N. V. (1970). *Metody issledovanija pedagogicheskoi dejatel'nosti* [Methods of research of pedagogical activity]. Leningrad [in Russian].
6. Brazhe, T. G. (1989). *Razvitie tvorcheskogo potenciala uchitelja* [Development of teachers' creative potential]. *Sovetskaja pedagogika*, 8, 89–94 [in Russian].
7. Ziazjun, I. A., Kramuschenko, L. V., Kryvonos, I. F. (1997). *Pedahohichna majsternist'* [Pedagogical skills]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
8. Markova, A. K. (1990). *Psihologicheskij analiz professional'noj kompetentnosti uchitelja* [Psychological analysis of teacher professional competence]. *Sovetskaja pedagogika*. – *Soviet pedagogy*, 8, 82–88 [in Russian].
9. Sytnyk, O. P. (2006). *Profesijna kompetentnist' vchytelia* [Professional competence of the teacher]. *Upravlinnia shkoloiu – School management*, 14, 2–9 [in Ukrainian].
10. White, R. W. (2016). *Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence*. *Psychological Review*, 66, 297–333 [in English].
11. Dushkov B. A., Korolev A. V., Smirnov B. A. (2003). *Psihologija truda, professional'noj, informacionnoj i organizacionnoj dejatel'nosti* [Psychology of work, professional, information and organizational activities]. Moscow: Akademicheskij proekt [in Russian].
12. Mitina, L. M. (2003). *Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii* [Psychological support in choosing a profession]. Moscow: Flinta [in Russian].
13. Hubarieva, O. S. (2005). *Psihologichni osoblyvosti formuvannia profesijnoi kompetentnosti pratsivnykiv OVS* [Psychological peculiarities of formation of professional competence of police officers]. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
14. Samojlenko, S. A. (2004). *Ocenka professional'noj kompetentnosti – novaja usluga v sluzhbe zanjatosti* [Assessment of professional competence – a new service in the employment service]. *Professional'nyj potencial – Professional potential*, 1–2, 2–9 [in Russian].

УДК 37.034 – 053.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204659>**Тетяна РОГОВА,***orcid.org/0000-0002-0747-0246*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *rogovayatv7@gmail.com*

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОПІКУНА ЄВРОКЛУБУ З ВИХОВАНЦЯМИ В ПРАКТИЦІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті порушено актуальну проблему педагогічного процесу в євроклубі, який передбачає беззастережне визнання опікуном права старшокласника бути суб'єктом освітнього процесу, його рівноправним учасником, носієм волі, тому взаємодія куратора (опікуна) і старшокласників у євроклубі повинна мати суб'єкт-суб'єктний характер.

Охарактеризовано дефініції «взаємодія», «педагогічна взаємодія». З'ясовано сутність суб'єкт-суб'єктних відносин, що полягає в міжособистісній педагогічній взаємодії, яка реалізує потребу старшокласника в залученні його до соціуму й культури суспільства на основі рівноправного партнерства з опікуном євроклубу, характеризує готовність суб'єктів взаємодії до взаєморозуміння та взаємоповаги в процесі спілкування.

Акцентовано увагу на доцільності й виправданості використання в практиці євроклубу інтерактивних методів виховання. Зокрема, наголошено, що інтерактивні методи спрямовані на розвиток і вдосконалення виховного процесу, сприяють подоланню стереотипів у проведенні виховних заходів, виробленню новітніх підходів до розвитку креативних здібностей старшокласників.

Зазначено, що формуванню комунікативних умінь сприяють міжнародні зустрічі та диспути, проектна діяльність, сторітелінг; розвиток організаторських умінь старшокласників відбувається під час організації та проведення євроклубом ігор, квестів, ярмарків, виставок, творчих зустрічей з відомими людьми; рефлексивні вміння формуються під час проведення «круглих столів», тренінгів особистісного росту; мовленнєві вміння проявляються в дебатах, міжнародних проектах, інтерактивних іграх, у виступах агітбригад.

Доведено, що в діяльності євроклубу закладу загальної середньої освіти важливо організувати саме таку взаємодію учасників, за якої їхнє спілкування будується на принципах діалогу, а спільна діяльність – на принципах співробітництва.

Ключові слова: спілкування, суб'єкт-суб'єктні відносини, фасилітація, емпатійність.

Tetiana ROGOVA,*orcid.org/0000-0002-0747-0246*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *rogovayatv7@gmail.com*

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE GRADUATES AND THE GUARDIAN OF THE EUROPEAN CLUB OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article deals with the actual problem of the pedagogical process in the Euroclub, which provides for the unconditional recognition by the guardian of the right of the high school student to be the subject of the educational process, to be the equal participant, having own will, so the interaction of the curator (guardian) and senior pupils in the Euroclub should be based on a subject-subject relationships.

The definitions of "interaction", "pedagogical interaction" are characterized in the article. The essence of subject-subject relations, which consists in interpersonal pedagogical interaction, which realizes the need of high school senior for being involved in society and culture of society on the basis of equal partnership with the guardian of the Euroclub, characterizes the readiness of the subjects of mutual interaction in the process of communication.

Emphasis is placed on the expediency and justification of the interactive education methods usage in the practice of the Euroclub. In particular, it is emphasized that interactive methods are aimed at the development and improvement of the educational process, contributing to overcoming stereotypes during educational activities, creation of innovative approaches to the development of creative abilities of high school students.

It is stated that the formation of communication skills is facilitated by international meetings and debates, project activities, storytelling; development of organizing skills of high school students occurs during the organization and holding

of Euroclub games, quests, fairs, exhibitions, creative meetings with famous people; reflexive skills are formed during roundtables, personal growth trainings; language skills are manifested in debates, international projects, interactive games, in speeches by agitating teams.

It is proved that in the activities of the Euroclub of the General Secondary Education Institution it is important to organize the kind of interaction of the participants, whereby their communication is based on the principles of dialogue and joint activity – on the principles of cooperation.

Key words: communication, subject-subject relations, facilitation, empathy.

Постановка проблеми. Педагогічний процес в євроклубі передбачає беззастережне визнання опікуном права старшокласника бути суб'єктом освітнього процесу, його рівноправним учасником, суб'єктом власної активності. Тому взаємодія куратора (опікуна) і старшокласників у діяльності євроклубу мусить мати суб'єкт-суб'єктний характер.

Аналіз досліджень. Різні аспекти педагогічної взаємодії як психолого-педагогічної проблеми активно досліджували багато науковців: «педагогіку взаємодії» вивчали А. Белкін, Є. Коротаєва; «педагогіку підтримки» – Н. Михайлова, С. Юсфін; раціонально-психологічний напрям взаємодії – П. Блонський, Л. Рубінштейн. Незважаючи на інтерес науковців до проблеми педагогічної взаємодії, поки що відсутні роботи, де цілісно і системно висвітлюються проблеми педагогічної взаємодії опікуна євроклубу закладу загальної середньої освіти і вихованців.

Мета статті – визначення суб'єкт-суб'єктної взаємодії опікуна євроклубу закладу загальної середньої освіти і старшокласників та обґрунтування запровадження ефективних форм виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «взаємодія» у філософській літературі визначається як: «категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість, зміни стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого» (Губський, Королева, Лутченко, 2000: 250).

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає у такий спосіб: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їхню взаємну зумовленість і зв'язок, що виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного із суб'єктів цього процесу (Дяченко, 1998: 55–56).

У педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін

та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями. У педагогічних дослідженнях поняття «взаємодія» тлумачиться як процес взаємовпливу сторін одна на одну, спрямований на змінення їх станів; як міжособистісний контакт двох або більше людей, наслідком якого є взаємозмінення їхніх станів у процесі сумісної діяльності, завдяки чому досягається спільність у розумінні ситуації, сенсі роботи, погодженості думок.

Формування в старшокласника системи загальнолюдських та національних цінностей, позитивних ставлень до культурного розмаїття, отримання ним специфічних знань про природу міжнаціонального спілкування можливе через організовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію вихователів і вихованців, яка становить систему синергетичної взаємодії суб'єктів виховного процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на виховання, розвиток, формування особистості.

Оскільки до структури взаємодії входять суб'єкти взаємодії, взаємний зв'язок, взаємний вплив один на одного, взаємні зміни суб'єктів спілкування, то взаємодія складається з дій, які визначають діючий суб'єкт; об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; метод дії чи спосіб використання засобів впливу; реакцію індивіда, на якого впливають, чи результат дії.

Отже, педагогічна взаємодія є системною структурою різних діяльнісних підсистем (наприклад: «опікун ↔ старшокласник», «старшокласник ↔ комп'ютер», «старшокласник ↔ старшокласник», «опікун ↔ комп'ютер ↔ старшокласник», «опікун ↔ старшокласник ↔ громада» тощо).

Сутність суб'єкт-суб'єктних відносин полягає в міжособистісній педагогічній взаємодії, що реалізує потребу старшокласника в залученні до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з опікуном євроклубу, характеризує готовність суб'єктів взаємодії до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування.

Науковці (Дяченко, 1998; Байбородова, 1991) розрізняють два види міжособистісної взаємо-

дії: суперництво і співробітництво. У першому випадку успіхи одних учасників спільної діяльності гальмують більш продуктивну діяльність інших. Коли обидві сторони досягають взаємної згоди в розумінні цілей спільної діяльності і шляхів їх досягнення, то має місце співробітництво. Міжособистісна взаємодія може носити випадковий або навмисний, тривалий або короткочасний, мінливий або стійкий характер.

У процесі педагогічної взаємодії перебудовуються рольові стосунки педагога й учнів у рівноправні, але в практичній діяльності це відбувається з труднощами. Педагог мусить знати механізми суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, розуміти, що поглиблення змісту спільної діяльності досягається розвитком творчого характеру спілкування.

Уважаємо, що педагогічна взаємодія опікуна і старшокласників у діяльності євроклубу матиме більш результативний вплив, якщо в основу виховного процесу буде покладено суб'єкт-суб'єктну взаємодію з урахуванням вікових особливостей особистості старшокласника, у разі вибору прийомів впливу педагогічної взаємодії перевагу слід надавати таким, що викликають позитивні емоції та почуття.

Виховна взаємодія опікуна з членами євроклубу носить менш регламентований, здебільшого імпровізований характер. Стосунки суб'єктів виховної взаємодії менш залежні, тому й ступінь активності суб'єктів виховних взаємодій виявляється більш прозоро. Побудова педагогічної діяльності на філософсько-психологічних підставах формує в опікуна євроклубу здатність до діалогічної взаємодії, яка є основою його діяльності у ролі фасилітатора-педагога, який допомагає самій дитині в процесі розвитку: контактує з особистістю старшокласника, створює умови для його особистісного зростання.

Толерантність та емпатійність опікуна переломлюються в його професійній діяльності, діалогічна спрямованість якої виявляється у світогляді, поведінці, ставленні до вихованців, до себе, у виборі методів і засобів, перетворює або не перетворює його на фасилітатора педагогічного процесу. Важлива функція опікуна євроклубу – підтримати вихованця в його діяльності: сприяти його успішному просуванню в потоці інформації, полегшити вирішення проблем, забезпечити підтримку потреби вихованця у самовдосконаленні.

Рушійними силами фасилітованої взаємодії є внутрішньоособистісні протиріччя старшокласника, а основними характеристиками – свобода,

творчість, розвиток позитивної «Я-концепції». Опікун-фасилітатор, не втрачаючи своєї лідерської ролі, набуває іншого змісту, бо не веде за собою вихованців, визначаючи шлях їх розвитку, а допомагає їм на цьому шляху.

Суб'єктність опікуна передбачає ставлення до вихованця як до самоцінності і як до суб'єкта його власної діяльності та власної суб'єктності. Опікун, що відмовляє старшокласнику в праві на дієвість, не тільки не сприяє розвитку його суб'єктності, але й сам перестає бути суб'єктом педагогічної діяльності. Складність і різноманіття внутрішнього світу опікуна, інтерес до себе і до інших людей, позитивне сприйняття себе та іншого сприяє розвитку суб'єктності у молоді. Нереалізована суб'єктність юнаків та дівчат призводить до втрати інтересу до навчання, а надалі – до втрати сенсу всієї своєї освітньої діяльності, виникненню негативного ставлення до навчальної діяльності взагалі. Взаємозумовленість цих відносин становить специфіку суб'єктності педагога.

Супровід вихованців опікуном євроклубу полягає у створенні ним умов для прийняття рішень у ситуаціях вибору, бо самостійно зроблений вибір визначає шлях розвитку особистості старшокласника, передбачає дотримання обов'язкових вимог обома учасниками процесу взаємодії: відповідальність за прийняття рішення лежить на вихованцях, бо фасилітатор має погоджувальний голос; інтереси вихованця є пріоритетними; супровід має бути безперервним та носити комплексний характер.

Отже, фасилітована взаємодія вихователя і вихованця є умовою і джерелом саморозвитку особистості старшокласника в діяльності євроклубу. Важливою характеристикою суб'єктності старшокласника є його активна позиція, яка полягає у здатності проявляти ініціативу, приймати рішення в ситуаціях вибору, брати на себе відповідальність за прийняття рішень.

Саме в процесі залучення старшокласників до діяльності євроклубу, за допомогою форм, методів цієї діяльності, специфічного змістового наповнення цих форм і методів, які передбачають взаємодію, відбувається оволодіння знаннями та навичками, необхідними для успішного спілкування з представниками інших національностей. Найбільш популярними та виправдано застосованими для цього є інтерактивні методи.

Інтерактивні методи спрямовані на розвиток і вдосконалення виховного процесу, сприяють подоланню стереотипів у проведенні виховних заходів. Тому основними завданнями, які має

ставити перед собою опікун євроклубу, є такі: проведення заходів в інтерактивному режимі; наближення виховного процесу до практики повсякденного життя (формування навичок комунікації, підвищення стресостійкості, навчання навичок урегулювання конфліктів).

Традиційні освітні підходи призвели до невідповідності між тим, що викладається старшокласникам, і тим, що потрібно їм у житті. Старшокласники краще розуміють й запам'ятовують матеріал, який вони вивчали за допомогою активного залучення до діяльності. Мета інтерактивних методів у формуванні культури міжнаціонального спілкування старшокласників полягає у створенні комфортних умов, за яких старшокласник відчуває свою інтелектуальну спроможність і успішність, що робить ефективним сам процес виховання. Інтерактивне виховання – це діалогове спілкування, у процесі якого відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія як між старшокласником і опікуном (куратором) євроклубу, так і між самими старшокласниками.

Отже, використання інтерактивних методів виховання у діяльності євроклубу сприяє пробудженню інтересу в старшокласників до національної культури та культур інших країн; до установлення активної взаємодії між старшокласниками, навчання роботи в команді.

До інтерактивних методів і форм роботи євроклубу, які сприяють ефективному формуванню культури міжнаціонального спілкування старшокласників, відносимо метод проєктів, метод аналізу проблемних ситуацій (кейс-метод), дослідний метод, ігрові методики (ділові, імітаційні, рольові ігри), «мозковий штурм», «круглий стіл», інтерактивні лекції (лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція із розглядом конкретних ситуацій, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, мінілекція).

У процесі залучення старшокласника до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з опікуном євроклубу, іншими членами євроклубу через участь у різнопланових заходах формуються певні групи знань і умінь. Успішність такої взаємодії багато в чому залежить від умінь опікуна євроклубу створювати необхідні умови взаємодії, від його особистісних якостей, майстерності, навичок педагогічної взаємодії. Однією з важливих умов є дотримання принципів педагогічної взаємодії та доцільне застосування прийомів педагогічного впливу, основна мета застосування яких – викликати у старшокласників позитивну гаму почуттів та емоцій, внаслідок чого відбуваються позитивні зміни в діях, учинках.

Прийом педагогічного впливу – це спосіб організації певної педагогічної ситуації, який викликає нові почуття й думки у вихованців, що спонукають їх до самозміни. Е. Натанзон (Натанзон, 1984: 42–43) та Н. Щуркова (Щуркова, 1993: 139) виокремлюють три групи прийомів педагогічного впливу: спонукальні; етичного захисту; гальмівні. Їх може застосувати лише опікун з розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здатністю до безперервної освіти: виявлення довіри, делегування повноважень, авансування дій, обхідний рух, прохання, удавана байдужість та самоусунення, прийом протиставлення переваг вихованця його вчинку; особистий приклад опікуна, розподіл ініціативи серед учасників заходів, естафета думок, опосередкування, фланговий підхід, окультурене відтворення.

Огляд наукових джерел (Занюк, 2001; Натанзон, 1984; Щуркова, 1993) дає змогу запропонувати форми та методи роботи євроклубу, які забезпечують набуття знань з культури міжнаціонального спілкування старшокласників через взаємодію суб'єктів діяльності євроклубу закладу загальної середньої освіти: організація днів/вечорів європейської кухні, організація обмінів зі школами європейських країн, ігри, флешмоби; участь у дебатах, тренінгах, сторітелінгах, у міжнародних проєктах для учнів з різних європейських країн; участь у Днях Європи, Днях національних культур європейських країн.

Формуванню комунікативних умінь сприяють міжнародні зустрічі та диспути, проєктна діяльність, сторітелінг. Розвиток організаторських умінь відбувається під час організації та проведення євроклубом ігор, квестів, ярмарків, виставок, творчих зустрічей з відомими людьми. Рефлексивні уміння формуються під час проведення «круглих столів» для старшокласників, тренінгів особистісного росту. Мовленнєві вміння проявляються в дебатах, міжнародних проєктах, інтерактивних іграх, у виступах живих газетах та агітбригад.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що у діяльності євроклубу закладу загальної середньої освіти важливо організувати саме таку взаємодію учасників, за якої їхнє спілкування будується на принципах діалогу, а спільна діяльність – на принципах співробітництва. Сприятимуть такій взаємодії інтерактивні методи виховання, за яких старшокласник відчуває свою інтелектуальну спроможність і успішність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : Волинський держуніверситет, 2001. 178 с.
3. Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. Москва : Просвещение, 1984. 96 с.
4. Философский энциклопедический словарь. / Ред.-сост. Е. Губский, Г. Королева, В. Лутченко. Москва : ИНФРА, 2000. 576 с.
5. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. Москва, 1993. 220 с.

REFERENCES

1. Dyachenko, M. I. Kratkiy psihologicheskiy slovar. Lichnost, obrazovanie, samoobrazovanie, professiya [Brief psychological dictionary. Personality, education, self-education, profession]. Minsk : Helton, 1998. 399 p. [in Russian].
2. Zaniuk, S. S. Psykholohiia motyvatsii ta emotsii [Psychology of motivation and emotion]. Lutsk: Volynskiy derzhuniversitytet, 2001. 178 p. [in Ukrainian].
3. Natanzon, E. Sh. Trudnyiy shkolnik i pedagogicheskiy kollektiv [Difficult student and teaching staff]. Moskva: Prosveschenie, 1984. 96 p. [in Russian].
4. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Red.-sost. E. Gubskiy, G. Koroleva, V. Lutchenko. Moskva: INFRA, 2000. 576 p. [in Russian].
5. Schurkova, N. E. Novyie tehnologii vospitatelnogo protsessa [New technologies of the educational process]. Moskva, 1993. 220 p. [in Russian].

УДК 378.147-057.875:[81.161.2'1]-047.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204660>

Лілія РУСКУЛІС,
orcid.org/0000-0003-2293-5715
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) ruskulis_lilys@ukr.net

МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано погляди педагогів та лінгводидактів на поняття «метод навчання», визначено його як спосіб діяльності, спосіб учіння, систему норм педагогічної взаємодії, комплекс навчальних засобів і прийомів, основну категорію методики навчання в будь-якій галузі освіти; доведено, що відмінною ознакою є тісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, скерована на досягнення високого результату; розглянуто наявні класифікації методів навчання. Запропоновано власне бачення цього феномена як способу взаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі, що спрямований на формування лінгвістичної компетентності. З'ясовано, що метод передбачає спільну співпрацю викладача й студента (суб'єкт-суб'єктні відносини) у процесі формування лінгвістичної компетентності (зокрема, фонетичної, лексикологічної, граматичної, правописної та стилістичної субкомпетентностей), засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін за допомогою різноманітних джерел (наукової, науково- й навчально-методичної літератури, словників, довідників, із використанням ресурсів усемережжя). Взятиши за основу класифікацію методів навчання за способом взаємодії вчителя та учня, обґрунтовано доцільність виокремлення методу бесіди (дискусії), спостереження й аналізу мовних явищ і фактів, лінгвістичного експерименту, методу вправ, методу роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, проблемного методу, що стали провідними в створеній методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови. Запропоновано авторські контент-методи (контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація); доведено їх ефективний вплив на засвоєння мовознавчих дисциплін, оскільки фахові поняття становлять вагомий частку мовознавчого потенціалу майбутніх учителів української мови.

Ключові слова: метод, контент-метод, контент-термін, контент-лінгвотеорія, контент-комунікація.

Liliia RUSKULIS,
orcid.org/0000-0003-2293-5715
Doctor of Science in Pedagogics,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature
V. O. Sukhomlinsky Mykolayiv National University
(Mykolaiv, Ukraine) ruskulis_lilys@ukr.net

SPECIFIC TEACHING METHODS IN THE STUDENT'S LINGUISTIC COMPETENCE FORMATION SYSTEM

The article analyzes the educators' and linguists' views on the "teaching method" concept, which is defined as a method of activity, a method of teaching, a system of norms of pedagogical interaction, a complex of teaching aids and techniques, the main category of teaching methodology in any field of education. The distinctive feature is proved to be the close interaction of the educational process subjects, aimed at achieving high results. The represented classifications of teaching methods have been considered. The author suggests her own vision of this phenomenon as a way of mutually coordinated cooperation between the teacher and the student on the study of linguistic disciplines in the modern innovative and informational educational space, aimed at the formation of the linguistic competence. The method has been found to involve the joint cooperation of the teacher and the student (subject-subject relations) in the process of forming linguistic competence (in particular; phonetic, lexicological, grammatical, spelling and stylistic subcompetences), mastering of the information volume of linguistic disciplines through a variety of sources (scientific, scientific and educational methodological literature, dictionaries, reference books using the resources of the Internet). Based on the classification of methods according to the way of the teacher-student interaction, the expediency of standing out the method of conversation (discussion), observation and analysis of language phenomena and facts, a linguistic experiment, a method of exercises, a method of working with educational and scientific-informational sources, problematic methods, that became leading in the created methodical system of formation of the linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language have been well-grounded. The author's content-methods (content-term, content-linguistics, content-communication) have been suggested. They have been proved to be effective in facilitating the acquisition of linguistic disciplines, since professional concepts make a significant share of the linguistic potential of future teachers of Ukrainian.

Key words: method, content-method, content-term, content-linguistics, content-communication.

Постановка проблеми. Стрижневим завданням ЗВО у час спрямування їх на інтеграцію до європейського освітнього простору є модернізація фахової підготовки майбутніх учителів української мови. Сучасна школа потребує такого вчителя, який оволодів глибокими лінгвістичними знаннями, набув професійних навичок, став лінгвокреативним, прагнучи власного фахового розвитку й мобільності, висловлював інноваційні ідеї й упроваджував їх у процесі практичної підготовки. Досягти високих результатів можна шляхом вибору традиційних і впровадження інноваційних методів навчання, що здатні визначити шляхи досягнення освітньої мети й забезпечити формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Аналіз досліджень. Проблему дослідження методів навчання усебічно висвітлено в працях педагогів (А. Алексюк, І. Лернер, С. Максимюк, М. Махмутов, І. Підласий, М. Скаткін, І. Харламов та ін.) та лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Науковці репрезентують власні погляди на тлумачення поняття «метод навчання», пропонують різноманітні їх класифікації.

Метою статті є з'ясування поняття «метод» у педагогіці й лінгводидактиці; репрезентація власного бачення поняття та контент-методів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з педагогіки (А. Алексюк, І. Лернер, С. Максимюк, М. Махмутов, І. Підласий, М. Скаткін, І. Харламов та ін.) дав можливість з'ясувати погляди науковців на поняття «методи навчання» та їх класифікацію. Зокрема, М. Махмутов, пропонуючи методи навчання та методи учіння, переконує, що методи – це система норм педагогічної взаємодії, визначена принципами навчання та скерована на вибір прийомів і шляхів конкретних дій, результатом яких є досягнення мети навчання (Махмутов, 1985: 39). С. Максимюк вважає, що метод є способом «учіння, за допомогою якого вчитель передає, а учень засвоює знання, уміння й навички», наголошуючи, що доцільно розглядати методи викладання та методи учіння, де перші – «це різноманітні спроби, які допомагають учням засвоїти програмовий матеріал, сприяють активізації навчального процесу», а другі – це «відбиття глибинного процесу засвоєння знань, формування умінь та навичок» (Максимюк, 2005: 169). Способом діяльності, різнобічним та комплексним підходом до діяльності, спрямованим на досягнення мети навчання, вважає метод Ю. Бабанський, роз-

глядаючи методи за джерелом знань; за відповідним етапом навчання; за способом керівництва навчальною діяльністю; за логікою навчального процесу; за дидактичними цілями (Бабанський, 1988). Проведені розвідки переконують, що в педагогіці метод трактується як спосіб діяльності (учіння), система норм педагогічної взаємодії, однак відмітною ознакою є тісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, скерована на високий результат навчання.

З'ясування проблеми трактування поняття «метод навчання» є актуальним та дискусійним і у сучасній лінгводидактиці (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Науковці репрезентують авторське розуміння його, пропонують власні класифікації, що свідчить про постійний поступ лінгводидактичної науки, переосмислення функцій традиційних та потребу у виокремленні інноваційних методів.

Зокрема, в «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» з'ясовуємо, що методи навчання – «упорядковані способи взаємопов'язаної взаємодії вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм» (Пентилюк, 215: 144). Л. Мамчур, зважаючи на особливості формування комунікативної компетентності, вважає, що це – «системна, упорядкована взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, яка має <...> спільну ціль – формування комунікативної компетентності» (Мамчур, 2012: 171). Нам імпонує думка О. Кучерук, яка наголошує, що метод – «основна категорія методики навчання в будь-якій галузі освіти <...>, спосіб досягнення навчальної мети, який передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й учнів» (Кучерук, 2011: 12). Аналіз дослідження дефініції «метод навчання» переконує, що лінгводидакти вбачають у ньому тісну взаємодію, злагоджений діалог суб'єктів навчання – вчителя (викладача) й учня (студента).

Проведені розвідки в педагогіці й лінгводидактиці дали можливість з'ясувати поняття «метод навчання» з огляду на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови, під яким розуміємо «*спосіб взаємоузгодженої співпраці викладача й студента з вивчення мовознавчих дисциплін у сучасному інноваційно-інформаційному освітньому просторі, спрямований на формування лінгвістичної компетентності*» (Рускуліс, 2018: 224). Сутність поняття демонструємо на рис. 1.

Отже, метод передбачає спільну співпрацю викладача й студента в процесі формування лінгвістичної компетентності (зокрема, фонетичної, лексикологічної, граматичної, правописної та стилістичної субкомпетентностей, засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін (практикуму з української мови, вступу до мовознавства, сучасної української літературної мови, української діалектології, старослов'янської мови, історії української мови, культури мови, стилістики української мови, загального мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту) за допомогою різноманітних джерел.

Погоджуючись із думкою В. Текучова, що метод, маючи різноманітні ознаки, є явищем складним, може бути уналежненим до різних класів (Текучов, 1980: 67), констатуємо і той факт, що в сучасній лінгводидактиці немає єдиної класифікації методів навчання, а групи методів залежать від змісту, який у них вкладено науковцем. Слід наголосити, що в сучасній методичній науці загально визнаною є класифікація за способом взаємодії вчителя й учнів (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, А. Передрій, Л. Рожило), у межах якої з'ясовано методи усного викладу матеріалу (розповідь, пояснення), бесіди, спостереження за мовою, роботи з підручником, вправ, проблемного навчання (Пентилюк, 2004). О. Кучерук, урахувавши особливості предмета та ґрунтуючись на вихідних положеннях компетентісно-цільового підходу до навчання мови, пропонує три групи методів: 1) формування мовної компетентності, 2) формування мовленнєвої текстової компетентності, 3) формування комунікативної компетентності (Кучерук, 2011: 156–157). Нам імпонують дослідження О. Потапенка, який репрезентує когнітивні методи: емпатії (вживання), смислового бачення, символічного бачення, евристичних запитань, порівняння, конструювання понять і правил, метод гіпотез, придумування та ін. (Потапенко, 2005: 12). Беззаперечно, актуальною є заувага вченого щодо застосування методу роботи з електронними носіями, методу лінгвістичної інтуїції, лінгвістичного програмування. Такої ж

думки дотримується С. Караман, наголошуючи, що «комп'ютер спроможний виконувати найрізноманітніші операції, давати будь-яку навчальну інформацію, необхідний довідковий матеріал» (Караман, 2004: 171–172). Отже, дослідження переконують, що в сучасній лінгводидактиці репрезентовано розлогу класифікацію методів навчання з огляду на специфіку вивчення певного мовного явища, предмета навчання, поступу інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Аналіз науково-методичної літератури, власний досвід роботи у ЗВО переконують, що доцільним є виокремлення таких авторських контент-методів, як: **контент-термін; контент-лінгвотеорія, контент-комунікація**. Якщо «контент» (з англ. content) – це зміст; суть, основний зміст; обсяг, об'єм, місткість (Балл, 1996: 231), то: **контент-термін** – різноаспектне тлумачення змісту лінгвістичного явища у компаративному аспекті (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО), чітке упорядкування терміносистеми майбутніх учителів української мови, якою вони оперують на заняттях із мовознавчих дисциплін; **контент-лінгвотеорія** – організація навчальної діяльності, в процесі якої відбувається оволодіння інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін у внутрісистемних, міжсистемних і міжпредметних зв'язках; **контент-комунікація** – взаємодія викладача й студента, спрямована на обмін інформацією, в основі якої – чітка система комунікативних намірів і план співпраці студента з аудиторією (викладач, одногрупники, товариші, учнівський колектив, колеги, батьки) (Рускуліс, 2018).

Контент-методи реалізуються шляхом виконання низки таких завдань, як: аналіз наукової, науково-методичної літератури (на предмет тлумачення мовознавчого поняття); укладання бібліографії джерел, які опрацьовано; розгляд матеріалу шкільного підручника (функціонування терміна); укладання компаративного термінологічного словника (початкова школа – основна школа – старша школа – ЗВО); добір матеріалу в усережжі, виготовлення власного; підготовка



Рис. 1. Метод навчання в методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови

графічної наочності, що «описує» термін; усне представлення розвідки.

Реалізація контент-методів допоможе глибоко опрацювати термін, занурившись у мовознавчу теорію, відповідно формуючи лінгвістичну компетентність студентів, готує їх до проходження навчальної та виробничої практик, активізує самостійну та навчально-науково-дослідницьку діяльність.

Висновки. Уважаємо, що запропоновані контент-методи ефективно сприятимуть засвоєнню інформаційного обсягу дисциплін лінгвістичного циклу, бо саме оволодіння терміносистемою, орієнтування в лінгвістичній теорії, якісне мовлення є яскравими показниками рівня фахової підготовки майбутніх учителів української мови. У перспективі плануємо запропонувати систему вправ, які б передбачали реалізацію авторських контент-методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англо-український словник: у 2 т. Близько 120 000 слів. / упор. М. І. Балла. Київ : Освіта, 1996. Т. 1. 752 с.
2. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
5. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
6. Махмутов М. И. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
8. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
9. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І., Чубань Т. В. Лінгводидактика (курс лекцій) : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : Міленіум, 2005. 402 с.
10. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв : ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
12. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов педагогических институтов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература». Москва : Просвещение, 1980. 44 с.

REFERENCES

1. Anhlo-ukrayins'kyi slovnyk: u 2 t. Blyz'ko 120 000 sliv [English-Ukrainian Dictionary: 2 vols. About 120.000 words] / упор. М. І. Balla. Kyiv: Osvita, 1996. T. 1. 752 s. [in Ukrainian].
2. Karaman, S. O. Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v himnaziyi: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh zakladiv osvity [Methods of teaching the Ukrainian language in the gymnasium: a textbook for stud. of higher educational institutions]. Kyiv: Lenvit, 2000. 272 s. [in Ukrainian].
3. Kucheruk, O. A. Systema metodiv navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli: teoriya i praktyka: monohrafiya [System of Methods of Teaching Ukrainian in Primary School: Theory and Practice: A Monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU imeni I. Franka, 2011. 420 s. [in Ukrainian].
4. Maksymyuk, S. P. Pedagogika: navch. posib [Pedagogy: a tutorial]. Kyiv: Kondor, 2005. 667 s. [in Ukrainian].
5. Mamchur, L. I. Perspektyvnist' i nastupnist' u formuvanni komunikativnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly: monohrafiya [Perspective and continuity in the formation of communicative competence of primary school students: a monograph]. Uman': Vydavets' "Sochins'kyi", 2012. 449 s. [in Ukrainian].
6. Makhmutov, M. I. Sovremennyy урок [Modern lesson]. Moskva: Pedagogika, 1985. 184 s. [in Russian].
7. Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v serednikh osvitnikh zakladakh: pidruch. dlya stud. filol. fakul. univer. [Methods of teaching Ukrainian in secondary schools: a textbook for students of philological faculties of universities] / kol. avtoriv za red. M. I. Pentylyuk. Kyiv: Lenvit, 2004. 400 s. [in Ukrainian].
8. Pedagogika: ucheb. posobiye dlya studentov ped. in-tov [Pedagogy: training manual for students of pedagogical institutions] / pod red. Yu. K. Babanskogo. 2-ye izd., dop. i pererab. Moskva: Prosveshcheniye, 1988. 479 s. [in Russian].
9. Potapenko, O. I., Kozhukhovs'ka L. P., Tovkaylo T. I., Chuban' T. V. Lihvodydaktyka (kurs lektsiy): navchal'nyy posibnyk dlya studentiv filolohichnykh spetsial'nostey vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Linguistics (lecture course): a textbook for students of philological specialties of higher educational institutions]. Kyiv: Milenium, 2005. 402 s. [in Ukrainian].
10. Ruskulis, L. Metodychna systema formuvannya lnhvistychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy u protsesi vyvchennya movoznavchykh dystsyplin: monohrafiya [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines: a monograph] / za zah. red. M. Pentylyuk. Mykolayiv: FOP Shvets' V. M., 2018. 420 s. [in Ukrainian].
11. Slovnyk-dovidnyk z ukrayins'koyi lnhvodydaktyky: navch. posib. [Dictionary of Ukrainian Linguistic Guide: A Tutorial] / kol. avtoriv za red. M. I. Pentylyuk. Kyiv: Lenvit, 2015. 320 s. [in Ukrainian].
12. Tekuchev, A. V. Metodyka russkogo yazyka v sredney shkole: uchebnyk dlya studentov ped. in-tov po spetsial'nosti No 2101 "Russkiy yazyk i literatura". [Methods of the Russian language in a high school: a textbook for students of pedagogical institutes on a specialty "Russian language and literature"]. Moskva: Prosveshcheniye, 1980. 44 s. [in Russian].

Сергій СЕМЕНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0003-2733-0539

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізики та вищої математики
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) sergij.semenetss@gmail.com*

ДУАЛЬНА ПРИРОДА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТРИВИМІРНА СТРУКТУРА ЗОВНІШНЬОГО ПРОЯВУ

Запровадження Концепції Нової української школи, розбудова школи компетентностей детермінують новітнє наукове переосмислення змісту й структури математичної компетентності, її проявів і чинників розвитку. Нині актуальними є дослідження, що акцентують увагу на феноменологічних характеристиках якості особистості, які прискорюють або гальмують процес оволодіння математичною компетентністю, студіюють як зовнішні, так і внутрішні її прояви.

У представленій роботі концептуальним є положення про дуальну природу математичної компетентності, у якій двоїстість проявів віддзеркалюється соціально прийнятими та індивідуально-психологічними вимірами особистості. Її мета полягає у визначенні структури й змістових характеристик зовнішнього прояву математичної компетентності. Для цього застосовано методи змістово-теоретичного й структурно-системного аналізу, абстрагування і теоретичного моделювання, сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), ранжування та узагальнення. Послугуючись родовими категоріями (компетентність, компетенції), сформульовано авторські визначення математичної компетентності й математичної компетенції.

Обґрунтовано, що зовнішній прояв математичної компетентності має три базові виміри. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами, кожен із яких уміщує ієрархічно визначені показники. З'ясовано, що на змістово-теоретичному вимірі превалюють математичні моделі, на процесуально-діяльному – логіко-математичні вміння, а референтно-комунікативний вимір найбільшою мірою розкриває асертивність поведінки в математичній діяльності.

Моделювання зовнішніх вимірів математичної компетентності реалізовано через просторову декартову інтерпретацію, в якій координатні осі визначають змістово-теоретичний, процесуально-діяльний і референтно-комунікативний виміри, а координати точок (абсциса, ордината, апліката) відповідають місцю й значенню тих чи інших характеристик (показників) досліджуваного феномена.

Ключові слова: математична компетентність, дуальна природа, зовнішній прояв, тривимірна структура.

Sergiy SEMENETS,

orcid.org/0000-0003-2733-0539

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Physics and Higher Mathematics
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) sergij.semenetss@gmail.com*

THE DUAL NATURE OF MATHEMATICAL COMPETENCE: A THREE-DIMENSIONAL CULTURE OF EXTERNAL MANIFESTATION

The establishment of the Concept of the New Ukrainian School, the development of the school of competencies determine the latest scientific rethinking of the content and structure of mathematical competence, its manifestations and development factors. Nowadays the relevant researches are those, that are focused on the phenomenological characteristics of personal qualities, which accelerate or slow down the process of mastering mathematical competence, study both its external and internal manifestations.

In the presented work, the concept of the dual nature of mathematical competence is conceptual, in which the duality of manifestations is reflected by socially accepted and individual psychological dimensions of the personality. Its purpose is to determine the structure and substantial characteristics of the external manifestation of mathematical competence. For this, methods of substantive-theoretical and structural-system analysis, abstraction and theoretical modeling, ascent from abstract (general) to concrete (partial), ranking and generalization are applied. Using the generic categories (competence, competencies), the author's definitions of mathematical competence and mathematical competence are formulated.

It is proved that the external manifestation of mathematical competence has three basic dimensions. The three-dimensional structure of the external manifestation of mathematical competence seems to be substantive-theoretical,

process-active and referential-communicative measurements, each of which contains hierarchically defined indicators. It was found out that mathematical models prevail on the substantive theoretical dimension, logical and mathematical skills in the process-active dimension, and the reference-communicative dimension most reveals the assertiveness of behavior in mathematical activity.

The modeling of external measurements of mathematical competence is implemented through a spatial Cartesian interpretation, in which the coordinate axes determine the substantive-theoretical, process-active and reference-communicative measurements, and the coordinates of the points (abscissa, ordinate, applicant) correspond to the place and value of certain characteristics (indicators) of investigated phenomenon.

Key words: *mathematical competence, dual nature, external manifestation, three-dimensional structure.*

Постановка проблеми. Нові соціальні замовлення на конкурентоздатного фахівця, спроможного навчатися впродовж життя, а також переорієнтація освіти від знаннєвої моделі на компетентнісну зумовили необхідність теоретичного обґрунтування змісту й структури однієї з ключових компетентностей, до яких належить математична. Методологічний рівень розв'язання порушеної проблеми має реалізовувати метод сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), присутньо враховувати специфіку математики, віддзеркалену в її змісті та методах дослідження. Тут, на нашу думку, потребує вирішення гостре *протиріччя між зовнішніми проявами математичної компетентності та браком дидактичного, а тому й методичного препарування, що враховувало б внутрішні ресурси особистості в структурі такої компетентності.* Дотепер не досить вивченим залишається питання про дуальну природу математичної компетентності, а її зміст і структура потребують новітнього наукового переосмислення.

Аналіз досліджень. Студіювання психолого-педагогічних праць дає підстави для висновку, що математична компетентність належить як до предметних, так і ключових компетентностей. Вона тлумачиться як: інтегративне утворення особистості, що включає математичні та загальнонавчальні знання, уміння, навички, досвід математичної та навчальної діяльності, особистісні якості (Головань, 2014: 36); якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності (Зінченко, 2009: 169); уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень (Раков, 2005: 15).

До структури математичної компетентності дослідниками віднесено: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий структурні компоненти (Головань, 2014: 38); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний

компоненти (Зінченко, 2009: 172); процедурну, логічну, технологічну, дослідницьку, методологічну компетентність (Раков, 2005: 25).

Отже, дослідники акцентують увагу на знаннях, уміннях, навичках і особистісних якостях, виокремлюють структурні компоненти математичної компетентності, що дають змогу успішно провадити математичну діяльність. Водночас для вирішення зазначеної проблеми послуговуємося вченням про внутрішні й зовнішні прояви компетентності, їх тривимірні структури (Семенець, 2018: 252).

Мета статті полягає у визначенні структури й змістових характеристик зовнішнього прояву математичної компетентності, побудові його декартової інтерпретацій.

Виклад основного матеріалу. Поділяючи думки про варіативність і різноплановість трактувань понять «компетентність» і «компетенції», вважаємо, що в першому випадку йдеться про характеристики якості особистості як суб'єкта діяльності, а в другому – про специфіку діяльності суб'єкта. Тому, на нашу думку, *компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості як суб'єкта діяльності в певній галузі (сфері виробництва).* Натомість *компетенції – це змістові та нормативно-функціональні характеристики діяльності суб'єкта, що окреслюють коло його повноважень, установлюють нормативні функції в соціумі* (Семенець, 2018: 251).

Зважаючи на зміст родової категорії та специфіку математики як науки і навчальної дисципліни, *математична компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості як суб'єкта діяльності в галузі математики, завдяки якій упроваджуються основні компоненти математичної структури (поняття, відношення, аксіоми), формулюються і доводяться математичні твердження (теореми), формулюються та розв'язуються задачі на побудову, дослідження і реалізацію математичних моделей, а також виконуються самоаналіз, самоконтроль, самокорекція і самооцінка процесу та результатів математичної (навчально-математичної) діяльності, планується її подальший зміст.*

До математичних компетенцій відносимо змістові та нормативно-функціональні характеристики математичної (навчально-математичної) діяльності суб'єкта, що окреслюють коло його фахово-математичних повноважень, установлюють нормативно-математичні функції в соціумі.

У представленій роботі концептуальним є положення про дуальну природу математичної компетентності, у якій її двоїсті феноменологічні характеристики мають зовнішні та внутрішні прояви. До зовнішнього прояву математичної компетентності відносимо соціально прийняті виміри та їх характеристики, що дають змогу судити про компетентність особистості в галузі математики.

Зовнішній прояв математичної компетентності розкладається в базисі трьох вимірів. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами (рис. 1). У просторовій декартовій інтерпретації значення координат (абсциса – X, ордината – Y, апліката – Z) визначають місце (вагомість) тієї чи іншої змістової характеристики у вимірах математичної компетентності.

Змістово-теоретичний вимір формують системні математичні знання, що розкривають зміст компонентів математичної структури. Це знання,

що конструюються за схемою: *основні математичні поняття (відношення) та їх інтерпретації* \Leftrightarrow *основні положення математичної теорії (аксіоми), теореми та їх реалізації* \Leftrightarrow *наслідки математичної теорії та їх інтерпретації* \Leftrightarrow *математичні моделі як результат розв'язування задач практичної діяльності*. У наших дослідженнях обґрунтовано, що повноцінне формування таких знань досягається на теоретичному рівні пізнання із залученням теоретичних методів дослідження (історичного й логічного, аксіоматичного й системного, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного), завдяки актуалізації науково-теоретичного типу мислення і математичних здібностей (Семенець, 2015).

Процесуально-діяльний вимір являє узагальнені способи логіко-математичних дій у процесі розв'язування задач у галузі математики. Психологічні засади процесуально-діяльного виміру окреслюються діяльним підходом і концепцією навчально-математичної діяльності. Зазначимо, що розв'язування навчально-математичних задач здійснюється відповідно до третього типу орієнтування в завданні (теорія про поетапне формування розумових дій і прийомів розумової діяльності) й передбачає виконання змістово-теоретичних дій: *аналізу, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексії*. Завдяки цьому

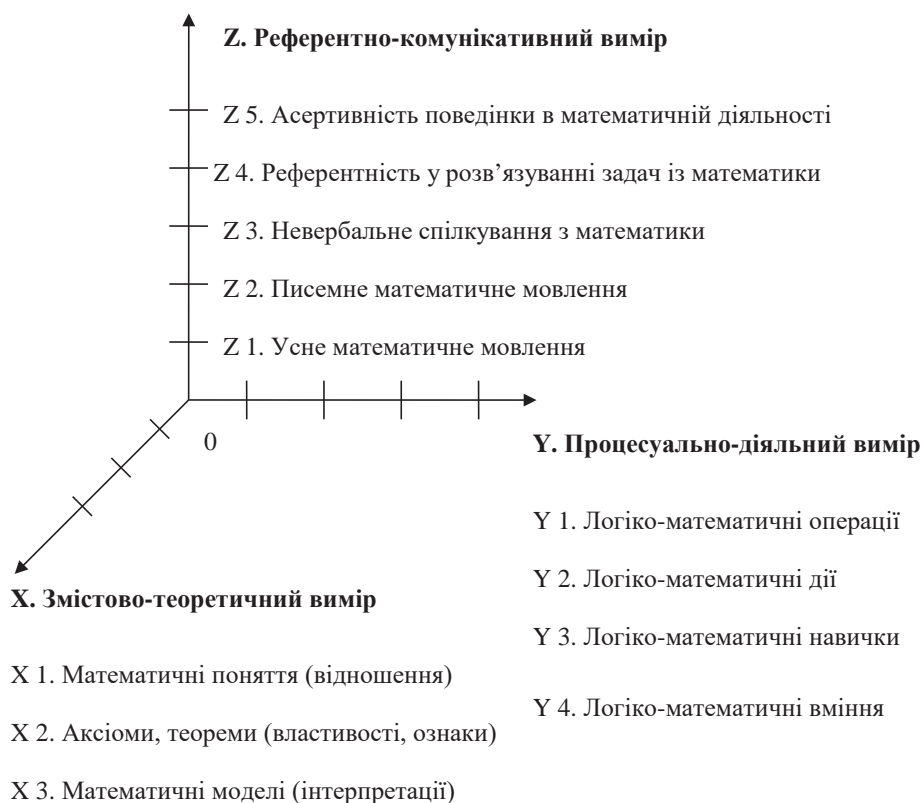


Рис. 1. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності

конструюються навчально-математичні моделі, формуються узагальнені способи дій у процесі розв'язування типових задач із математики. Тоді часткові задачі з математики розв'язуються згідно з логікою сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), що передбачає покрокову реалізацію навчально-математичних моделей на етапі формування навичок і вмінь. Власне кажучи, розвиток навчально-математичної діяльності репрезентує дворівневі структурно-функціональні трансформації: на першому рівні – логіко-математичні операції \Leftrightarrow логіко-математичні дії, на другому – логіко-математичні навички \Leftrightarrow логіко-математичні вміння.

Референтно-комунікативний вимір слугує фактором суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин, засвідчує приналежність суб'єкта математичної діяльності до референтної групи, що має визначальний вплив на його точку зору, судження, оцінку й поведінку. Важливою складовою частиною цього виміру є математичне спілкування, що враховує тип співрозмовника (мобільний чи ригідний). Простежується тісний взаємозв'язок двох різновидів математичного мовлення: усне математичне мовлення слугує основою розвитку писемного, а розвинене писемне математичне мовлення позитивно впливає на усне. Розкриваючи роль референтно-комунікативного виміру, важливо зазначити, що математичне мовлення є віддзеркаленням математичного мислення і навпаки – математичне мислення відображається в математичному мовленні. Невербальна форма математичного спілкування забезпечується немовними комунікативними засобами (жести, міміка, вираз обличчя, кінесика, постава та ін.). Варто зазначити, що невербальні засоби математичного спілкування нерідко мають більше значення для комунікації, аніж мовленнєві. У спілкуванні вони можуть бути носієм лівової частки інформації, як-от: у навчанні математики відомо достеменно, що знати формулювання математичного поняття чи теореми ще не означає їх розуміти (вміти застосовувати).

Умовою конструктивного математичного спілкування, установлення міжособистісних (суб'єкт-

суб'єктних) відносин є асертивність як спроможність особистості відстоювати власну позицію, не порушуючи при цьому прав інших людей. Насправді асертивність суб'єкта математичної діяльності проявляється в його здатності визнати власні помилки та адекватно реагувати на критику, опановувати свої емоції, мати власну точку зору, її обґрунтовувати, шанобливо ставлячись до інших. Зважаючи на вищезазначене, референтно-комунікативний вимір математичної компетентності тісно пов'язаний з актуальною проблемою соціалізації особистості, зокрема з питанням про її два типи: особистість, яка повністю функціонує, та особистість, яка є непристосованою (за К. Роджерсом).

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити такі висновки:

1. Зовнішній прояв математичної компетентності має три базові виміри. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами. Співвідношення кількості змістових характеристик встановлених вимірів віддзеркалює ознаку єгипетського трикутника (прямокутного трикутника зі співвідношенням сторін 3 : 4 : 5), сторони якого утворюють найпростішу трійку Піфагора.

2. Ранжування показників на кожному з трьох вимірів дає змогу констатувати, що зовнішній прояв математичної компетентності найбільшою мірою розкривають математичні моделі, логіко-математичні вміння й асертивність поведінки в математичній діяльності. Натомість засадничими показниками зовнішніх проявів математичної компетентності є математичні поняття (відношення), логіко-математичні операції та усне математичне мовлення.

3. Зовнішній прояв математичної компетентності, його виміри, місце й значущість феноменологічних характеристик (показників) представляється декартовою інтерпретацією в просторі.

Структурі та змісту внутрішніх проявів математичної компетентності будуть присвячені наші подальші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.
2. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 165–174.
3. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.
4. Семенець С. П. Тривимірні структури зовнішнього та внутрішнього проявів компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Випуск 2 (43). С. 250–254.
5. Семенець С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : монографія. Житомир : О. О. Євенок, 2015. 236 с.

REFERENCES

1. Holovan, M. S. Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure]. *Scientific Bulletin of the Eastern European National University*, 2014. Nr 1. Pp. 35–39 [in Ukrainian].
2. Zinenko, I. M. Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku [Determination of the structure of mathematical competence of pupils of senior school age]. *Pedagogical sciences: theory, innovative technologies*, 2009. Nr 2. Pp. 165–174 [in Ukrainian].
3. Rakov, S. A. Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT: monohrafiia [Mathematical education: a competent approach using ICT]. Kharkiv : Fakt, 2005. 360 p. [in Ukrainian].
4. Semenets, S. P. Tryvymirni struktury zovnishnoho ta vnutrishnoho proiaviv kompetentnosti [Three-dimensional structures of external and internal manifestations of competence]. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: "Pedagogy. Social work"*, 2018. Vyp 2 (43). Pp. 250–254 [in Ukrainian].
5. Semenets, S. P. Metodolohiia i teoriia rozvyvalnoho navchannia matematyky: monohrafiia [Methodology and theory of developmental teaching of mathematics]. Zhytomyr : O. O. Yevenok, 2015. 236 p. [in Ukrainian].

УДК 271 (477.83) «1775/1776»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204663>

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

МОНАХИ-ПЕДАГОГИ УМАНСЬКОГО ВАСИЛІАНСЬКОГО КОЛЕГІУМУ (1775–1776): БІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

Визначено актуальність дослідження окресленої проблематики в сучасних умовах розбудови Василіанського Чину та розвитку навчальних закладів під його патронатом. З'ясовано, що розгортання освітньої діяльності Чину допомогло врятувати від ліквідації цілу низку монастирів, які відчували загрозу від релігійних реформ австрійських та російських імператорів. Встановлено основні напрями досліджень, в яких розглянуто історичний розвиток Уманського монастиря та його освітніх інституцій: історія Василіанського Чину, спеціальні праці з історії обителі та школи, загальні праці з історії шкільництва на Правобережній Україні. З'ясовано, що поза увагою дослідників залишилася проблема вивчення професійного становлення ченця-педагога. Розглянуто засадничі аспекти фундації василіанської обителі та школи в Умані. Окреслено основні типи навчальних закладів, які діяли при монастирі в різний час: духовна семінарія, філософські студії для чернецтва, початкова школа, колегіум, повітове училище. Визначено, що впродовж десяти років колегіум зумів пройти процес становлення, незважаючи на буремні події Коліївщини. На підставі біографічних відомостей про монахів-педагогів виокремлено етапи їх професійного становлення: освіта, здобута у світському житті; школа новіціату; студії з риторики, філософії, теології; папський колегіум. Встановлено, що василіанські педагоги зуміли вдало поєднати духовне та інтелектуальне зростання. Виокремлено основні категорії педагогічних кадрів серед василіанського чернецтва: помічник вчителя, магістр (вчитель), професор. Окреслено основні навчальні предмети, викладання яких забезпечували монахи-педагоги: граматики, синтаксис, риторика, поезика, філософія, теологія. Розглянуто академічну мобільність василіанських професорів. Укладено біографи монахів-педагогів, які викладали в колегіумі впродовж 1775/1776 навчального року.

Ключові слова: помічник вчителя, магістр, професор, колегіум, академічна мобільність.

Yuriy STETSYK,
orcid.org/0000-0003-1795-687X
Doctor of History, 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

THE MONKS-PEDAGOGES OF THE BASILIAN COLLEGIUM IN UMAN (1775–1776): BIOGRAPHICAL REVIEW

The relevance of the study of the outlined problems in the current conditions of the development of the Basilian Order and the development of educational institutions under his patronage is determined. It is revealed that the deployment of Order educational activities helped save a number of monasteries that were threatened by religious reforms by the Austrian and Russian emperors. The basic directions of researches in which the historical development of the monastery in Uman and its educational institutions are considered: the history of the Basilian Order, special works on the history of the monastery and school, general works on the history of schooling on the Right Bank Ukraine. It has been found that the problem of studying the professional development of a monk teacher is left unaddressed by researchers. Fundamental aspects of the foundation of the Basilian monastery and school in Uman are considered. The main types of educational institutions that operated at the monastery at different times are outlined: the seminary, the philosophical studios for the monks, the elementary school, the collegium, the district school. It has been determined that for ten years the collegium has been able to go through the process of its formation, despite the stormy events of Koliyivshchyna. On the basis of biographical information about the monks-educators the stages of their professional formation are distinguished: education obtained in secular life; school of novitiate; studios in rhetoric, philosophy, theology; papal collegium. It was found that the Basilian educators were able to successfully combine spiritual and intellectual growth. The main categories of pedagogical staff among the Basilian monasticism were distinguished: assistant teacher, magister (teacher), professor. The basic educational subjects, which were provided by monks-pedagoges: grammar, syntax, rhetoric, poetics, philosophy, theology, are outlined. The academic mobility of the Basilian professors is considered. The biographies of monks-pedagoges who in the collegium during the 1775/1776 academic year are taught.

Key words: assistant teacher, magister, professor, collegium, academic mobility.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли Василіанський Чин активно долучається до освітньо-виховної діяльності серед учнівської молоді, необхідно звернутися до педагогічного досвіду, який набула ця інституція впродовж другої половини XVIII ст. Адже саме в цей час Чин переживав період розквіту та піднесення. Завдяки активізації педагогічної праці серед світської молоді василіанські монастирі зуміли обґрунтувати необхідність власного існування в умовах ліквідації релігійних інституцій як австрійським, так і російським окупаційним режимом. Передусім вагому роль у розвитку навчальних закладів відіграли найбільш талановиті та віддані монахи, які відрізнялися не тільки відповідною духовною, але й інтелектуальною підготовкою. У василіанській формації вагоме значення надавалося поєднанню віри та розуму. Завдяки цьому більшість василіанського чернецтва відрізнялася інтелектуальними здобутками в науці, освіті, мистецтві. Отже, вважаємо за необхідне звернути увагу на їхній життєвий шлях.

Аналіз досліджень. Історія Уманської василіанської обителі привертала увагу багатьох дослідників через призму вивчення історії Василіанського Чину (М. Войнар (Войнар, 1976), І. Патрило (Патрило, 1992), В. Lorens (Lorens, 2014)), монастиря (Giżycki J. (Giżycki, 1899), І. Кривошея (Кривошея, 2009)) та навчального закладу (С. Гущина (Гущина, 2004), І. Кривошея (Кривошея, 2005), М. Павленко (Павленко, 1996)). Однак у цих працях основна увага зосереджена тільки на вивченні інституційного розвитку обителі та її освітніх установ. Поза увагою дослідників залишилися педагогічні кадри, які рекрутувалися в більшості із середовища василіанського чернецтва для забезпечення освітнього процесу.

Метою статті є дослідження біографічних відомостей про монахів, які свою діяльність зосредили не тільки на духовному самовдосконаленні та душпастирському служінні, але й долучилися до розвитку монастирських навчальних закладів для світської молоді. Прагнемо простежити їхній життєвий шлях до педагогічної діяльності, виокремивши основні етапи їх духовної та інтелектуальної формації.

Виклад основного матеріалу. Уманський василіанський монастир належав до новітніх фундацій. Офіційною датою заснування обителі вважається 1765 р. До фундації долучився Францішек Салезі Потоцький, який розглядав обитель, передусім, як місійний та освітній осередок. Якщо ченці-місіонери мали підносити християнську набожність серед підданих його володінь, то

монахи-педагоги мали подбати про поширення освіти серед посполитого люду. На провадження місій та утримання школи фундатор передбачив матеріальні видатки із своїх маєтків (Кривошея, 2009). При монастирі в окремі періоди діяли різнорівневі навчальні заклади: духовна семінарія, філософські студії для чернецтва, початкова школа, колегіум, повітове училище (Кривошея, 2005). У розглядуваний 1775/1776 навчальний рік при обителі функціонував тільки колегіум із молодшими та старшими класами навчання. Впродовж десяти років колегіум зумів пройти процес становлення, незважаючи на буремні події Коліївщини (1768), коли школа і монастир перебували в занепаді. На початку 70-х років XVIII ст. відновлено діяльність монастиря і школи при ньому. Було заново укомплектовано педагогічні кадри, які формувалися як із ченців професорів, так із світських вчителів (Giżycki, 1899).

У становленні педагогів із василіанського чернецтва на підставі укладених біограм (див. додаток І) можемо виокремити кілька етапів їхнього професійного становлення: освіта, здобута у світському житті; школа новіціату; студії з риторики, філософії, теології; папський колегіум.

Світська освіта. До вступу в чернецтво кандидати ще у світському житті здобували різний рівень початкової та середньої освіти. І тільки поодинокі з них завершували навчання в духовних семінаріях. Більшість здобували освіту в колегіумах, які провадили католицькі чернечі ордени. Саме в цих закладах вже в юнацькому віці в них формувався ідеал монаха, який займається викладацькою працею. І після їх завершення вони обирали аскетичний шлях для духовного та інтелектуального зростання.

Школа новіціату. Вступивши в монастир, кожен із кандидатів у чернецтво проходив однорічний термін навчання в школі новиків. Поряд із ознайомленням із духовними практиками (медитацій, реколекцій, молитов, уставу) відбувалося поглиблення навичок співу (набувалася нотнолінійна грамотність), читання (перечитування Апостола, книг Старого та Нового Завітів), письма (фіксування духовних тез для розважання).

Чернечі студії. Після складення чернечих обітів кандидат ставав братом, якого, відповідно до інтелектуальних задатків, спрямовували на навчання або ж навчали ремісничих професій. При різних монастирях Святопокровської провінції діяли три рівні студії для братів: риторика (2 роки навчання), філософія (2 роки) та теологія (із поділом моральна – 2 роки, догматична – 2 роки). Після успішного завершення цих

студій брат-профес отримував ієрейські свячення і, таким чином, ставав вже ієромонахом. Це була, по суті, мала духовна семінарія для василіанського чернецтва.

Папський колегіум. Найбільш здібних братів відправляли на навчання до папських семінарій, які знаходилися поза межами провінції (Вільно, Рим, Браунсберг, Олмоуц, Грац). У них була визначена певна квота для василіанських студентів. Завершення такого типу великої семінарії давало змогу займатися не тільки душпастирською, але й адміністративною, науковою та педагогічною працею.

Василіанській професурі вже на той час була притаманна академічна мобільність, що чітко простежується в біограмах чернецтва (див. додаток I). Очевидно, це була практична вимога часу, зумовлена недостатньою кількістю кваліфікованих педагогів. Відповідно, на отця-професора покладався обов'язок провести виклади по кількох монастирських школах, наприклад Умань, Бар, Шаргород тощо. Ця мобільність і сприяла професійному зростанню монаха-педагога, якому доводилося працювати в різних академічних спільнотах.

Висновки. Для проведення дослідження професійного становлення педагогічних кадрів у Василіанському Чині залучено біографічні відомості про монахів-педагогів Уманського колегіуму, які працювали в 1775/1776 навчальному році, коли навчальний заклад зазнав певного піднесення: зростання чисельності учнів, збільшення педагогічних кадрів, сприяння василіанським освітянам з боку Едукаційної Комісії Польського королівства. Саме це був час сприятливих можливостей для розбудови цілої мережі василіанських шкіл на Правобережній Україні. На підставі зібраного біографічного матеріалу визначено основні етапи духовної та інтелектуальної формації василіанської професури: освіта, здобута у світському житті; школа новіціату; студії з риторики, філософії, теології; папський колегіум.

Додаток I

Біограми монахів-педагогів, які викладали в Уманському василіанському колегіумі впродовж 1775/1776 н.р. (вибірковий огляд)

Лісенецький Єротеї

Світське ім'я – Іван, син Теодора та Марії. Народився у 1748 р. в с. Лашківці Галицької землі. Закінчив один клас риторики. Вступив 24.07.1766 р. до чернецтва в Почаєві. Після року випробовувань у новіціаті 25.07.1767 р. склав чернечі обіти професа та відправлений на сту-

дії з риторики до Віцина, а звідтіля – на студії з філософії до Загайців (Львівська, 435: 448). 1771–1774 рр. – студент теологічних студій у Брансбурзі (Cathalogus, 1773). Повернувся через чотири роки на територію Святопокровської провінції, перебуваючи в Низкинецькому монастирі. У 1774 р. отримав ієрейські свячення із рук київського митрополита Феліціана Володковича та скерований проповідником до Кременецького монастиря (Львівська, 435: 448). Звідтіля вибув до Умані, де був професором риторики та поезики, а також виконував обов'язки сповідника (Cathalogus, 1775). У 1776 р. відправлений до Любарського монастиря, де спочатку викладав риторику та поезику, а 1778/1779 н. р. – філософію (Cathalogus, 1778). Час та місце смерті не встановлені.

Малішкевич Пантелеймон

Світське ім'я – Павло, син Симеона та Анастасії. Народився 15.01.1751 р. у м. Канчуга Перемишльської землі. Вступив до чернецтва 25.08.1771 р. у Добромилі, де склав 25.08.1772 р. аскетичні обіти професа. Після цього відправлений до Замостя на філософські студії, де навчався два роки. Після завершення навчання призначений магістром початкових класів (інфіми) у Шаргородському монастирі. 18.08.1775 р. прибув до Уманського монастиря для виконання обов'язків магістра граматики. 20.08.1776 р. поїхав до Львівського монастиря св. Юра на теологічні студії, де навчався чотири роки та виконував обов'язки прокуратора судових справ. Після завершення навчання отримав ієрейські свячення (Львівська, 436: 916). 15.10.1779 р. повернувся до Умані, де призначений професором риторики. 28.07.1781 р. поїхав до Острозького монастиря для викладання риторики. 28.07.1784 р. прибув із Любарського до Уманського монастиря для викладання аскетичної філософії. У березні 1785 р. відправив 8-денні реколекції в Уманському монастирі (Biblioteka Jagiellońska). Помер 1819 р., будучи емеритом у Почаївському монастирі (Лось, 2014: 99).

Назаревич Атанасій

Світське ім'я – Андрій, син Василя та Марії. Народився у 1737 р. в селі Ветлин Перемишльської землі. Закінчив один рік навчання у Кременецькій школі. Вступив 29.07.1759 р. до чернецтва в Почаєві. Після одного року випробовувань у новіціаті 30.07.1760 р. склав чернечі обіти професа та відправлений до Львівського монастиря Св. Юрія, де був послушником впродовж одного року і вибув до Загайського монастиря на студії з філософії. Після завершення навчання скерований до монастиря у Добромилі на студії з спекулятивної

теології. Наприкінці першого року навчання 06.08.1764 р. став піддияконом, 15.08.1764 р. – дияконом, 22.08.1764 р. – отримав ієрейські священня з рук перемишльського владики Атанасія Шептицького. Після завершення повного курсу навчання із спекулятивної та догматичної теології відправлений до Шаргородського монастиря для виконання обов'язків місіонера та проповідника, а також був касиром та промотором чернечої братії. Через п'ять років прибув до Уманського монастиря, будучи віцеректором, місіонером та проповідником, а через два роки став ректором

Уманського василіанського колегіуму. Цей вибір підтвердила постанова Унівської капітули (1776 р.) (Львівська, 614: 94). Впродовж 1771–1779 рр. був ігуменом, префектом школи, ректором колегіуму та місіонером в Умані (Cathalogus). Після рішення Тороканської капітули (1780 р.) про утворення Галицької провінції ЧСВВ ченці, які походили з Галичини, були переведені до новоутвореної провінції. Відповідно, 30.06.1782 р. отець Атанасій переїхав з Умані до Щеплот на посаду ігумена монастиря (Львівська, 614: 94). Помер у 1794 р. (Logens, 2014: 463).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войнар М. Василяни – їхня роля в унії Київської митрополії. *Записки НТШ*. 1976. Т. 192. С. 128–137.
2. Гущина С. Освітні заклади Умані: історичний аспект. *Краєзнавство Черкащини: спецвипуск*. 2004. № 7. С. 62–73.
3. Кривошея І. Уманська василіанська школа в період свого розквіту (1796–1830 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2005. Вип. 1. С. 94–100.
4. Кривошея І. Уманський василіанський монастир (1765–1834). Умань : ПП Жовтий, 2009. 28 с.
5. Лось В., Сінкевич Н. Catalogus partum et fratrum defunctorum Чину св. Василя Великого у фондах інституту рукописів НБУВ (середина XVIII – початок XIX ст.). *Генеалогічні записки*. 2014. Вип. 12 (нової серії 6). С. 77–101.
6. Львівська національна наукова бібліотека імені В. Стефаника. Відділ рукописів. ф. 3, спр. 435, 436, 614.
7. Павленко М. Базиліанський монастир: дослідження з історії уманського колегіуму у системі освітніх закладів України XVIII ст. *Уманська зоря*. 1996. 30 жовтня. С. 3.
8. Патрило І. Виховноосвітня діяльність. *Записки ЧСВВ*. 1992. Серія II. Секція I. Т. 48. С. 239–243.
9. Biblioteka Jagiellońska w Krakowie. Rkps.4502. (bez paginacji).
10. Cathalogus monasteriorum Ordinis Sancti Basilii Magni provinciae Protectionis Beatissimae Virginis Mariae cum residentibus in iis Religiosis Patribus et Fratibus ex Anno 1773 in Annum 1774; 1775/1776; 1778/1779. Typis S.R.M. Monaste: Poczajovien: O.S.B.M. Anno Domini, 1773; 1775; 1778. (bez paginacji).
11. Lorens B. Bazylianie prowincji koronnej w latach 1743–1780. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. 560 s.
12. Giżycki J. O bazylianach w Humaniu. *Przewodnik Naukowy i Literacki*. 1899. R. 27. S. 744–752.

REFERENCES

1. Voinar M. Vasyliany – yikhnia rolia v unii Kyivskoi mytropolii [The Basilians are their role in the union of the Kiev Metropolitanate]. *Zapysky NTSH*, 1976. T. 192, pp. 128–137 [in Ukrainian].
2. Hushchyna S. Osvitni zaklady Umani: istorychnyi aspekt [Educational institutions in Uman: historical aspect]. *Kraieznavstvo Cherkashchyny: spetsvypusk*. 2004. № 7. Pp. 62–73 [in Ukrainian].
3. Kryvosheia I. Umanska vasylianska shkola v period svoho rozkviu (1796–1830 rr.) [Basilian school during its heyday in Uman (1796–1830)]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, 2005. Vyp. 1. Pp. 94–100 [in Ukrainian].
4. Kryvosheia I. Umanskyi vasylianskyi monastyr (1765–1834) [Basilian Monastery in Uman (1765–1834)]. Uman : PP Zhovtyi, 2009. 28 p. [in Ukrainian].
5. Los V., Sinkevych N. Catalogus partum et fratrum defunctorum Chynu sv. Vasylii Velykoho u fondakh instytutu rukopysiv NBUV (sередyna XVIII – pochatok XIX st.) [The Order of St. Basil the Great in the holdings of the Institute of Manuscripts of the NBUU (mid 18th – early 19th centuries)]. *Henealohichni zapysky*. 2014. Vyp. 12 (novoi serii 6). Pp. 77–101 [in Latin].
6. Lvivska natsionalna naukova biblioteka imeni V. Stefanyka. *Viddil rukopysiv*. F. 3, spr. 435, 436, 614 [in Latin].
7. Pavlenko M. Bazylianskyi monastyr: doslidzhennia z istorii umanskoho kolehiumu u systemi osvitnikh zakladiv Ukrainy XVIII st. [Basilian Monastery: studies on the history of the Uman collegium in the system of educational institutions of Ukraine of the XVIII century]. *Umanska zoria*. 1996. 30 zhovtnia. P. 3 [in Ukrainian].
8. Patrylo I. Vykhovnoosvitnia diialnist [Educational activities]. *Zapysky ChSVV*, 1992. Serii II. Sektsiia I. T. 48. Pp. 239–243 [in Ukrainian].
9. Biblioteka Jagiellońska w Krakowie. Rkps. 4502. (bez paginacji) [in Latin].
10. Cathalogus monasteriorum Ordinis Sancti Basilii Magni provinciae Protectionis Beatissimae Virginis Mariae cum residentibus in iis Religiosis Patribus et Fratibus ex Anno 1773 in Annum 1774; 1775/1776; 1778/1779. Typis S.R.M. Monaste: Poczajovien: O.S.B.M. Anno Domini, 1773; 1775; 1778. (bez paginacji) [in Latin].
11. Lorens B. Bazylianie prowincji koronnej w latach 1743–1780. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. 560 p. [in Polish].
12. Giżycki J. O bazylianach w Humaniu. *Przewodnik Naukowy i Literacki*, 1899. R. 27. Pp. 744–752 [in Polish].

УДК 378.1 (477) : 371.83
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204665>

Катерина ТРИБУЛЬКЕВИЧ,
orcid.org/0000-0002-1907-7011
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
(Миколаїв, Україна) Tribulkevich@gmail.com

ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ЕКОНОМІЧНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У 1922–1925 рр.

У статті здійснено аналіз функціонування студентських економічних організацій періоду 1922–1925 рр., що зробили значний внесок у розвиток студентського самоврядування.

Лояльна урядова політика першої половини 20-х рр. зумовила покращення умов для реалізації громадянської ініціативи, демократичних засад у вищій школі.

Комітети покращення побуту учнів (КППучі) були громадськими студентськими економічними організаціями, що мали право юридичної особи, розпоряджались фінансовими, господарчими, виробничими справами; володіли рухомим і нерухомим майном, брали на баланс студентські лікарні, поліклініки, їдальні, лазні, пральні, перукарні.

Функціонували бюро праці студентів (студентські столи при бюро праці, бюро випадкових доручень при вищих навчальних закладах), надаючи студентам змогу отримувати погодинну роботу у вільний від занять час.

З діяльністю КППучів пов'язана студентська кооперація, метою якої було забезпечення студентів товарами першої необхідності за цінами, доступними для студента.

До складу земляцтв входили студенти зі спільним корінням, малою батьківщиною, в основному представники селянства. Взаємодопомога, підтримка членами земляцтв один одного давала змогу першокурсникам швидше проходити адаптацію до нових умов проживання та навчання, а старшим членам земляцтв – надавати допомогу та підтримувати зв'язки.

Аналіз діяльності студентських економічних організацій уможливорює висновок про їх самостійність, життєздатність, високий рівень злагодженості, самоокупність та відповідність складній економічній ситуації. Досвід організації таких економічних утворень є актуальним і придатним для застосування в сучасності.

Ключові слова: студентське самоврядування, студентські економічні організації, комітет покращення побуту учнів, студентські кооперативи, каси взаємодопомоги, земляцтва, студентські столи при бюро праці.

Kateryna TRYBULKEVYCH,
orcid.org/0000-0002-1907-7011
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,
Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
(Mykolaiv, Ukraine) Tribulkevich@gmail.com

ACTIVITIES OF STUDENT ECONOMIC ORGANIZATIONS IN 1922–1925

The article analyzes the functioning of student economic organizations of the period 1922–1925, which made a significant contribution to the development of student self-government.

Student Enhancement Committees have become publicly-funded student economic organizations with legal personality; disposed of financial, economic, industrial affairs; owned movable and immovable property.

Student improvement committees took student hospitals, polyclinics, canteens, baths, laundries, and hairdressers to balance. Often, young people handed over the dilapidated structures that the students repaired on their own. Student Enhancement Committees had their own banks, bakeries, workshops, shops, printing shops, sanatoriums, factories and other units operating on a cost basis.

There were student work desks (student desks at work desks, random work desks at higher education institutions), providing students with the opportunity to get hourly work in their spare time.

Mutual assistance funds have been very popular with students since pre-revolutionary times, and the resumption of their activities in 1922 under the auspices of the Student Life Improvement Committee was welcomed by the student community. Cash funds were formed from contributions of shareholders and profits from the activities of student cooperatives, government subsidies and donations from citizens. The Mutual Assistance Funds Regulations gave their activities legal status.

Student Co-operation Committees, which began in 1921, are associated with the work of the Student Life Committees. An analysis of the activities of student cooperatives leads to the conclusion that their functioning supplemented the work of committees for improving the life of students, but unfortunately, the economic interests of students were not of primary importance to the state and the cooperative student movement was liquidated.

Such a form of organizing student activity as a fellowship was not widespread in Ukraine.

The analysis of activity of student economic organizations allows to make a conclusion about their independence, viability, high level of coherence, self-sufficiency and correspondence to a difficult economic situation. The experience of organizing such economic entities is relevant and suitable for use in the present.

Key words: student self-government, student economic organizations, committee for improving the life of students, student cooperatives, mutual aid funds, fellowships, student desks at the Bureau of Labor.

Постановка проблеми. Питання студентського самоврядування викликають особливу увагу в контексті євроінтеграції та посилення демократичних тенденцій. Вивчення досвіду студентських економічних організацій 20-х рр. ХХ ст. дає ґрунт для використання кращого потенціалу минулого в сучасний період.

Аналіз досліджень. Проблеми студентського самоврядування різних історичних періодів вивчали українські дослідники Т. Бондар, Т. Буяльська, Ю. Кращенко, В. Липинський, В. Мокляк, Р. Сопівник, Л. Шеїна та зарубіжні науковці Т. Баландіна, В. Овчинніков, Н. Помелова, Е. Столярова, І. Тімерманіс, В. Яхно та ін. Проте період 20-х рр. ХХ ст. заслуговує на окрему увагу, адже саме він був колискою сучасної студентської демократії.

Мета статті – здійснити аналіз діяльності студентських економічних організацій, зокрема комітету покращення побуту учнів, студентських кооперативів, кас взаємодопомоги, земляцтв, студентських столів при бюро праці.

Виклад основного матеріалу. Розвиток студентського самоврядування тісно пов'язаний із суспільним становищем та соціально-історичною ситуацією. Розглянемо загальний стан українського суспільства у 20-ті рр. 1920 р. позначено остаточним встановленням радянської влади в Україні. У грудні 1919 р., після третього пришествя більшовиків, їхня влада стала повнокровою. За свідченнями істориків, побоїща, розстріли та епідемії, пов'язані з війною, особливо громадянською, забрали близько 1,5 млн життів в Україні (Subtelny, 1988: 468). Політика військового комунізму, впроваджувана більшовиками, передбачала націоналізацію землі та підприємств, трудову мобілізацію, експорт зерна шляхом збіднення селян. Отже, закономірним є той факт, що українці не поділяли політику уряду більшовиків та здійснювали спроби змінити такий стан речей. Як наслідок масових страйків і повстань, запровадження нової економічної політики мало на меті покращення життя пересічних українців, притишення

народного невдоволення. У 1919 р. на території України були запроваджені помірні податки, здійснено зменшення урядового контролю за внутрішньою торгівлею, заохочення вітчизняних та іноземних капіталовкладень, проте банки, транспорт, зовнішня торгівля залишались під контролем уряду.

Лояльна урядова політика першої половини 20-х рр. зумовила покращення умов для реалізації громадянської ініціативи, демократичних засад у вищій школі. За словами В. В. Липинського, 20-ті рр. стали періодом найбільшого розвитку студентського самоврядування. Студентські організації загального представництва, політичні, економічні та профспілкові організації активно впливали на процеси становлення та розвитку нової системи освіти. У цей час відновили свою діяльність студентські організації «старої школи», а також були створені організації нового типу (Липинський, 2001: 171). Проте активне їх функціонування тривало лише до середини 20-х рр. Криза влади більшовиків, пов'язана зі смертю В. І. Леніна та боротьбою за управління країною, запровадження колективізації згубно вплинули на демократичні паростки, що зросли у вищій школі в період НЕПу.

Значну роль у становленні студентського самоврядування та утвердженні ідей демократії відіграли самодіяльні економічні студентські організації (рис. 1).

На початку 1922 р. у вищих навчальних закладах України утворюються самодіяльні студентські організації – КППучі, тобто комітети покращення побуту учнів (студентів). Восени 1922 р. Головпросом затверджено Положення про КППуч, а другого жовтня 1923 р. на першому Всеукраїнському студентському з'їзді ухвалене рішення про затвердження КППучів як державно-суспільних органів, що на 50% фінансуються державою через Наркомос. Інша частина коштів надходила від виробничої і господарчої діяльності КППучів, від сплати єдиного студентського податку (з 1923 р.), студентських лотерей, аукціонів, культмасових заходів, які проводились студентами.

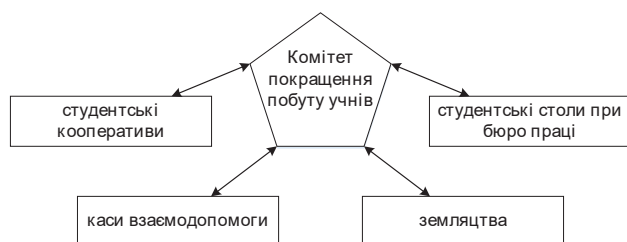


Рис. 1. Схема діяльності студентських економічних організацій у 1922–1925 рр.

Комітет покращення побуту учнів отримував фінансову підтримку з державних джерел та у 1922 р. від Європейської Організації Допомоги Студентам. Остання надавала матеріальну та продовольчу допомогу студентам, що голодували. Так, у м. Харкові функціонували дві їдальні, де безплатно харчувались 2000 студентів. Причому європейська місія доктора Нансена не визнавала студентами учнів технікумів та робітфаків. Для їх харчування було відкрито додаткові їдальні. У 1924–1925 н.р. КППучі в Україні отримували 500 000 крб державних субсидій ради народних комісарів та місцевих органів. Однак на впочатку 1925–1926 н.р. їх державне фінансування значно скорочується, а у 1926–1927 н.р. припиняється.

КППучі стали громадськими студентськими економічними організаціями, що мали право юридичної особи, розпоряджались фінансовими, господарчими, виробничими справами, володіли рухомим і нерухомим майном.

КППучі брали на баланс студентські лікарні, поліклініки, їдальні, лазні, пральні, перукарні. Часто молоді передавали напівзруйновані споруди, які студенти власними силами ремонтували. КППучі мали власні банки, хлібопекарні, майстерні, магазини, друкарні, санаторії, заводи та інші підрозділи, що функціонували на засадах госпрозрахунку. В умовах збільшення плати за навчання та складної економічної ситуації в країні установи КППучів обслуговували студентів на пільгових умовах, а особливо нужденним надавали послуги безплатно. Студенти мали пільги на відвідування кінотеатрів, театрів, проїзд у громадському транспорті, сплату комунальних послуг, на пільгових умовах користувались послугами лазні, пральні.

Крім того, за допомогою КППучів студент міг заробити гроші, щоб забезпечити себе. Навесні 1923 р. було ухвалено Положення про бюро праці, за яким бюро створювались при біржах праці на правах секцій. До складу бюро праці входили представник КППучу, губвідділу та біржі праці.

Функціонували бюро праці студентів (студентські столи при бюро праці, бюро випадкових дору-

чень при вищих навчальних закладах), надаючи студентам змогу отримувати погодинну роботу у вільний від занять час. Так, в архівних документах знаходимо згадку про створення бюро випадкових доручень при Миколаївському інституті народної освіти (Державний архів Миколаївської області, ф. 115, оп. 1, спр. 28, арк. 87). Проте нерідко такі бюро об'єднували зі спорідненими організаціями, що було не на користь студентам.

Великою популярністю серед студентів користувались каси взаємодопомоги ще з дореволюційних часів, і відновлення їх діяльності у 1922 р. під егідою КППучів було з радістю прийняте студентським загалом. Кошти каси формувалися із внесків пайщиків та прибутку від діяльності студентських кооперативних організацій, державних субсидій та пожертв громадян. Положення Головвпросу про каси взаємодопомоги надало їхній діяльності юридичного статусу. Завдяки роботі кас взаємодопомоги студенти мали пільгове кредитування, матеріальну допомогу у критичних ситуаціях. Каси взаємодопомоги існували до кінця 20-х рр., що свідчить про їх життєву необхідність та повноцінність.

КППучі опікувались побутом студентів – від ремонту, відбудови приміщень під Будинки пролетарського студентства до контролю за якістю життя в них. Проводились конкурси на найчистішу кімнату, йшла боротьба за здоровий спосіб життя, позбавлення нецензурної лексики. Проте відомі випадки, коли студенти-пролетарії намагалися обстоювати право висловлюватись у «народний», «пролетарський», а отже, нецензурний спосіб.

У 1924–1925 рр. діяльність КППучів здобула значного поширення, і такі комітети функціонували у всіх дев'яти українських губерніях (Волинській (Житомир), Донецькій (Бахмут), Катеринославській (Катеринослав, Запорізька і частина Кременчуцької губернії), Київській (Київ із частиною Кременчуцької губернії), Одеській (Одеса, включала і Миколаївську губернію), Подільській (Кам'янець-Подільський), Полтавській (Полтава), Харківській губернії (Харків)).

З діяльністю КППучів пов'язана студентська кооперація, що розпочалась у 1921 р. У вищих навчальних закладах Києва, Одеси, Харкова активно діяли студентські кооперативи, головною метою яких було забезпечення студентів товарами першої необхідності за цінами, доступними для студента, а отже, нижчими від ринкових. Усередині 20-х рр. студентську кооперацію згортають і переводять до робітничої кооперації, де інтереси студентства задовольнялись за залишковим

принципом, що не влаштовувало молодь. Аналіз діяльності студентських кооперативів уможливило висновок, що їх функціонування доповнювало роботу КППучів, проте, на жаль, економічні інтереси студентів не мали для держави першочергового значення, і кооперативний студентський рух було ліквідовано.

Така форма організації студентської активності, як земляцтво, значного поширення на Україні не мала через побоювання Київського губкому КП(б)У щодо поширення у таких угрупованнях впливу релігійних, націоналістичних, есерівських та меншовицьких поглядів. Проте Центральне бюро пролетарського студентства у 1923 р. ухвалило положення «Про студентські земляцтва», де прийняло рішення не забороняти діяльність земляцтв, але й не надавати їй сприяння. Згідно з Положенням, метою створення земляцтва було об'єднання студентів однієї губернії і надання їм

матеріальної допомоги з боку тих організацій, що відрядили їх на навчання (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДВО України), ф. 1, оп. 20, спр. 1680, арк. 1). До складу земляцтв входили студенти зі спільним корінням, малою батьківщиною, в основному представники селянства. Взаємодопомога, підтримка членами земляцтв один одного давала змогу першокурсникам швидше проходити адаптацію до нових умов проживання та навчання, а старшим членам земляцтв – надавати допомогу та підтримувати зв'язки.

Висновки. Аналіз діяльності студентських економічних організацій уможливило висновок про їхню самостійність, життєздатність, високий рівень злагодженості, самоокупність та відповідність складній економічній ситуації. Досвід організації таких економічних утворень є актуальним і придатним для застосування в сьогоденні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки : автореф. дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.01 «Історія України». Харків, 2001. 39 с.
2. Subtelny Orest Ukraine : A History. Toronto : University of Toronto Press, 1988. 888 p.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДВО України), ф. 1, оп. 20, спр. 1680, арк. 1–5.
4. Державний архів Миколаївської області (Держархів Миколаївської обл.), ф. 115, оп. 1, спр. 28, 101 арк.

REFERENCES

1. Lypynskiy V. V. Stanovlennia i rozvytok novoi systemy osvity v USRR u 20-ti roky [Formation and development of a new education system in the Ukrainian SSR in the 1920s] : avtoref. dys. ... d-ra ist. nauk : 07.00.01 "Istoriia Ukrainy". Kharkiv, 2001. 39 s. [in Ukrainian].
2. Subtelny Orest Ukraine : A History. Toronto : University of Toronto Press, 1988. 888 p. [in English].
3. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchych orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy (TsDVO Ukrainy) [Central State Archives of Higher Authorities and Administration of Ukraine], f. 1, op. 20, spr. 1680, ark. 1–5. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi arkhiv Mykolaivskoi oblasti (Derzharkhiv Mykolaivskoi obl.) [State archive of the Mykolaiv region], f. 115, op. 1, spr. 28, 101 ark. [in Ukrainian].

УДК 371.13

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204666>**Валентина ТЮРИНА,**

orcid.org/0000-0003-2308-1977

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціології та психологіїХарківського національного університету внутрішніх справ
(Харків, Україна) turinavale@gmail.com

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Стаття присвячена актуальній проблемі формування в курсантів як майбутніх офіцерів поліції готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї. Показано, що готовність є інтегративною якістю особистості, психологічною основою якої є змога і прагнення здійснювати якусь певну діяльність. Отже, готовність до виконання певної діяльності базується на певних знаннях, уміннях, навичках та якостях особистості. Отже, готовність до роботи з попередження насильства в сім'ї має базуватися на знаннях про насильство та профілактичну роботу, на вміннях протидіяти насильству та попереджати його, на певних якостях особистості, до яких належить, зокрема, готовність до роботи з попередження насильства в сім'ї. Показано, що нині служби дільничних інспекторів поліції, служби кримінальної поліції у справах неповнолітніх, куди здебільшого звертаються потерпілі від насильства в сім'ї, спрямовують свою роботу на виявлення фактів насильства в сім'ї та покарання насильників. Профілактична робота з попередження насильства в сім'ї здійснюється в основному кризовими центрами й центрами медико-соціальної реабілітації як реалізація вторинної та третинної профілактики. Наше дослідження показало, що більш доцільним є здійснення первинної профілактики, яку варто проводити з населенням, особливо з молоддю. Така робота, насамперед, передбачає роботу зі старшокласниками, студентами, курсантами. Саме ці молоді люди створюють нові сім'ї і нові сімейні традиції, використовуючи стереотипи поведінки, що були засвоєні в їхніх батьківських сім'ях. А цей досвід і запозичені стереотипи далеко не завжди є позитивними. Результати дослідження свідчать, що найвищі результати в процесі формування знань, умінь, навичок, а отже, й готовності як якості особистості, були одержані в експериментальній групі (Е₂). У цій групі, на відміну від інших, проводилась ще й педагогічна практика в старших класах загальноосвітніх шкіл, метою якої було поглиблення знань, одержаних під час аудиторних занять, та відпрацювання умінь і навичок здійснення первинної профілактики насильства в сім'ї.

Ключові слова: насильство, насильство в сім'ї, профілактика, готовність до роботи з профілактики насильства в сім'ї.

Valentyna TYURINA,

orcid.org/0000-0003-2308-1977

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Sociology and Psychology
Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kharkiv, Ukraine) turinavale@gmail.com

FORMATION IN FUTURE POLICE OFFICERS OF READINESS FOR WORK TO PREVENT DOMESTIC VIOLENCE

The article deals with the urgent problem of forming cadets as future police officers' readiness to work to prevent domestic violence. Willingness is shown to be an integrative quality of personality, the psychological basis of which is the ability and desire to carry out some specific activity. So, readiness to perform a certain activity is based on certain knowledge, skills, skills and qualities of the individual. Thus, the willingness to work to prevent domestic violence must be based on knowledge of violence and preventive work, the ability to counteract violence and to prevent it, certain qualities of the person to which it relates, in particular the willingness to work on the prevention of domestic violence. It is shown that today the services of district police inspectors, the services of the criminal police in the cases of minors, where in most cases victims of domestic violence are turning their work to identify Domestic violence prevention and punishment: Preventive work on preventing domestic violence is carried out mainly by crisis and medico-social rehabilitation centers as a secondary and tertiary prevention exercise. Such work, first of all, involves working with high school students, students, cadets. It is these young people who create new families and new family traditions, using the stereotypes of behavior that have been learned in their parent families. And this experience and borrowed stereotypes are not always positive. The results of the study indicate that the highest results in the formation of knowledge, skills, skills, and, consequently, readiness as a quality of personality, were obtained in the experimental group (E₂). In this group, unlike others, pedagogical practice was also carried out in the upper classes of comprehensive schools, the purpose of which was to deepen the knowledge obtained during the classroom, and to develop the skills and skills of primary prevention of domestic violence.

Key words: violence, domestic violence, prevention, willingness to work to prevent domestic violence.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем, що потребує вивчення, є проблема насильства в сім'ї. Результати аналізу статистичних даних свідчать, що найбільша кількість тяжких правопорушень проти особистості відбувається у сфері сімейно-побутових відносин.

Важливу роль у зниженні соціальної напруженості, використанні мирних засобів і методів вирішення сімейних конфліктів, попередженні їх кримінального розвитку покликані відігравати правоохоронні органи, які мають змогу і зобов'язані проводити з населенням профілактичну роботу, що спрямована на попередження насильства в сім'ї.

Аналіз досліджень. Проблема формування в курсантів як майбутніх офіцерів поліції готовності до професійної діяльності в різних сферах була предметом дослідження багатьох учених: в юридичній галузі – Г. І. Васильєв, Н. Л. Горбач, В. І. Дяченко, Г. Є. Запорожцева, А. С. Морозов та ін.; в педагогічній галузі – О. О. Абдуліна, І. М. Богданова, І. Я. Зязюн, Т. О. Ільїна, Н. В. Кузьміна, А. Ф. Ліненко, Л. Ф. Спірін, В. О. Тюріна, Р. І. Хмелюк, П. Д. Червоний та ін. Фундаментальні основи сучасних теорій насильства були закладені в дослідженнях Х. Арангурена, Г. Блумера, М. Вебера, Д. Галтунга, Л. Гумпловича, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, К. Маркса, Р. Мертона, У. Самнера, Н. Смелзера, П. Сорокіна, О. Шпенглера та ін.

Проблему насильства в сім'ї розглядають у роботах зарубіжні та вітчизняні спеціалісти різних галузей наук: юристи (Е. І. Скакунов, В. А. Туляков), психологи (І. Д. Бех, О. І. Захаров, О. Б. Орлов, О. О. Кочеміривська, З. Фройд, Е. Фромм, Е. Міллер, Л. Берковіц, М. Страус, Н. Блеклок), педагоги (Л. С. Нечепоренко, Н. Опухова, І. А. Хозраткулова, В. В. Радул), соціологи (А. А. Беседін, О. В. Бойко, В. М. Закірова, Р. Коллінз, Г. Патерсон, Т. В. Шипунова) та інші дослідники. Насильство у сфері шлюбно-сімейних відносин із позицій конфліктології вивчалось А. Я. Анцуповим, А. Г. Здравомисловим, А. М. Ніколаєвською, Л. А. Петровською, Т. М. Титаренко, А. І. Шипіловим та ін.

Попри фундаментальність означених праць, мало розробленими залишилися питання, пов'язані з профілактикою насильства в сім'ї, зокрема питання формування в курсантів як майбутніх працівників поліції готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї, оскільки вирішення проблеми насильства в сім'ї правоохоронці почали займатися після

набуття чинності Законом України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15 листопада 2001 р., тобто порівняно недавно.

Мета статті полягає в тому, щоб показати доцільність раціональної організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів із метою формування в них готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Реалізація профілактичних заходів, спрямованих на попередження насильства в сім'ї, державою покладена в основному на служби дільничних інспекторів поліції, служби кримінальної поліції у справах неповнолітніх, куди здебільшого звертаються потерпілі від насильства в сім'ї [1]. Робота цих служб в основному орієнтована на виявлення фактів насильства в сім'ї та покарання насильників, інші ж установи (кризові центри й центри медико-соціальної реабілітації) займаються нівелюванням наслідків уже скоєного насильства.

Таким чином, вирішення проблеми насильства в сім'ї орієнтоване переважно на усунення наслідків насильства, тобто спрямоване на здійснення вторинної та третинної профілактики.

Проте, на нашу думку, що для того щоб зменшити кількість випадків насильства в сім'ї, працівникам поліції разом із соціальними психологами і педагогами доцільно проводити з населенням первинну профілактику, яка має бути спрямована саме на попередження, тобто завчасну ліквідацію і відвернення умов, що провокують появу криміногенно небезпечних явищ, які можуть сприяти виникненню насильства в сім'ї.

Така профілактична робота має проводитися з правослухняною категорією громадян і благополучними сім'ями. Особливо ефективною, на нашу думку, може виявитися робота з молоддю, зокрема старшокласниками, студентами та курсантами, оскільки саме молодь створює нові сім'ї, а отже, й власні сімейні традиції, переносючи у свою нову сім'ю стереотипи поведінки, що були засвоєні під час спілкування з однолітками або в батьківських сім'ях. А цей досвід і запозичені стереотипи далеко не завжди є позитивними.

Однією з особливостей роботи працівників поліції з населенням, зокрема попередження насильства в сім'ї, є те, що вона потребує реалізації педагогічної функції в процесі професійно-педагогічної підготовки курсантів, результатом якої є готовність до здійснення професійної діяльності, а отже, й готовність до роботи з попередження насильства в сім'ї.

Готовність – це якість особистості, психологічною основою якої є здатність і прагнення ефективно й результативно виконувати певну діяльність. Отже, готовність передбачає наявність, сформованість системи знань, умінь і навичок, а також певних якостей особистості.

З огляду на це, ми вважаємо, що готовність до роботи з попередження насильства в сім'ї потребує сформованості в курсантів як майбутніх працівників поліції системи знань про те, що таке «насильство» взагалі і «насильство в сім'ї» зокрема, які є види насильства в сім'ї, які умови і фактори провокують його виникнення, а також системи знань із питань профілактики. Це передбачає формування цілого комплексу відповідних умінь щодо результативного здійснення профілактичної роботи з попередження насильства в сім'ї, а також комплексу певних якостей особистості, що сприяють підвищенню якості вказаної роботи.

Як і будь-яка інша якість особистості, готовність формується в процесі діяльності, зокрема навчально-пізнавальної діяльності, і, як результат цієї діяльності, залежить від особливостей її організації [2; 3].

Отже, готовність майбутніх правоохоронців до професійної діяльності, в тому числі й до роботи з попередження насильства в сім'ї, теж формується в процесі навчально-пізнавальної та відповідної практичної діяльності, а рівень сформованості готовності визначається особливостями організації означених діяльностей [2; 3].

Виходячи із зазначеного, вважаємо, що раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності курсантів як майбутніх офіцерів поліції має здійснюватися з урахуванням психологічних закономірностей засвоєння навчальної інформації, формування системних знань, умінь і навичок.

Вважаємо, що вихідними психолого-педагогічними положеннями, які дають змогу раціонально організувати навчально-пізнавальну діяльність курсантів, є такі:

1) знання є результатом власної активної самостійної розумової навчально-пізнавальної діяльності людини;

2) мислити людина починає тільки за умов задачі;

3) активність мисленнєвої діяльності значно зростає за наявності проблемної ситуації;

4) чим більше розбіжність, що створена протиріччями у проблемній ситуації, тим активніше мислить людина [2].

Разом із тим необхідно враховувати, що навчально-пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має такі структурні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний (цільовий), змістовно-операційний, енергетичний (вольовий), контрольний-оцінний. Тобто вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності полягає у формуванні та вдосконаленні цих компонентів.

Велике значення для формування готовності до виконання будь-якої діяльності має практична діяльність, зокрема проходження курсантами практики. Таку практику майбутні офіцери поліції можуть проходити в центрах медико-соціальної реабілітації і кризових центрах.

Але уміння і навички здійснювати первинну профілактику насильства в сім'ї доцільно формувати в курсантів соціально-психологічних факультетів в процесі проходження педагогічної практики в загальноосвітніх школах. Тут вони можуть працювати з чисельним різноманітним контингентом молоді, яка невдовзі створюватиме власні сім'ї. Саме для старшокласників, як свідчить наш досвід, питання, що стосуються поведінки в сім'ї, сімейних відносин, змоги зберегти почуття, що були до вступу в шлюб, психології сім'ї, є актуальними й активно обговорюються особливо з курсантами-практикантами, оскільки спрацьовує принцип «рівний – рівному», коли виникає більше довіри саме до курсантів, які ненабагато старші за учнів-старшокласників, ніж до вчителя.

Ефективність формування в курсантів Харківського національного університету внутрішніх справ готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї підтверджується результатами нашого дослідження.

У процесі експериментальної роботи було виділено дві експериментальні групи (E_1) і (E_2) та контрольну групу (К) курсантів, в якій навчання велось традиційними методами. У другій експериментальній групі (E_2), на відміну від першої експериментальної групи (E_1), крім проведення спецкурсу «Професійно-педагогічна підготовка до попередження насильства в сім'ї», написання курсових та дипломних робіт з означеної проблеми та проведення тренінгу, проводилась ще й педагогічна практика в старших класах загальноосвітніх шкіл, метою якої було поглиблення знань, одержаних під час аудиторних занять, та відпрацювання умінь і навичок здійснення первинної профілактики насильства в сім'ї. Одержані результати щодо формування готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї представлені у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Визначення рівня сформованості обсягу знань із проблеми насильства в сім'ї до та після проведення експерименту (у %)

№ з/п	Група	Етапи експерименту / приріст	Рівні			
			Нульовий	Низький (завд. № 1)	Середній (завд. № 2)	Високий (завд. № 3)
1	E ₁ (112 осіб)	Початок	28,57	51,79	18,75	0,89
2		Кінець	0	59,82	26,78	13,4
3		Приріст	- 28,57	+8,03	+8,03	+12,51
4	E ₂ (156 осіб)	Початок	43,59	39,74	16,67	0
5		Кінець	1,92	51,28	36,54	10,26
6		Приріст	-41,67	+11,54	+19,87	+10,26
7	К (46 осіб)	Початок	34,78	50,0	10,87	4,35
8		Кінець	6,52	60,87	26,09	6,52
9		Приріст	-28,26	+10,87	+15,22	+2,17

Таблиця 2

Визначення рівня сформованості професійних вмінь здійснювати роботу з попередження насильства в сім'ї до та після проведення спецкурсу (у %)

№ з/п	Група	Етапи експерименту / приріст	Рівні			
			Нульовий	Низький (завд. № 1)	Середній (завд. № 2)	Високий (завд. № 3)
1	E ₁ (112 осіб)	Початок	32,14	50,9	16,96	0
2		Кінець	0	63,4	24,1	12,5
3		Приріст	-32,14	+12,5	+7,14	+12,5
4	E ₂ (156 осіб)	Початок	46,15	39,1	14,75	0
5		Кінець	0,64	46,8	42,3	10,26
6		Приріст	-45,51	+7,7	+27,55	+10,26
7	К (46 осіб)	Початок	41,3	47,8	8,7	2,2
8		Кінець	10,87	58,69	26,09	4,35
9		Приріст	-30,43	+10,89	+17,39	+2,15

Висновки. Таким чином, раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності курсантів, зокрема проходження ними педагогічної практики в загальноосвітніх школах із метою проведення роботи з профілактики насильства

в сім'ї, сприяє якісному формуванню в майбутніх офіцерів поліції професійних знань, умінь та навичок щодо роботи з попередження насильства в сім'ї, а отже, готовності до виконання цієї роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про попередження насильства в сім'ї : Закон України від 15 листопада 2001 р.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973.
3. Тюріна В. О. Пізнавальна самостійність школярів. Харків : Основа, 1993.

REFERENCES

1. Pro poperedzhennya nasyt'stva v sim'yi [Law of Ukraine "On Prevention of Domestic Violence"] : Zakon Ukrayiny vid 15 lystopada 2001 r. Kiev, 2001. [in Ukrainian]
2. Rubynshteyn S. L. Problemy obshchey psykholohyy. [Problems of general psychology]. Moskva : Pedahohyka. 1973. [in Russian]
3. Tyurina V. A. Poznaval'naya samostoyatel'nost' shkol'nykov. [Cognitive independence of schoolchildren]. Kharkiv : Osнова, 1993. [in Ukrainian].

УДК 378.0011.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204667>**Світлана ХАТУНЦЕВА,***orcid.org/0000-0002-4377-6058**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) katuncevasm@gmail.com*

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто технологічний аспект проблеми формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки. Наголошено, що реформи освіти в країні спрямовані на всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень свідчить про наявність інтересу та значних напрацювань науковців у сфері розуміння проблеми формування культури здоров'я. Водночас аналіз наукових розвідок засвідчує, що проблема формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки не була предметом спеціального наукового дослідження.

Поставлена в статті мета досягається поетапним представленням результатів дослідження. Зазначено, що вирішення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки вимагає організації та проведення педагогічного дослідження, вибору сукупності основних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в науці з метою визначення наукових позицій, інноваційних підходів відповідно до формування в майбутніх учителів зазначеної готовності. Цілісність процесу забезпечується його висвітленням на технологічному рівні.

Зуважено, що технологія формування готовності майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному складниках.

Значна увага була приділена обґрунтуванню технології формування в майбутнього вчителя готовності до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки, що передбачає реалізацію етапів (мотиваційного, когнітивного, креативно-діяльнісного, рефлексійно-корегувального) із застосуванням відповідних форм, методів та методичних прийомів.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаються в дослідженні теорій, концепцій із метою обґрунтування технології формування в майбутніх учителів-реабілітологів готовності до здоров'язбережувальної діяльності в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель, технологія, здоров'язбережувальна діяльність, готовність, індивідуалізація, професійна підготовка.

Svitlana KHATUNTSEVA,*orcid.org/0000-0002-4377-6058**Doctor of Education, Associate Professor,
Professor of the Department of Biology, Human Health and Physical Rehabilitation
Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Zaporozhye region, Ukraine) katuncevasm@gmail.com*

TECHNOLOGY OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO HEALTH PRESERVING ACTIVITY DURING PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

The technological aspect of the issue of formation of future teachers' readiness for health preserving activity is concerned in process of individualization of professional preparation. It is highlighted that reforms of education in a country are directed to comprehensive development of a person, establishment of spiritual, mental and physical health.

An analysis of recent researches indicates that there are interest and significant works of scientists in the field of understanding the issue of formation of culture of health. At the same time, analysis of scientific studies shows that the issue of formation of future teachers' readiness to health reserving activities in the process the individualization of vocational training was not the subject of special scientific research.

Established goal in the article is achieved by gradual presentation of results of the research. It is noted that solving of the issue of formation of future teachers' readiness to health preserving activities in the process of individualization

of professional preparation demands the organization and realization of pedagogical study, choosing a set of basic means, methods, techniques that are used in science for determination of scientific positions, innovation approaches according to formation of future teacher's noted readiness. The integrity of the process is provided by highlighting it at the technological level.

It is noted that the technology of forming the future teacher's readiness for health preserving activity in the process of individualization of professional preparation is based on scientific, procedural, descriptive and procedural activity components.

Much attention has been paid to the justification of technology of formation of future teacher's readiness for health preserving activities in the process of individualization of professional training, which involves the implementation of stages (motivational, cognitive, creative active, reflective corrective) using appropriate forms, methods and methodologies techniques.

Prospects for further exploration of this area are possible in the study of theories, concepts with an aim to justify the technology of formation of the future teachers-rehabilitators' readiness for health preserving activities in the process of individualization of professional training.

Key words: future teacher, technology, health preserving activity, readiness, individualization, professional training.

Постановка проблеми. Реформи освіти в країні, спрямовані на всебічний розвиток людини і становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я, є основою для створення інтелектуального й духовного потенціалу народу України. Освітня домінанта, що постійно розвивається, є базисом системи вищої освіти, одним із завдань якої є формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності в процесі професійної підготовки. Проте вивчення сучасної практики формування в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності дає підстави для висновку, що ідея формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі професійної підготовки на засадах індивідуалізації навчання поки не знайшла достатнього відбиття у змісті професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз досліджень. Фундаментальними для нашого дослідження є концептуальні ідеї здоров'язбережувальної діяльності вчителя, розуміння проблеми формування культури здоров'я, які розкривають у роботах В. П. Андрущенко (Андрущенко, 2006), Н. О. Белікова (Белікова, 2011), Б. Т. Долинський (Долинський, 2010). Вчені приділяють велику увагу проблемам теоретичної та методичної підготовки майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності, враховуючи гендерні аспекти та індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти, спираючись на вікові відмінності фізичної самооцінки (Krutsevych, 2017; Marchenko, 2017). Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів розробили І. Ф. Прокопенко (Прокопенко, 2008), В. І. Євдокимов (Євдокимов, 2008). Водночас аналіз наукових розвідок з окресленої проблеми засвідчує, що проблема формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки не була предметом спеціального наукового дослідження. Актуальність вивчення проблеми посилюється тим, що зазначена готовність формується

в процесі професійної підготовки. Дослідження слугують підґрунтям для більш точного та глибокого розуміння проблеми застосування технології формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки, різняться залежно від педагогічного інструментарію, вибраної наукової позиції.

Метою статті є вивчення технологічних основ формування в майбутніх учителів готовності до здоров'язбережувальної діяльності в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до здоров'язбережувальної діяльності в процесі індивідуалізації професійної підготовки вимагає організації та проведення педагогічного дослідження, вибору сукупності основних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в науці з метою визначення наукових позицій, інноваційних підходів відповідно до формування в майбутніх учителів зазначеної готовності. Цілісність процесу забезпечується його висвітленням на технологічному рівні. Ми використовуємо поняття «технологія» як сукупність операцій, методів переробки певних процесів, знань. Варто зазначити, що в українській педагогіці вважають, що важливими нерозкладними в системі освіти є компоненти складних систем, теоретичних побудов, що пов'язані певними зв'язками з іншими об'єктами, елементами педагогічної технології є виокремлені відомим педагогом А. Макаренком тон, стиль, традиції, що складаються в згуртованому колективі, а провідним завданням педагога є не нав'язувати ті чи інші норми поведінки, що склалися історично, а виховувати їх і зберігати (Макаренко, 1988: 540). Сучасність, зауважують учені, характеризується наявністю протиріч, що відбивається на концепції людського самовдосконалення та саморозвитку (Андрущенко, 2006: 28). Формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності передбачає:

по-перше, перетворення знань майбутніх педагогів про збереження здоров'я як тривекторний процес фізичного, психічного, соціального комфорту на основі самоосвіти, самовиховання та саморозвитку на особистісно значущі; по-друге, оволодіння валеологічними знаннями про людину й особливості її взаємодії з природою і суспільством, побудови й реалізації концепції «Я»-особистості; по-третє, сформованість умінь цілепокладання, які сприяють цілереалізації; по-четверте, сформованість умінь подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (Хатунцева, 2018). Отже, необхідно вивчити проблему формування готовності майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності як сукупність способів переробки інформації й операцій, що сприяють творенню нових програмних результатів. Проблема застосування педагогічних технологій розглядається вченими крізь призму алгоритму, певних процедур проведення педагогічних дій, тобто методики. Слушно зауважує В. Стрельников, що в чистому вигляді технологія і методика майже не зустрічаються, оскільки, будь-яка педагогічна система, залежно від рівня її інструментарію, може бути ближчою як до технології (висока інструментальність), так і до методики (низька інструментальність) (Стрельников, 2013). Отже, науковий доробок педагогів із проблем технології навчання є значним. Необхідно підкреслити його цінність для використання в педагогічних ЗВО як розвивального потенціалу особистості, її неповторності та унікальності, акцентуючи на вивченні освітніх технологій як аспекту педагогічної науки, що досліджує і розробляє цілі, зміст, методи освіти. Також, спираючись на індивідуалізацію навчання як умову професійної підготовки майбутніх учителів, варто звернути увагу на реалізацію технологічного процесу навчання, що поєднує функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів навчання (Жерновникова, 2016: 303). Таким чином, технологія формування готовності майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності в процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному складниках.

У контексті означеної проблеми обґрунтовуємо технологію формування в майбутнього вчителя готовності до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка передбачає реалізацію етапів (мотиваційного, когнітивного, креативно-діяльнісного, рефлексійно-корегувального) із застосу-

ванням відповідних форм, методів та методичних прийомів. Не можна чітко визначити початок і закінчення певного етапу, тому поділ на етапи є умовним. Етапи є взаємозалежними та знаходяться у відношеннях взаємного впливу та зумовленості. У контексті нашого дослідження важливо прослідкувати послідовність дій учасників цього процесу та проаналізувати динаміку.

Другим етапом технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки був когнітивний. Його мета полягала в ознайомленні майбутніх учителів із сутністю здоров'язбережувальної діяльності як тривекторного процесу збереження, зміцнення та примноження здоров'я на основі індивідуалізації професійної підготовки, сутністю, методами та прийомами подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. На цьому етапі реалізовували визначені нами педагогічні умови. Інформацію подавали так, щоб вона органічно входила до змісту навчальних дисциплін. Для цього було вивчено робочі програми з дисциплін медико-біологічного та педагогічного циклу та обґрунтовано доцільність використання моделей уведення інформації. Результатом когнітивного етапу технології є сформованість когнітивного компонента формування в майбутнього вчителя готовності до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки, а також реалізація пізнавальної та дидактично-прогностичної функції.

На креативно-діялісному етапі забезпечувалося оволодіння системою вмінь реалізації педагогічних умов: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя; створення здоров'язбережувального середовища в процесі професійної підготовки через пошуково-творчий характер здоров'язбережувальної діяльності, стимулювання студентів до співпраці, взаємодопомоги та самоуправління. Також результатом цього етапу є реалізація комунікативної, творчої, діагностично-прогностичної функцій. Використано інтерактивні методи навчання, творчі завдання, тренінгові вправи, аутотренінг.

Упродовж реалізації рефлексійно-корегувального етапу розвивались такі якості особистості, як рефлексія, самостійність, формувалася здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної здоров'язбережувальної діяльності, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Також цей етап технології передбачав здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання й осмислення

зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій, формування здатності до цілевизначення, аналізу результатів власної здоров'язбережувальної діяльності. Результатом рефлексійно-корегувального етапу є сформованість особистісно-рефлексійного компонента готовності до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки. На цьому етапі реалізувалася пропедевтична, діагностико-прогностична, захисна, регулювальна та професійно орієнтована функції.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено аналіз результатів перевірки ефективності розробленої технології зазначеної готовності.

Висновки. Отже, запровадження технології формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки сприяє

інтенсифікації всіх рівнів освітнього процесу: підвищенню ефективності і якості процесу підготовки здобувачів вищої освіти шляхом реалізації здібностей та індивідуальних особливостей; використанню методів та методик здоров'язбереження, прогнозуванню динаміки змін у власному здоров'ї; виявленню і використанню активностей здоров'язбережувальної діяльності майбутнього вчителя в процесі індивідуалізації професійної підготовки; поглибленню міжпредметних зв'язків шляхом використання сучасних засобів обробки інформації про здоров'я під час виконання завдань різної складності.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні теорій, концепцій із метою обґрунтування технології формування в майбутніх учителів-реабілітологів готовності до здоров'язбережувальної діяльності в процесі диференціації професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. 2006. № 1. С. 3–10.
2. Белікова Н. О. Окремі аспекти формування у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації готовності до здоров'язбережувальної діяльності. *Молода спортивна наука України*. Луцьк, 2011. Т 4. С. 12–17.
3. Долинський Б.Т. Здоров'язберігаюча діяльність учителя початкової школи : навч. посібник. Одеса, 2010. 187 с.
4. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016. 478 с.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / вступ. Столিতя М. И. Кондакова. Москва : Правда, 1988. 624 с.
8. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник. Харків, 2008. 344 с.
7. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Бритченко. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
8. Хатунцева С. М. Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 561 с.
9. Krutsevych T., Marchenko O. Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2017. № 2(38). С. 112–116.

REFERENCES

1. Andrushhenko V. P. (2006). Cinnisnij diskurs v osviti [Central discourse in the world]. *Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo tehnologichnogo universitetu*. № 1. P. 3–10. [in Ukrainian].
2. Byelikova N. O. (2011). *Okremi aspekty` formuvannya u majbutnix faxivciv z fizy`chnoyi rehabilitaciyi gotovnosti do zdorov'язberezhnoyi diyal`nosti* [Some Aspects of Forming In The Future Specialists of Physical Rehabilitation The Readiness For Health Related Activities]. *Young Sport Science of Ukraine*. T. 4. 12–17 [in Ukrainian].
3. Dolins`kij B.T. *Zdorov'язberi`gayucha di`yal`ni`st` uchitelya pochatkovoyi shkoli* [Health-saving activity for elementary school teachers]: navch. posi`b. Odesa, 2010. 187 p. [in Ukrainian].
4. Zhernovnikova O. A. (2016). *Didaktichni zasadi pidgotovki majbutnih uchiteliv matematiki do proektuvannja navchal`noї dijal`nosti starshoklasnikiv* [Didactic ambush training maybutnih uchetoviv mathematics before the design of the primary schoolchildren senior schoolchildren] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09. Harkiv, 478 p. [in Ukrainian].
5. Makarenko A. S. (1988). *Pedagogicheskaja pojema [pedagogical poem] / vstup. Stolittja M. I. Kondakova. M. : Pravda, 624 s.* [in Russian].
6. Prokopenko I. F., Evdokimov V. I. (2008). *Suchasni pedagogichni tehnologii v pidgotovci vchiteliv* [Modern pedagogical technologies in production workshops] : navch. posib. Harkiv, 344 p. [in Ukrainian].
7. Strel'nikov V. Ju. (2013). *Suchasni tehnologii navchannja u vishhij shkoli : modul'nij posibnik dlja sluhachiv avtors'kih kursiv pidvishhennja kvalifikacii vikladachiv* [Modern technologies in higher education schools: a modular conference for listeners of authorship courses in special courses] МППК ПУЕТ / V. Ju. Strel'nikov, I. G. Britchenko. Poltava : PUET, 309 p. [in Ukrainian].
8. Xatunceva S. M. (2018). *Teorety`chni i metody`chni zasady` formuvannya u majbutnix uchiteliv gotovnosti do samovdoskonalennja u procesi indy`vidualizaciyi profesijnoyi pidgotovky`* [Theoretical and methodological foundations of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training] : Dy`s. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.04. P. 561 [in Ukrainian].
9. Krutsevych T., Marchenko O. (2017). *Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects* [Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects]/ *Fizy`chne vy`xovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil`stvi*. № 2(38). P. 112–116 [in Ukrainian].

УДК 378.015.31:323.21-027.581
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204668>

Євгенія ЮРІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-5288-4827
доктор політичних наук, доцент,
професор кафедри політології та державного управління
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) y.yuriychuk@chnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЛЕГІТИМНІСТЬ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Соціально-політичні процеси в Україні актуалізують необхідність формування активної громадянської позиції, політичної та правової обізнаності еліти щодо діяльності влади. Рекомендації ЄС спрямовують зусилля держав на модернізацію вищої освіти та формування у студентів компетенцій, потрібних їм для реалізації «активного громадянства» та соціального включення, можливості ефективно діяти в нестандартних ситуаціях. Поняття «легітимність», завдяки особливостям свого міждисциплінарного характеру та спрямованості на політичну участь унаслідок довіри до влади, дозволяє об'єднати підготовку фахівців різних спеціальностей, є системоцентричним для формування 1) майбутніх політологів, управлінців, політологів-міжнародників, соціологів, правників, а також для 2) економістів, психологів, математиків, програмістів. Для першої групи фахівців важливим є засвоєння поняття легітимності в контексті легітимації влади, стабільності політичної системи (уникнення кризи легітимності), для другої – як необхідність оцінки ефективності дій уряду чи місцевих органів влади, формування довіри чи віри у правильність цих дій, політичної участі, можливостей його осмислення з позиції дискретної математики та вимірювання за допомогою методів статистики тощо.

Отже, процес формування поняття «легітимність» потребує від викладача вирішення низки методологічних, психологічних проблем і методичних завдань, застосування демократичного стилю планування та організації навчального процесу, інноваційних підходів до навчання, методів оцінювання. Не сприяють цьому дегуманізація вищої освіти та відсутність підтримки педагогічних працівників. Для формування поняття «легітимність» як основи компетенції «активної громадянськості» у студентів різних спеціальностей, а особливо – «політологія» та «публічне управління та адміністрування», з огляду на рекомендації ЄС, бажано в подальшому розробляти неформальні форми навчання.

Ключові слова: формування поняття, професійна компетентність, компетенція, легітимність, ЄС.

Yevheniya YURIYCHUK,
orcid.org/0000-0002-5288-4827
Doctor of Political Sciences, Associate Professor,
Professor of Department of Political Sciences and Public Administration
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) y.yuriychuk@chnu.edu.ua

FORMING THE CONCEPT OF “LEGITIMACY” IN A HIGHER SCHOOL IN THE CONTEXT OF EU RECOMMENDATIONS

The socio-political processes in Ukraine actualize the need to form an active civic position, political and legal awareness of the elite regarding the activities of the authorities. EU recommendations direct the states' efforts to modernize higher education and to provide students with the competencies they need to pursue “active citizenship” and “social inclusion”, as well as the opportunities to act effectively in non-standard situations. The concept of “legitimacy” due to the peculiarities of its interdisciplinary nature and orientation to political participation due to trust in the authorities, allows to combine the training of specialists of different specialties, is system-centric for the formation of future political scientists, managers, political scientists-internationalists, sociologists, lawyers, as well as psychologists, mathematicians, programmers. For the first group it is important to master it in the context of legitimation of power, stability of the political system (avoidance of legitimacy crisis), for the second one - as the need to evaluate the effectiveness of actions of the government or local authorities, to build confidence or belief in the correctness of these actions, political participation, opportunities for its understanding from the standpoint of discrete mathematics and measuring by means of the statistical methods and the like.

Thus, the process of forming the concept of “legitimacy” requires the teacher's solving of a number of methodological, psychological problems and teaching problems, to apply the democratic style of planning and organization of the educational process, innovative approaches to learning and assessment methods. Dehumanization of higher education and lack of support for teaching staff do not contribute to this. In order to form the concept of “legitimacy” as a basis for the “active citizenship” competence in the view of EU recommendations, it is desirable to further develop non-formal forms of education for students of different specialties, particularly “Political Science” and “Public Administration” specialties.

Key words: concept formation, professional competence, competence, legitimacy, EU.

Постановка проблеми. Соціально-політичні процеси в незалежній Україні актуалізують необхідність формування активної громадянської позиції, політичної та правової обізнаності еліти щодо діяльності влади як на загальнонаціональному, так і на місцевому рівнях. Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу 2006 р. та 2018 р. як своєрідний еталон щодо ключових компетенцій громадян протягом усього життя спрямовують зусилля держав на модернізацію вищої освіти та формування у студентів компетенцій, потрібних їм не тільки для реалізації в майбутньому свого потенціалу як особистостей завдяки працевлаштуванню, здоровому способу життя, а й реалізації «активного громадянства» та «соціального включення» (1), можливості ефективно діяти в нестандартних ситуаціях. У зв'язку з цим постає необхідність переосмислення вивчення соціальних, суспільних і гуманітарних дисциплін та виокремлення ключових понять для формування соціально активних, свідомих, успішних членів суспільства. Одним із таких понять, на наш погляд, є «легітимність», яке, завдяки особливостям свого міждисциплінарного характеру та спрямованості на політичну участь внаслідок довіри до влади, дає можливість об'єднати підготовку фахівців різних спеціальностей. Отож осмислення практичного досвіду формування цього поняття та визначення шляхів його удосконалення видається нагальним.

Аналіз досліджень. Серед наявних численних досліджень щодо компетентнісного підходу виокремимо праці таких учених як В. Адольф, О. Акулова, О. Бодальов, І. Волощук, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Москалюк; щодо питання формування понять – О. Степаніщева, який запропонував окремі способи їх формування; В. Різуна, узагальнення якого щодо умов формування понять допомагають осмислити цей процес для міждисциплінарного аспекту проблеми; І. Волощука, який проаналізував особливості впровадження рекомендації Європейського Союзу (далі ЄС) 2006 р. Однак зауважимо, що в Україні поки що бракує педагогічних, дидактичних та психологічних напрацювань стосовно формування поняття «легітимність».

Мета статті – проаналізувати завдання, значення, умови, процес формування поняття «легітимність» у вищій школі у світлі рекомендацій ЄС, з'ясувати недоліки та можливості їх усунення.

Виклад основного матеріалу. У Рекомендаціях ЄС 2006 р. щодо навчання протягом усього життя на перше місце були винесені «політичні та соціальні компетенції», пов'язані зі здатністю

взяти на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні демократичних інститутів, регулювати конфлікти ненасильницьким способом» (3), далі в переліку було зазначено компетенції толерантності, комунікації іноземними мовами, зокрема, володіння новими технологіями безперервної освіти. Упродовж наступного десятиліття під тиском мінливих обставин інтенсифікації життя такий підхід дещо трансформувався. Перелік компетенцій розширився із п'яти до восьми й засвідчив зміну пріоритетів:

- 1) «грамотність;
- 2) мовна компетентність;
- 3) наукова, технологічна, інженерно-математична компетентність;
- 4) цифрова компетентність;
- 5) особиста, соціальна та навчальна компетентність;
- 6) *громадянська компетентність*;
- 7) компетентність підприємництва;
- 8) культурна обізнаність та самовираження» (1).

Як бачимо, політико-соціальні навички участі в суспільному житті перемістилися із першої на шосту позицію, також дещо змістилися акценти в розумінні громадянської компетенції. Зокрема, їх можна звести до наступного: знання про основні поняття та явища, знання щодо індивідів, груп, організацій, суспільства, економіки та культури; критичне розуміння основних подій вітчизняної, європейської та світової історії, зокрема, усвідомлення мети, цінностей та політики соціальних і політичних рухів щодо стійких систем; розуміння європейської інтеграції, мультикультурного та соціально-економічного вимірів європейських суспільств, Європейської ідентичності; навички критичного мислення та інтегрованого вирішення проблем, конструктивної участі в діяльності громади, у демократичному прийнятті рішень на всіх рівнях – місцевому, національному, європейському, міжнародному; розуміння значення та функцій засобів масової інформації у демократичному суспільстві. Отож: «Громадянська компетенція – це здатність діяти як відповідальні громадяни та повноцінно брати участь у громадянському та суспільному житті, що базується на розумінні соціальних, економічних, правових та політичних концепцій і структури, а також глобальних змін та стійкості» (2).

Перехід до компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті впливає на структуру навчальних програм й організацію навчання, що виявляється у використанні міжкультурних підходів, інтерактивних методів навчання та викладання, поєднанні

формального з неформальним навчанням, нової ролі викладача в керуванні навчальними процесами, а також нових підходів до оцінювання (1).

Розуміння та усвідомлення молодими людьми наведених вище завдань, а також категорій «політика», «влада», «держава», «партія», «політична система», «громадянське суспільство» та інших сприяє формуванню в них здатності раціонально та критично оцінювати соціально-політичну дійсність і змінювати її на краще. Поняття «легітимність» є невід'ємною характеристикою категорії «політична влада» як більш загального поняття та як форми мислення щодо законності, сприйняття населенням та міжнародною спільнотою. Воно також є системоцентричним для формування майбутніх політологів, політологів-міжнародників, соціологів, правників, має важливе значення для формування фахових компетенцій економістів, психологів, математиків, програмістів. Якщо для першої групи важливим є, насамперед, його засвоєння в контексті легітимації влади, стабільності політичної системи (уникнення кризи легітимності), то для другої – це необхідність оцінки ефективності дій уряду чи місцевих органів влади, формування довіри чи віри у правильність цих дій, політичної участі населення, можливостей його осмислення з позицій дискретної математики та вимірювання за допомогою методів статистики тощо.

На відміну від категорії «влада», поняття «легітимність» має міждисциплінарний характер, є досі чітко не визначеним, недостатньо вивченим (на пострадянському просторі воно стало відомим лише в 90х роках ХХ ст.), а це спричиняє низку проблем методологічного та методичного характеру під час викладання соціально-політичних дисциплін. Проте саме поняття «легітимність» дає можливість поєднати такі форми раціонального пізнання як судження, умовивід і доказ для з'ясування його суті та шляхів, можливостей і технологій легітимації. Зокрема, це стає можливим при висвітленні двох підходів для розуміння легітимності загалом – соціологічного та юридичного, та основних підходів політологічного розуміння суті політичної легітимності: об'єктивістського, суб'єктивістського та інтегративного; з'ясуванні особливостей перекладу термінологічного означення «легітимності» з іноземних мов; відмінностей похідних понять «легітимації» та «легітимації»; демонстрації можливостей пояснення міжнародних відносин із точки зору міжнародного права, в контексті «міжнародної легітимності», «зовнішньополітичної електоральної та референдної легітимності».

Формування поняття «легітимність» за допомогою виокремлення його ознак (законність влади; довіра та підтримка населення чинної влади; підтримка та визнання влади/уряду міжнародною спільнотою) й аналіз пов'язаних із ним понять як процесу набуття легітимності: «легалізація», «легітимізація», «легітимація», «самолегітимація» у взаємозв'язку дає можливість поступово та цілеспрямовано уточнювати, конкретизувати кожне з них як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях засвоєння знань.

Загальновідомо, що загальні методи пізнання становлять основу наукового мислення в будь-якій галузі знань, а на основі практичних дій у студентів розвивається та поглиблюється уявлення та навички таких розумових операцій як аналіз, синтез, порівняння й узагальнення. Проте саме засвоєння та оперування поняттям «легітимність» у професійній та громадській діяльності для нефахівців дозволяє орієнтуватися в суспільно-політичних подіях, пов'язаних із функціонуванням органів влади і не тільки формувати своє ставлення до них, а й визначати напрями активної поведінки щодо участі в суспільних справах (виборах, електронних петиціях, акціях протесту тощо).

Для засвоєння цього поняття необхідно поєднати принципи розвивального та виховного навчання, науковості, доступності, свідомості й активності в засвоєнні та застосуванні знань, систематичності та послідовності одночасно з індивідуалізацією навчальної роботи.

Загалом, формування знань про легітимність у студентів вищих закладів освіти різних спеціальностей здійснюється під час вивчення таких навчальних дисциплін гуманітарного циклу як «Соціологія», «Політологія», «Правознавство», проте останнім часом спостерігається тенденція до вилучення цих предметів із навчальних планів (не завжди з міркувань дотримання рекомендацій ЄС), а тому цілісне уявлення про легітимність можуть отримати здебільшого майбутні політологи.

Процес формування поняття «легітимність» у студентів спеціальності 052 «Політологія» передбачає залучення значної кількості міжпредметних зв'язків, починається ще на стадії вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності», здебільшого індуктивним шляхом, а потім мисленнєва активність студентів стимулюється та розвивається, здебільшого дедуктивним шляхом, у курсах: «Соціологія», «Політична соціологія», «Політична історія України ХХ ст.», «Вибірчі системи», «Вибірчі процеси в Україні», «Політична філософія», «Політична психологія», «Політика та економіка».

Однак знання, вміння та практичні навички найбільше засвоюються та проявляються під час інтерактивних занять – ділових ігор із виборів і спостереження за виборами (дотримання вимог легітимних виборів), дискусій щодо політичної корупції (здійснення різних видів контролю для протидії корупції та забезпечення легітимності влади), виборчого законодавства (фіксація способів забезпечення легітимних виборів та контролю за виборами як протидії політичній корупції), ціннісних орієнтацій українців, національної ідеї тощо. Викладачам доводиться адаптовувати наявну сукупність знань і практичних умінь до реальних можливостей студентської аудиторії.

Вищий рівень абстрактного мислення студентів, умінь порівнювати, виявляти відмінності та аналізувати формуються під час вивчення навчальної дисципліни «Теорії політичної легітимності» для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», зокрема під час роботи над текстами праць Х. Арндт, П. Бурдье, М. Вебера, О. Гьоффе, А. Грамші, Д. Істона, С. Ліпсета, Х. Ортегі-Гассета, Дж. Роулза, Т. Парсонса, Ю. Хабермаса, Ж.-Л. Шабо та інших на практичних заняттях і в процесі самостійної роботи. Інтерактивні технології тут здебільшого використовують у вигляді ситуативного моделювання, наприклад, задля засвоєння поняття «легітимаційна криза». Особливо відзначимо ефективність виконання індивідуальних дослідницьких завдань для формування умінь виокремлювати критерії та індикатори легітимності на різних рівнях теоретичного і практичного досвіду, що підтверджує доцільність значно глибшого використання дослідницького методу навчання.

Поглиблене вивчення теорій і концепцій легітимності сприяє розумінню багатозначності її визначень, трактувань, інтерпретацій. Особливо ефективними є розробка студентами структурно-логічних концептуальних схем і підготовка презентацій згідно з тематикою індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Підсумковим етапом формування поняття «легітимність» є виконання курсових та магістерських робіт, під час яких студенти індуктивно та дедуктивно опрацьовують зібраний фактичний матеріал на підтвердження чи спростування теоретичного матеріалу. Так, окрім вивчення концептуальних особливостей учень окремих учених

і філософів, студенти досліджували вплив античної традиції на сучасну типологію легітимності та політичних режимів, моделі легітимності, кризи легітимації, проблеми легітимності на виборах в Україні, ефективність політичної влади в Україні як критерій її легітимності та інше, що сприяло утвердженню їхніх знань на рівні вільним оперуванням поняттям, участі в наукових і науково-практичних конференціях різних рівнів.

Для студентів, які опановують фах «Публічне управління та адміністрування», формування поняття «легітимність» важливе для усвідомлення його ролі в системі функціонування органів публічної влади як вищої мети, досягнення якої визначається за допомогою системи індикаторів (ефективність, стабільність, рівень довіри та інше) та служить критерієм оцінки реалізації функції адміністрування публічною владою як «служіння» громадянам. Сьогодні, в контексті реалізації антикорупційної політики, поняття «легітимність» в Україні виходить на перший план. Як складник політичного контролю у тріаді «ефективність, стабільність, легітимність влади», розуміння легітимності спонукатиме студентів у майбутній професії до відповідальної діяльності, яка викликатиме довіру в населення, що, у свою чергу, трансформується в підтримку влади. Такий алгоритм фактично притаманний не тільки представникам усіх соціальних, суспільних і гуманітарних спеціальностей, а й економічних, технічних тощо. Окрім цього, важливим є розуміння «легітимності» в системі публічного управління, яке найкраще засвоюється за допомогою проектного методу.

Висновки. Отже, процес формування поняття «легітимність» потребує від викладача вирішення низки методологічних, психологічних проблем і методичних завдань, застосування демократичного стилю планування та організації навчального процесу, інноваційних підходів до навчання, методів оцінювання. Не сприяють цьому дегуманізація вищої освіти та відсутність підтримки педагогічних працівників. Для формування поняття «легітимність» як основи компетенції «активної громадянськості» у світлі рекомендацій ЄС у студентів різних спеціальностей, а особливо – «політологія» та «публічне управління та адміністрування», бажано надалі розробляти неформальні форми навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01) URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC.

2. Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 20 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.

3. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.

REFERENCES

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01) URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC.

2. Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 20 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.

3. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.

УДК 373.5.016:821.161.2.09:7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204669>

Таміла ЯЦЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6121-7495

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) *tamilakod@ukr.net*

МІЖМИСТЕЦЬКА ВЗАЄМОДІЯ У ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається питання ефективної реалізації принципу міжмистецької взаємодії у системі сучасної шкільної літературної освіти. Акцентується, що такий підхід до вивчення творів української літератури сприятиме поглибленню в учнів 10–11 класів уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми (чи образу) в різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури у світовому культурному контекстах; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; сприятиме підвищенню рівня культурної компетентності учнів старших класів. Коротко схарактеризовано публікації дослідників з означеної проблеми. Стверджується, що ефективному розв'язанню проблеми реалізації міжмистецької взаємодії у процесі вивчення української літератури в 10–11 класах сприятиме якісно підготовлене інноваційне навчально-програмове забезпечення. Наголошується, що концепція чинних підручників української літератури для 10 й 11 класів, підготовлених авторським колективом Інституту педагогіки, ґрунтується на реалізації принципу міжмистецької взаємодії у процесі вивчення літературного твору, який розглядається як мистецьке явище, тому передбачає врахування його естетичної сутності, подається крізь призму ключових ідей певного художнього напрямку, стильової течії, які художньо втілюють сформовану у свідомості письменника концепцію світу й людини конкретної історично-культурної доби. Розкрито дидактико-методичний потенціал підручників української літератури для 10 й 11 класів як дієвих чинників розвитку культурної компетентності учнів-читачів. Охарактеризовано настанови програми літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури в мистецькому контексті» щодо реалізації принципу міжмистецької взаємодії у процесі вивчення літератури в умовах профільного навчання.

Ключові слова: українська література, шкільний підручник, міжмистецька взаємодія, культурна компетентність учнів.

Tamila YATSENKO,

orcid.org/0000-0002-6121-7495

Doctor of Pedagogical Science, Senior Research Fellow,
Chief Researcher Department of Ukrainian Language and Literature
of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) *tamilakod@ukr.net*

INTER-ART INTERACTION IN SCHOOL LITERARY EDUCATION: A PRACTICAL ASPECT

The article deals with the issue of effective implementation of the principle of inter-artistic interaction in the system of modern school literary education. It is emphasized that this approach to the study of works of Ukrainian literature will contribute to deepening the ability of students to compare the specifics of disclosure of a literary theme (or figure) in different types of art; will form an understanding of the role of Ukrainian literature in world cultural contexts; improve the ability to analyze and interpret literary works in interaction with various works of art; will increase the level of cultural competence of high school students. The publications of the researchers on this problem are briefly characterized. It is argued that the effective solution of innovative curriculum will contribute to the effective solution of the problem of realization of inter-artistic interaction in the process of studying Ukrainian literature in grades 10–11. It is emphasized that the concept of current textbooks of Ukrainian literature for grades 10 and 11, prepared by the author team of the Institute of Pedagogy is based on the implementation of the principle of inter-artistic interaction in the process of studying a literary work, which is considered as an artistic phenomenon, and thus involves taking into account its nature artistic direction, stylistic trends that artistically embody the conception of the world and man of a particular historical and cultural artifact formed in the mind of the writer both. Didactic and methodological potential of Ukrainian literature textbooks for grades 10 and 11 as effective factors for the development of the cultural competence of student readers is revealed. The guidelines of the program of the literary special course “Masterpieces of Modernism: Studying Ukrainian and Foreign Literature in an Artistic Context” are characterized by regarding the implementation of the principle of inter-artistic interaction in the process of studying literature in the context of profile study.

Key words: Ukrainian literature, inter-art interaction, school textbook, optional courses, students' cultural competence.

Постановка проблеми. Компетентнісна спрямованість сучасної шкільної літературної освіти зумовлює необхідність такої організації навчальної діяльності на уроках української літератури в старших класах, що ефективно сприятиме формуванню компетентного учня-читача, розвитку його культурної компетентності. Тому одним із завдань якісного шкільного навчання української літератури є реалізація принципу міжмистецької взаємодії у процесі опрацювання літературного твору.

Художня література як компонент світової культури знаходиться в постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва, тому саме такий інтегрований підхід до вивчення творів української літератури сприятиме поглибленню в учнів 10–11 класів уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу тощо у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури у світовому культурному контексті; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, уміння набувати досвіду емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва.

Ефективному розв'язанню проблеми реалізації міжмистецької взаємодії у процесі вивчення української літератури в 10–11 класах сприятиме якісно підготовлене інноваційне навчально-програмове забезпечення.

Аналіз досліджень. Міжмистецькі взаємозв'язки завжди були в центрі уваги дослідників у галузі методики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти. Так, у дослідженнях О. Бандури (1984) акцентовано на важливості предметної інтеграції у процесі навчання української літератури як педагогічному варіанті зв'язків між різними видами мистецтв. У працях Н. Волошиної (2002) порушено проблему естетичного виховання учнів засобами взаємодії різних мистецтв. Публікації С. Жили (2004) присвячені питанню визначенню міжмистецьких зв'язків у процесі навчання української літератури. В. Гладишевим (2008) розглянуто використання культурологічного контексту у процесі аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. Л. Сімакова (2012) розкриває ціннісні складники культурологічного підходу у процесі вивчення світової літератури. У публікаціях З. Шевченко (2012) розглянуто загальнокультурний контекст вивчення української літератури на заняттях курсів за вибором на етапі допрофільної підготовки. У роботах О. Покатілової (2013) розкрито специ-

фіку культурологічного аналізу художнього твору на уроках літератури.

Мета статті – розкрити дидактико-методичний потенціал сучасного навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури в 10–11 класах щодо реалізації принципу міжмистецької взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Формування в учнів читацьких інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва – це «процес цілісного сприймання та осмислення твору, який передбачає встановлення міжмистецьких зв'язків як у його змісті, так і в контексті світового та національного літературного процесу, художньої культури певної доби, а також усвідомлення їх як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям» (Яценко, 2012: 18).

Ефективним засобом реалізації міжмистецької взаємодії у шкільному навчанні української літератури у старших класах є чинні підручники української літератури (рівень стандарту) для 10 й 11 класів, підготовлені авторським колективом Інституту педагогіки НАПН України (Українська література (рівень стандарту), 2018; Українська література (рівень стандарту), 2019). Концепція цих навчальних книг ґрунтується на вивченні літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, що відображає автор твору. На прикладі життя і творчості українських письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, живопису, музики, театру та інших видів мистецтва.

Розвитку культурної компетентності учнів сприяє навчальний матеріал таких рубрик: «Культурно-мистецький контекст», «Читацьке дозвілля», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти», а також методичний апарат до них.

У рубриці «Культурно-мистецький контекст» оптимально подано пізнавальну й доступну для учнів 10–11 класів інформацію про світові та українські культурні надбання (репродукції художніх полотен, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо), що допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь

проводити мистецькі паралелі у процесі його вивчення та формуванню розуміння української літератури як невід'ємного компонента світового мистецтва. Змістове наповнення цієї рубрики засвідчує фаховий підхід авторів підручника до презентації навчального матеріалу, що є найбільш придатним для проведення міжмистецьких паралелей. Наприклад, вивчаючи в 10 класі творчість В. Стефаніка, учні ознайомлюються із явищем експресіонізму у світовому мистецтві, мають можливість прослідкувати його характерні ознаки в живописі В. Ван Гога, Е. Мунка, В. Кандінського. Після прочитання новели «Камінний хрест» учням запропоновано завдання на виявлення співзвучності між експресіоністичними творами українського письменника В. Стефаніка та норвезького художника Е. Мунка.

Система запитання й завдання до рубрики «Культурно-мистецький контекст» спрямовує десятикласників на порівняння мистецьких шедеврів (наприклад, рекомендується прослухати «Ноктюрн» М. Лисенка та назвати його неоромантичні ознаки; порівняти прийоми створення символістського твору мистецтва в ліриці українського поета М. Вороного та в живописі литовського художника М. Чюрльоніса тощо); визначення міжлітературних зв'язків у контексті світового літературного процесу (наприклад, запропоновано порівняти п'єси І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» та Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич», висловити власні враження від сприйнятого). Методичний апарат орієнтує учнів на творчо-пошукову діяльність (наприклад, необхідно в парі чи у групі підготувати опис однієї з картин українських художників М. Пимоненка та В. Орловського в контексті естетики реалізму; знайти інформацію про використання творчості І. Франка в сучасному мистецтві (музика, графіка, театр) і написати свої коментарі; дібрати аудіозапис композицій Л. ван Бетховена для музичного супроводу виразного читання вибраних епізодів із новели В. Стефаніка «Кам'яний хрест»).

Принцип міжмистецької взаємодії реалізовано в рубриці «Читацьке дозвілля», де запропоновано завдання на поглиблення розуміння учнями синтезу різних видів мистецтва. Наприклад: «Перегляньте фільм режисера Л. Осики за мотивами новели «Камінний хрест» та підготуйте повідомлення «Екранізація експресіоністичного твору»; «Відвідайте інтернетсайти світових картинних галерей. Зробіть добір репродукцій символістських творів живопису для візуалізації мультимедійного супроводу виразного читання лірики М. Вороного» тощо.

Розглядаючи в підручнику «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» національну літературу й мистецтво ХХ – початку ХХІ ст. як форму синхронного буття і спілкування людей цієї історико-культурної доби, його автори пропонують навчальний матеріал, який орієнтує учнів і вчителя на організацію різних форм діалогу, одним із яких є діалог культур (Українська література (рівень стандарту), 2019).

Кожен тематичний блок цієї навчальної книги (відповідно до тематично-хронологічного принципу вивчення української літератури в 10–11 класах) розпочинається коротким оглядом про розвиток української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу. Наприклад, під час опрацювання навчальних тем «Розстріляне відродження» та «Літературний авангард», які презентують розгляд української літератури 20-х рр. ХХ ст., подано пізнавальну інформацію про стильове розмаїття українського мистецтва цієї історико-культурної доби. Зокрема, акцентується на творчості українських художників М. Бурачека, О. Богомазова, М. Бойчука, Д. Бурлюка, К. Малевича, А. Малевича, М. Жука, О. Екстера, В. і Ф. Кричевських, що була позначена впливом новітніх малярських тенденцій; українських композиторів-модерністів Б. Лятошинського та М. Вериківського, особливостях розвитку українського модерного театру і кіномистецтва (творчість Л. Курбаса, О. Довженка). Цей матеріал культурологічного спрямування сприятиме збагаченню знань учнів 11 класу знаннями про національні культурні явища 20-х рр. ХХ ст. і поглибленню їхніх умінь зіставляти специфіку вияву авангардних тенденцій у різних видах мистецтва, зокрема й в авангардистських творах поета-футуриста М. Семенка.

Реалізацію принципу діалогу мистецтв у процесі опрацювання тематичного блоку «Воєнне лихоліття» забезпечує навчальний матеріал про суспільно-політичні події 40-х рр. ХХ ст., які зумовили розвиток української літератури. Учням пропонується дати стисло характеристику українського письменства воєнного лихоліття та перших післявоєнних років і презентувати у класі коротке повідомлення про розвиток українського мистецтва тих часів. Така організація навчальної діяльності школярів сприятиме увиразненню мистецької взаємодії у процесі вивчення літератури означеного періоду.

На підвищення рівня культурної компетентності учнів 11 класу орієнтує матеріал рубрики «Культурно-мистецький контекст». Наприклад, для створення в уяві старшокласників художнього

образу історико-культурного періоду 20–30-х рр. ХХ ст. стисло, але змістовно подано інформацію про митців-авангардистів у царині образотворчого мистецтва: О. Богомазова, К. Малевича, Г. Нарбута, О. Екстер, О. Архипенка. Візуалізації вивченого сприяє ілюстративний матеріал, зокрема репродукції картин і скульптур.

Методичний апарат до цієї рубрики, що включає запитання й завдання репродуктивного та творчого характеру, передбачає апелювання до рівня культурного й читацького досвіду старшокласників, а також сприяє вдосконаленню їхніх умінь самостійної діяльності. Наприклад: «Стисло схарактеризуйте розвиток українського мистецтва 1920-х рр. Назвіть його видатних представників. Твори яких українських митців цього періоду ви знаєте, а з творчістю котрих хотіли б ознайомитися?»; «Перегляньте репродукції картин українських художників-авангардистів. Творчість кого з них вам найбільше імпонує? Чому? Підготуйте віртуальну екскурсію «У мистецькій галереї українських художників перших десятиліть ХХ ст.».

Розвитку культурної компетентності учнів 11 класу сприяють завдання пізнавально-пошукового характеру, презентовані в рубриці «Ваші читацькі проекти». Так, у процесі вивчення творчості поета Є. Плужника, твори якого сповнені елегантними мотивами, учням запропоновано підготувати відеоекскурсію «Осінь у картинах українських художників перших десятиріч ХХ ст.», а для поетичного супроводу презентації полотен живопису рекомендовано укласти добірку лірики Є. Плужника, В. Свідзинського та інших українських поетів цього періоду, які відтворюють красу осінньої природи.

Широкі можливості для реалізації принципу міжмистецької взаємодії мають літературні курси за вибором, зокрема літературний спецкурс «Шедєври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури в мистецькому контексті», що має гриф МОН України «Схвалено для використання в закладах загальної середньої освіти» (Яценко, Тригуб, 2018). Знанневий компонент програмової рубрики «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів» передбачає набуття учнями знань про модернізм як мистецько-літературне явище кінця ХІХ – початку ХХ ст. і вплив світоглядних теорій на його послідовне утвердження; розуміння характерних ознак різних художніх напрямів і стилєвих течій модернізму, своєрідності українського модернізму; оволодіння інформацією про видатних західноєвропейських та українських митців-модерністів та їхні визначні твори. Діяльнісний компонент – орієнтує на розвиток в учнів 10–11 класів умінь аналізувати й інтерпретувати літературні та інші мистецькі твори в контексті стилєвої естетики модернізму, а емоційно-ціннісний – на усвідомлення учнями високої художньої значущості творів модернізму. У рубриці «Мистецький контекст» презентовано яскраві зразки світових мистецьких шедеврів доби модернізму, розгляд яких посилює цілісне осмислення учнями кожної навчальної теми літературного спецкурсу.

Висновки. Реалізація принципу міжмистецької взаємодії в системі шкільної літературної освіти зумовлює активні пошуки його результативних чинників, одним із яких є підготовка якісного програмово-навчального забезпечення як ефективного засобу формування сучасного компетентного учня-читача, розвитку його культурної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Пед. думка, 2018. 192 с.
2. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Орion, 2019. 240 с.
3. Яценко Т., Тригуб І. Шедєври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті: програма спецкурсу. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. 68 с.
4. Яценко Т., Шевченко З. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ: Пед. думка, 2012. 136 с.

REFERENCES

1. Fasolia, A. M., Yatsenko, T. O., Ulishchenko, V. V., Biychuk, H. L., Tymenko, V. M. (2018). *Ukrainska literatura (riven standartu). Pidruchnyk. dlia 10 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian literature (standart level). Textbook for 10th grades. General secondary education institutions]. Kyiv: Ped. Dumka [in Ukrainian].
2. Fasolia, A. M., Yatsenko, T. O., Ulishchenko, V. V., Biychuk, H. L., Tymenko, V. M. (2019). *Ukrainska literatura (riven standartu). Pidruchnyk dlia 11 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian literature (standart level). Textbook for 11th grades. General secondary education institutions]. Kyiv: Orion [in Ukrainian].
3. Yatsenko, T. O., Tryhub, I. A. (2018). *Shedevry modernizmu: vyvchennya ukrayinskoyi i zarubizhnoyi literatury u mystetskomu konteksti* [Masterpieces of modernism: the study of artistic context in Ukrainian and foreign literature]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
4. Yatsenko, T. O., Shevchenko, Z. O. (2012). *Khudozhnya literatura v konteksti svitovoyi kultury* [Fiction in the context of world culture]. Kyiv: Ped. Dumka [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Володимир Бугрій. Факультативи в системі науково-предметної підготовки майбутніх учителів історії в педагогічних інститутах України (друга половина 40-х – 50-ті роки ХХ ст.).....	4
Ігор КУДРЯ. Культура доби бароко: структурно-функціональний аналіз.....	8
Олександр МАЛЕЦЬ, Наталія МАЛЕЦЬ. Яцко Остапчук як громадсько-політичний діяч Східної Галичини кінця ХХ ст.....	13

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Віталій КОЗІНЧУК. Формування та еволюція ранньої християнської канонічної іконографії в культовому мистецтві першого тисячоліття.....	17
Мирон ЧЕРЕПАНИН. Стильові принципи естрадно-джазової музики Віктора Власова.....	22

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Валентина БЛЯЦЬКА. Художня еволюція фольклорного образу в українському ліро-епосі.....	27
Марина ВАРДАНЯН. Тематизація пам'яті в мемуарно-автобіографічній прозі П. Макогоня «свідок»: українська візія та англomовний переклад.....	32
Олена ГУРКО. Основні способи перекладу англійських антонімічних одиниць українською мовою (на матеріалі засобів масової інформації).....	36
Валерія КОРОЛЬОВА. Просторовий концепт «схід» у сучасній українській літературі.....	40
Наталія НАУМЕНКО. Образ «морського ока» як складник символічного комплексу «вода» у слов'янських літературах.....	44
Ольга НІТЕНКО. Запозичення з англійської мови в сучасній німецькій суспільно-політичній лексиці.....	48
Наталія РОМАНОВА. Емоції тварин у німецькомовному героїчному епосі.....	53

ПЕДАГОГІКА

Галина БЕРЕГОВА. Світоглядно-формуючі орієнтири філософії природи в теорії та практиці навчання майбутніх аграрників.....	57
Наталія ВОЛКОВА, Ольга ЛЕБІДЬ. Дослідно-експериментальна перевірка системи формування готовності до стратегічного управління майбутніх магістрів управління закладом освіти.....	62
Ірина ДАНЧЕНКО. Педагогічний моніторинг ефективності процесу формування соціальної зрілості майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти аграрного профілю.....	67
Ніна ЖУРАВСЬКА. Управління освітнім процесом у країнах Європейського Союзу та Великобританії: кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності.....	72
Людмила ЗЕЛЕНСЬКА, Інеса СІВАЧЕНКО. Інноваційні освітні кластери: світовий досвід і перспективи його адаптації в Україні.....	76
Олена ІОНОВА. Роль особистості вчителя у Вальдорфській школі.....	80
Маріанна КНЯЗЯН. Науково-дослідницька діяльність як чинник формування компетентності професійного саморозвитку майбутніх фахівців.....	84
Костянтин КОРСАК, Лариса ЛЯШЕНКО. Археометрія і нооісторія пояснюють ключову роль пращурів українців у формуванні індоевропейського мовного і культурного світу.....	88
Мирослав КРИШТАНОВИЧ. Методи дистанційного навчання при викладанні правових дисциплін.....	93

Ольга ЛЕБІДЬ. Готовність соціального працівника до фандрайзингової діяльності: поняття та сутність.....	97
Світлана ЛИТВИНОВА. Модель використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі.....	101
Ольга ЛІЛК. Формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури: практичні аспекти.....	106
Інна НАГРИБЕЛЬНА. Методична інноватика в навчанні початкового курсу української мови.....	110
Олена НЕВМЕРЖИЦЬКА. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення особистості.....	114
Yuliia NENKO. Investigating communicative competence of civil protection service officers and its impact on their professional activities.....	118
Володимир НИЦЕТА. Основні педагогічні категорії в лінгводидактичному дискурсі: питання норми.....	122
Тетяна ОПАЛЮК. Морально-ціннісні пріоритети професійного розвитку соціального працівника.....	126
Євген ПАВЛЮК, Анна ПАВЛЮК. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту як головний чинник успішної професійної діяльності.....	130
Тетяна РОГОВА. Проблеми педагогічної взаємодії опікуна євроклубу з вихованцями в практиці закладів загальної середньої освіти.....	134
Лілія РУСКУЛІС. Методи навчання в системі формування лінгвістичної компетентності студентів.....	139
Сергій СЕМЕНЕЦЬ. Дуальна природа математичної компетентності: тривимірна структура зовнішнього прояву.....	143
Юрій СТЕЦИК. Монахи-педагоги уманського Василіанського колегіуму (1775–1776): біографічний огляд.....	148
Катерина ТРИБУЛЬКЕВИЧ. Діяльність студентських економічних організацій у 1922–1925 рр.....	152
Валентина ТЮРИНА. Формування в майбутніх офіцерів поліції готовності до роботи з попередження насильства в сім'ї.....	156
Світлана ХАТУНЦЕВА. Технологія формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності у процесі професійної підготовки.....	160
Євгенія ЮРІЙЧУК. Формування поняття «легітимність» у вищій школі в контексті рекомендацій Європейського Союзу.....	164
Таміла ЯЦЕНКО. Міжмистецька взаємодія у шкільній літературній освіті: практичний аспект.....	169

CONTENTS

HISTORY

Volodymyr BUGRII. Faculty in the system of scientific training of future history teachers in the pedagogical institutes of Ukraine (second half of the 40's – 50's).....	4
Igor KUDRYA. Culture of the Baroque: structural and functional analysis.....	8
Oleksandr MALETS, Natalia MALETS. Yatsko Ostapchuk as public and political leader of Eastern Galicia of late XX century.....	13

ART STUDIES

Vitalii KOZINCHUK. Formation and evolution of early Christian canonic iconography in cultural arts of the first millennium.....	17
Myron CHEREPANYN. Stylistic principles of Victor Vlasov pop and jazz music.....	22

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Valentyna BILIATSKA. Artistic evolution of a folklore image in Ukrainian lyrical epos.....	27
Maryna VARDANIAN. Thematization of memory in the memoir-autobiographical prose “Witness” by Pavlo Makohon: a Ukrainian vision and English translation.....	32
Olena HURKO. The main ways of English antonymic units translation into the Ukrainian language (on mass media material).....	36
Valeria KOROLIOVA. “East” space concept in modern Ukrainian literature.....	40
Nataliia NAUMENKO. The “sea-eye” image as the constituent of the symbolic complex “water” in Slavic literatures.....	44
Olha NITENKO. The English borrowings in social and political lexics of modern German language.....	48
Natalya ROMANOVA. Emotions of animals in German language epic.....	53

PEDAGOGY

Halyna BEREHOVA. Outlook-formating orientations of nature philosophy in the theory and methods of teaching future agrarians.....	57
Natalia VOLKOVA, Olha LEBID. Research-experimental verification of the system of formation of readiness for strategic management of future masters of management of educational institution.....	62
Iryna DANCHENKO. Pedagogical monitoring of the effectiveness of the process of formation of social maturity of future professionals of public management of administration and administration of administration.....	67
Nina ZHURAVSKA. Education process management in the EU and United Kingdom: qualification requirements for professional activities.....	72
Ludmila ZELENSKA, Inesa SIVACHENKO. Innovative educational clusters: world experience over and prospects of his adaptation in Ukraine.....	76
Olena IONOVA. The role of teacher’s personality in Waldorf school.....	80
Marianna KNIAZIAN. Research activities as a factor to form the future specialists’ competence of professional self-development.....	84
Kostiantyn KORSYAK, Larysa LYASHENKO. Archeometry and noohistory explain the key role of the Ukrainian ancestors in formation of Indo-European linguistic and cultural world.....	88
Myroslav KRYSHYANOVYCH. Methods of distance learning in teaching legal disciplines.....	93

.....

Olha LEBID. Social workers' ready for fundraising activities: the concept and the essence.....	97
Svitlana LYTVYNOVA. Model of electronic educational resources use in primary school.....	101
Olha LILIK. Formation of media literacy of future teachers of Ukrainian language and literature: practical aspects.....	106
Inna NAHRYBELNA. Methodical innovation in the studying of primary Ukrainian language course.....	110
Olena NEVMERZHYTSKA. Media education as a means of forming a person's critical thinking.....	114
Yuliia NENKO. Investigating communicative competence of civil protection service officers and its impact on their professional activities.....	118
Volodymyr NYSHCHETA. Basic pedagogical categories in linguo-didactic discourse: the question of norm.....	122
Tetiana OPALIUK. The moral-valuable priorities of the social workers' professional development.....	126
Yevhen PAVLIUK, Anna PAVLIUK. Formation of professional competence of future managers of physical culture and sports as the main factor of successful professional activity.....	130
Tetiana ROGOVA. Problems of pedagogical interaction of the graduates and the guardian of the European club of the general secondary education.....	134
Liliia RUSKULIS. Specific teaching methods in the student's linguistic competence formation system.....	139
Sergiy SEMENETS. The dual nature of mathematical competence: a three-dimensional culture of external manifestation.....	143
Yuriy STETSYK. The monks-pedagoges of the Basilian collegium in Uman (1775–1776): biographical review.....	148
Kateryna TRYBULKEVYCH. Activities of student economic organizations in 1922–1925.....	152
Valentyna TYURINA. Formation in future police officers of readiness for work to prevent domestic violence.....	156
Svitlana KHATUNTSEVA. Technology of formation of future teachers' readiness to health preserving activity during process of professional preparation.....	160
Yevheniya YURIYCHUK. Forming the concept of "legitimacy" in a higher school in the context of EU recommendations.....	164
Tamila YATSENKO. Inter-art interaction in school literary education: a practical aspect.....	169

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 27. ТОМ 6
ISSUE 27. VOLUME 6**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 15.04.2020 р. Підписано до друку 08.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 20,69. Зам. № 0420/115. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони: +38 (0552) 39-95-80,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.