

Scientific Journal

VIRTUS

#22, Part 1, March, 2018
published since 2014

2018

ISSN 2410-4388 (Print)
ISSN 2415-3133 (Online)

Scientific Journal *Virtus*
Issue # 22, Part 1, March, 2018
Published since 2014

*Recommended for publication by the Academic council of the
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(the proceedings No.7 March 30, 2018)*

*Recommended for publication by the Academic Council of Luhansk
Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
(the proceedings No.1 February 28, 2018)*

Founder: Scientific public organization
"Sobornist" (Ukraine)

Publisher: Center of Modern Pedagogy "Learning
Without Borders" (Canada).

Partners:

- + Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Ukraine);
- + Lugansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine);
- + Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine);
- + SE «Lugansk State Medical University» (Ukraine);
- + Consortium for Enhancement of Ukrainian Management Education (Ukraine);
- + Pomeranian Academy in Slupsk (Poland);
- + Donbas State Technical University (Ukraine);
- + Baku Islamic University (Azerbaijan);
- + University of the town of Nish (Serbia);
- + Zielonogorski University (Poland);
- + Center of Modern Pedagogy "Learning Without Borders" (Canada).

*Virtus: Scientific Journal / Editor-in-
Chief M.A. Zhurba – March # 22, Part 1,
2018. – 207p.*

Editor-in-Chief:

Zhurba M.A., Ph.D., professor, Head of the scientific public organization "Sobornist" (Ukraine).

Deputy Editor-in-Chief:

Kuzmichenko I.O., Ph.D., associate professor, Head of the Department of Humanities of SE «Lugansk State Medical University» (Ukraine);

Talishinski E.B., Ph.D., associate professor, Head of the Department of Public Disciplines of the Baku Islamic University (Azerbaijan).

Starichenko E.V., Head of Analytical Department of the scientific public organization "Sobornist" (Ukraine).

Mainhandling Editor:

Kravchenko Yu.V., Manager on international cooperation of the scientific public organization "Sobornist" (Ukraine).

Journal Indexing:

✓ **Scientific Indexing Services (SIS) (USA)** is academic database which provides evaluation of prestigiousness of journals. The evaluation is carried out by considering the factors like paper originality, citation, editorial quality, and regularity & international presence.

Academic database SIS provides:

- citation indexing, analysis, and maintains citation databases covering thousands of academic journals, books, proceedings and any approved documents;

- maintains academic database services to researchers, journal editors and publishers;

- provides quantitative and qualitative tool for ranking, evaluating and categorizing the Journals for academic evaluation and excellence.

✓ **Citefactor (USA)** is a service that provides access to quality controlled Open Access Journals. The Directory indexing of journal aims to be comprehensive and cover all open access scientific and scholarly journals that use an appropriate quality control system, and it will not be limited to particular languages or subject areas.

The aim of the Directory is to increase the visibility and ease of use of open access scientific and scholarly journals thereby promoting their increased usage and impact.

CiteFactor cooperates with the leading universities. The base includes nearly 13 thousand scientific journals.

✓ **International Innovative Journal Impact Factor (IIJIF)** – academic database was organized with the aim of creating an open platform for scientific research around the world. IIJIF provides the necessary communication of scholars, editors, publishers and conference organizers, through its exclusive services: provides indexing of scientific journals (calculates the impact factor), forms a list of national/international conferences and journals.

**Certificate of Mass Media Registration:
KB № 21060-10860P from 24.11.2014 p.**

Journal Editorial Staff Contact Information.

e-mail: virtustoday@gmail.com

website: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua>

© Authors of the Articles, 2018.

© Scientific Journal «Virtus», 2018.

Editorial Board:

Aliyeva S.I., Ph.D., professor, Institute of History National Academy of Sciences of Azerbaijan (Azerbaijan).

Aliyeva S.N., Ph.D., associate professor, Baku State University (Azerbaijan).

Aliyeva Y.N., Ph.D., associate professor, Baku State University (Azerbaijan).

Aliyev M.N., Ph.D., professor, Baku State University (Azerbaijan).

Bohonkova J.A., Ph.D., professor, Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Ukraine).

Chyzhova O.M., Ph.D., professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

De Serio B., Ph.D., professor, University of Foggia President of AIM (Italy).

Dombi-Fáy A., prof. dr., CSc, PhD, dr. hab., Professor of Pedagogy, Faculty of Education Hungary, Szeged University "Juhász Gyula" (Hungary).

Drachuk O.P., Ph.D., associate professor, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya (Ukraine).

Fóris-Ferenczi R., Ph.D., associate professor, Docent, Vice-dean, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Department of Applied Psychology of the Babeş-Bolyai University (Romania).

Huzhva O.P., Ph.D., professor, Ukrainian State Academy of Railway Transport (Ukraine).

Jovanovic P., Ph.D., professor, University of the town of Nish (Serbia).

Kalko I.V., Ph.D., associate professor, Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine).

Karlovitz Já.T., Ph.D., associate professor, Óbuda University (Hungary).

Kasyanova O.V., Ph.D., associate professor, Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine).

Kasyanova V.A., Ph.D., associate professor, Institute of Chemical Technologies Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Ukraine).

Komarevtseva I.A., Ph.D., professor, SE «Lugansk State Medical University» (Ukraine).

Korotkova E.A., Ph.D., associate professor of social and humanities science Department of Donbas State Technical University (Ukraine).

Kravchuk O.O., Ph.D., professor, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute (Ukraine).

Mennell S., Ph.D., professor, University College Dublin (Ireland).

Mihailovic S., Ph.D., professor, Institute of Serbian Culture Pristina-Leposavic (Serbia).

Moskalyova L.Yu., Ph.D., professor Melitopol Bogdan Khmelnytsky State University (Ukraine).

Okulicz-Kozaryn W., dr.hab., MBA, Member of the International Scientific Association of Economists and Jurists "Consilium" (Switzerland).

Pagava O.V., Ph.D., associate professor, Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine).

Polishchuk O.P., Ph.D., professor, Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine).

Polovyi M.A., Ph.D. in History, D.Sc. in Political Science, professor, Vasyl Stus Donetsk National University (Ukraine).

Potapenko E.V., Ph.D., professor, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Ukraine).

Sapenko R., Ph.D., professor, Zielonogorski University (Poland).

Shpak D.O., Ph.D., associate professor, Mykolajiv branch of Kiev National University Culture and Arts (Ukraine).

Radchenko O.V., Ph.D., professor, Pomeranian Academy in Slupsk (Poland).

Rohit Kumar Verma, B.com.LL.b, Poet & Researcher, Writer, Institute of Law Jiwaji University (India).

Shchudlo S., Ph.D., professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Ukraine).

Stoffa Ján, prof. Ing., DrSc., emeritus professor, Palacký University in Olomouc (Czech Republic).

Stoffová V., prof. Ing., CSc., Ph.D., Department of Mathematics and Informatics, Faculty of Education, Trnava university in Trnava (Slovakia).

Svintsitska O.I., Ph.D., associate professor, Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine).

Szamosközi I., dr., professor, the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Department of Applied Psychology of the Babeş-Bolyai University (Romania).

Takács M., prof., dr., Ph.D., professor, Hungarian Language Teacher training Faculty, University of Novi Sad, Subotica (Serbia).

Torgyik Ju., Ph.D., professor, Kodolányi János College (Hungary).

Tsyurupa M.V., Ph.D., professor, National University of Defense of Ukraine (Ukraine).

Ustymenko-Kosorich O.A., Ph.D., professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine).

Vveinhardt J., Ph.D., professor, Vytautas Magnus University, Lithuanian Sports University (Lithuania).

Yeremenko A.M., Ph.D., professor, Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Ukraine).

Zhurba A.M., Ph.D., associate professor of Department of Social Disciplines and Humanities Donbas State Technical University (Ukraine).

Zavatskaya N.Yev., Ph.D., professor, Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Ukraine).

The authors of materials are responsible for plagiarism, accuracy of the represented facts, quotes, figures and surnames. Editorial staff reserves the right for insignificant editing and reduction and also literary revision of the articles (with preservation of the main conclusions and style of the author). The editorial board of the journal may not share world outlook of the authors.

CONTENT

PHILOSOPHY

Holodyuk N.V.
SACRED MONUMENTS OF JEWISH CULTURE IN OSTROG AS OBJECTS OF RELIGIOUS TOURISM AND PILGRIMAGE IN THE NORTH-WESTERN REGION OF UKRAINE 10

Zaychenko O.G.
ATTRACTIVE REPRESENTATION OF THE MEDIEVAL CULTURE IN THE MUSEUMS OF AMERICA IS APPLIED TO KLOYSTERS 14

Zaychenko O.G.
ON THE ISSUE OF THE RELEVANCE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSEUM WORKER ON ANIMATION AND GAMEIMIZATION OF THE MUSEUM SPACE 19

Malchenko V.V.
ANTHROPOCULTURAL BORDERS:
"HUMAN NAVIGATOR" & " HUMAN BORDER GUARD" 22

Nasiedkina O.O.
SOME CONCEPTUAL IDEAS OF AMERICAN FOLK TALES 27

Rublevska N.V.
THE EXPOSITION ACTIVITY OF TERNOPII REGIONAL ART MUSEUM (1993) 31

Talishinski E.B., Hasanli E.A.
RELIGIOUS EDUCATION: SOCIO-PHILOSOPHICAL AND POLITICAL ASPECT 34

Ursu N.O.
ARTIST-TEACHER VOLODYMYR HAGENMEISTER.
NEW ARCHIVAL FINDS 38

Khazhzy V.B.
POETICIZATION OF CULTURE: CYCLIC MODEL OF TIME AND HISTORY OF OSWALD SPENGLER 41

Tsoorupa M.V.
THE DICTURE OF NATURE AND THE SPIRITUAL WORLD OF HUMAN: THE POSSIBILITY OF SYNTHESIS (EXAMPLE OF THE WORK OF A. CAMUA AND M. DELIBESA) 48

Yakymchuk S.N., Yatskovych M.I.
NATIONAL OPERA AS A PROCESS OF EDUCATION OF TRANSCENDENT SPIRITUAL VALUES AND PATRIOTISM OF YOUTH 52

PSYCHOLOGY

Barchi B.V.
STUDENTS' INDIVIDUAL PECULIARITIES IN THE PERIOD OF EDUCATION IN HIGHER ESTABLISHMENT 55

Shpak S.H.
FEATURES OF THE WORK OF THE PSYCHOLOGIST ON OVERCOMING OF STRESS IN CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL 59

PEDAGOGY

Antonyk G.D.
TRANSFER OF THE WESTERN EUROPEAN EDUCATIONAL MODEL TO THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE FROM THE XVth TO THE BEGINNING OF THE XVIII CENTURIES 62

Bey I.U.
FORMING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' READINESS FOR PROJECT ACTIVITY: THEORETICAL ASPECT 68

Borovyk L.V.
CONCEPT OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS 73

Boryak O.V.
THE PROBLEMS OF DIAGNOSIS, FORMATION AND CORRECTION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN SPEECH ACTIVITY 79

But Ya.V.
CREATION AND DEVELOPMENT OF CATHOLIC EDUCATION IN THE MODERN UKRAINE 85

Vakal A.P., Mironets L.P., Moskalenko M.P.
METHODOLOGY OF ORGANIZATION AND USE OF THE EDUCATIONAL WEB SITE ON BIOLOGY 88

Grigorieva M.I.
THE LOGICAL-MATHEMATICAL INTELLIGENCE AS DEVELOPMENT OF A COMPONENT HOLISTIC PERSONALITY FOR JUNIOR PUPILS 91

Dembitska S.V., Kuz`menko O.S.
ORGANIZATION OF THE SELF-EMPLOYED WORK OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES AT THE STUDY OF PHYSICS 94

Domnich S.P., Gil S.I.
ROLE-PLAYING AND ITS PLACE IN TEACHING UKRAINIAN (RUSSIAN) AS A FOREIGN LANGUAGE 99

Zadorozhna L.V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF CONTINUOUS FULFILLMENT OF STUDENT SCIENTIFIC WORKS FROM HISTORY 104

Ivlieva K.S., Rejda O.A.
LINGUO-DIDACTIC INNOVATIVE TECHNOLOGIES USED IN FOREIGN LANGUAGES TRAINING PROCESS OF FUTURE ECONOMISTS 109

Ivanenko V.V.
MULTISENSORY METHOD AS THE FORMING METHOD OF THE STUDENTS LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDYING ENGLISH 113

Korobchenko A.A., Golovkova M.M., Popeleshko Yu.I. EXPERIENCE IN ORGANIZING THE RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS	116
Makhonia V.I. ETIOLOGY AND PATHOGENESIS OF WRITTEN SPEECH DISORDERS (DYSGRAPHYS) IN THE PRIMARY SCHOOL.....	121
Popadych O.O., Starosta V.I. SOME ASPECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT THE CLASSICAL UNIVERSITY	124
Ridkodubskaya A.A. PROJECT TECHNOLOGY IN PREPARING FOR THE PROFESSIONAL MOBILITY IN FUTURE SOCIAL WORKERS.....	129
Serhienko V.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONTEXT OF SPECIALLY ORGANIZED EXTRACURRICULAR MOTOR ACTIVITY	132
Starokogko O.V. THE MISSION OF REFLEXIVE PARADIGM IN THE EDUCATIONAL SPACE OF DOMESTIC EDUCATION	135
Tambovska K.V., Gordeeva M.A. THE METHODOLOGICAL COMPETENCE AS THE COMPONENT OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	139
Tytarenko N.V. TEACHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION REFORMING (ACCORDING TO RESEARCH RESULTS)	142
Togochinsky O.M., Goncharenko O.G. THE FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF THE TRAINEES AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS WITH THE SPECIFIC CONDITIONS OF STUDYING	148
Toryanik L.A. USING VIRTUAL RESOURCES IN LEARNING ENGLISH.....	154
Filonenko O.S., Yarina Y.V. MANAGING THE PROCESS OF PROMOTING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	157
Khimchuk L.I., Bai I.B. BACKGROUNDS FOR THE FULFILLING A TOTAL VIEW OF THE ARTISTIC IMAGE IN PRIMARY SCHOOL AT LESSONS OF WORK LABOR EDUCATION AND EDUCATIONAL ART	161
Shevchuk O.V., Ivaniuk T.M. THE VALUE OF RESEARCH METHODS IN THE STUDY OF FUNDAMENTAL DISCIPLINES.....	167

Yablonskaya T.N. STUDENTS' INVOLVEMENT INTO CREATIVE ACTIVITY AT THE FOREIGN LANGUAGES CLASSES	170
---	-----

PHILOLOGY

Zolotaryova I.N., Khomyakova O.V., Ponomarev A.S. THE ROLE AND FUNCTIONS OF THE TEST CONTROL IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE.....	173
Kyrylenko N.I., Vladymyrova V.M. FLORAL CONCEPTS IN POETRY OF MAKSYM RYLSKY AND YURII KLEN: SPECIFICS OF INTERPRETATION.....	176
Kupina I.A. PHRASEOLOGY UNITS WITH " THE BOUNDEDNESS OF SPACE AND TIME » MEANING	180
Kucherenko O.F. PROFESSIONAL LANGUAGES OF ARCHITECTURE AND BUILDING IN NATIONAL LANGUAGE STRUCTURE	184
Moradi A. DIGITAL SIGNS IN THE NAMES OF THE ENTERPRISES OF TRADE AND RESTAURANT BUSINESS.....	187
Novoseltseva L.A. AUTHOR'S REFERENCES AS THE OBJECTS FOR INTERPRETATION OF THE TEXT: ON THE NOVEL «NUMBER 11» BY J. COE	191
Nuriyeva N.M. HISPANIC-ANDALUSIAN ORIENTALISM IN THE WASHINGTON IRVING'S PROSE	194
Pavlyk H.M. CREATIVE PROCESS OF T.G. SHEVCHENKO: THE POSTRECEPTIVE CONDITION OF AUTHOR AND LYRIC HERO	199
Chorny I.V. THE ANTIQUE MYTH IN THE STRUCTURE OF THE NOVEL BY G.L. OLDI «THE BULL FROM THE MACHINE».....	204



ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ

Голодюк Н.В.
САКРАЛЬНІ ПАМ'ЯТКИ ІУДЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ОСТРОЗІ,
ЯК ОБ'ЄКТИ РЕЛІГІЙНОГО ТУРИЗМУ ТА ПАЛОМНИЦТВА
У ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ 10

Зайченко О.Г.
АТРАКТИВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ В МУЗЕЯХ АМЕРИКИ НА ПРИКЛАДІ
КЛОЙСТЕРС 14

Зайченко О.Г.
ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
ПІДГОТУВАННЯ МУЗЕЙНОГО ПРАЦІВНИКА
З АНІМАЦІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ МУЗЕЙНОГО ПРОСТОРУ 19

Мальченко В.В.
АНТРОПОКУЛЬТУРНЫЕ ГРАНИЦЫ: «ЧЕЛОВЕК
НАВИГАТОР» & «ЧЕЛОВЕК ПОГРАНИЧНИК» 22

Наседкіна О.О.
ДЕЯКІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ АМЕРИКАНСЬКИХ
НАРОДНИХ КАЗОК 27

Рублевська Н.В.
ЕКСПОЗИЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО
ОБЛАСНОГО ХУДОЖНЬОГО МУЗЕЮ (1993 РІК) 31

Тальшинский Э.Б., Гасанлы Э.А.
РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-
ФИЛОСОФСКИЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 34

Урсу Н.О.
ХУДОЖНИК-ПЕДАГОГ ВОЛОДИМИР ГАГЕНМЕЙСТЕР.
НОВІ АРХІВНІ ЗНАХІДКИ 38

Ханжи В.Б.
ПОЭТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ: ЦИКЛИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ВРЕМЕНИ И ИСТОРИИ ОСВАЛЬДА ШПЕНГЛЕРА 41

Цюрупа М.В.
ДИКА ПРИРОДА ТА ДУХОВНИЙ СВІТ ЛЮДИНИ:
МОЖЛИВІСТЬ СИНТЕЗУ
(НА ПРИКЛАДІ ПРАЦЬ А. КАМЮ ТА М. ДЕЛІБЕСА) 48

Якимчук С.Н., Яцкович М.І.
НАЦІОНАЛЬНА ОПЕРА ЯК ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ
ТРАНСЦЕНДЕНТНИХ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ
ТА ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДІ 52

ПСИХОЛОГІЯ

Барчі Б.В.
ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ
В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВНЗ 55

Шпак С.Г.
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА
З ПОДОЛАННЯ ПРОЯВІВ СТРЕСУ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 59

ПЕДАГОГІКА

Антонюк Г.Д.
ТРАНСФЕР ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ
В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ
XVI – ПОЧАТКУ XVIII СТ. 62

Бей І.Ю.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 68

Боровик Л.В.
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 73

Боряк О.В.
ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ, ФОРМУВАННЯ
ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 79

Бут Я.В.
СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТОК КАТОЛИЦЬКОЇ ОСВІТИ
НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ 85

Вакал А.П., Міронець Л.П., Москаленко М.П.
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ВИКОРИСТАННЯ
НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ З БІОЛОГІЇ 88

Григор`єва М.І.
РОЗВИТОК ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ,
ЯК СКЛАДОВОЇ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 91

Дембіцька С.В., Кузьменко О.С.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ 94

Домніч С.П., Гіль С.І.
РОЛЬОВА ГРА ТА ЇЇ МІСЦЕ В НАВЧАННІ
УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 99

Задорожна Л.В.
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ
СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ З ІСТОРІЇ 104

Ивлева Е.С., Рейда О.А.
ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 109

Іваненко В.В.
МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 113

Коробченко А.А., Головка М.М., Попелешко Ю.І.
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ 116

Махоня В.І.
ЕТІОЛОГІЯ І ПАТОГЕНЕЗ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО
МОВЛЕННЯ (ДИСГРАФІЙ) У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ... 121

Попадич О.О., Староста В.І.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ
АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ
У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 124

Рідкодубська А.А.
ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДГОТОВЦІ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 129

Сергієнко В.П.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ
СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ
РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ..... 132

Старокожко О.М.
МІСІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОСТОРІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ 135

Тамбовська К.В., Гордєєва М.А.
МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 139

Титаренко Н.В.
УЧИТЕЛЬ І РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ) 142

Тогочинський О.М., Гончаренко О.Г.
ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ . 148

Торяник Л.А.
ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ РЕСУРСІВ
У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 154

Філоненко О.С., Ярина Ю.В.
УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВПРОВАДЖЕННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 157

Хімчук Л.І., Бай І.Б.
ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ
ПРО ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ В УЧНІВ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА..... 161

Шевчук О.В., Іванюк Т.М.
ЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ВИВЧЕННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН 167

Яблонська Т.М.
ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 170

ФІЛОЛОГІЯ

Золотарева І.Н., Хомякова О.В., Пономарев А.С.
РОЛЬ І ФУНКЦІИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ПРИ
ОБУЧЕННІ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТІВ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ 173

Кириленко Н.І., Владимірова В.М.
ФЛОРОКОНЦЕПТИ ПОЕЗІЙ МАКСИМА РИЛЬСЬКОГО
ТА ЮРІЯ КЛЕНА: СВОЄРІДНІСТЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ..... 176

Купіна І.О.
ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ
«ГРАНИЧНІСТЬ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ»..... 180

Кучеренко О.Ф.
ФАХОВІ МОВИ АРХІТЕКТУРИ ТА БУДІВНИЦТВА
У СТРУКТУРІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ..... 184

Моради Арезу
ЦИФРОВІЕ ЗНАКИ В НАИМЕНОВАНИЯХ ПРЕДПРИЯТИЙ
ТОРГОВОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА..... 187

Новосельцева Л.А.
АВТОРСКИЕ ССЫЛКИ КАК ОБЪЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ТЕКСТА: О РОМАНЕ «НОМЕР 11» ДЖ. КОУ 191

Нуриева Нурана Меджид кызы
ИСПАНО-АНДАЛУССКИЙ ОРИЕНТАЛИЗМ
В ПРОЗЕ ВАШИНГТОНА ИРВИНГА 194

Павлик Н.М.
ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС Т.Г. ШЕВЧЕНКА: ПОСТРЕЦЕПТИВНІ
СТАНИ АВТОРА ТА ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ 199

Черный И.В.
АНТИЧНЫЙ МИФ В СТРУКТУРЕ РОМАНА Г.Л. ОЛДИ
«БЫК ИЗ МАШИНЫ»..... 204





Preface

Dear colleagues! We have prepared the following 22th issue of our journal. In this issue we propose you 92 research papers which were represented by the authors from various fields. We hope you will be interested in them.

The founder of the journal is a scientific public organization "Sobornist". Our aim is the promotion of science, education and culture to enrich the world-wide spiritual potential and the revival of the society moral foundations and consolidation of the scientific community for the implementation of joint scientific projects, preparation of textbooks, monographs, training manuals, development and improvement of educational multimedia and online courses on actual problems of modern science.

One of our main projects is conduction of the annual international scientific and practical conferences: "Labyrinth of Reality", "Religion, religiosity, philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects", "Human Virtual: New Horizons, "Topical Issues, Problems and Prospects of Development of Humanitarian Knowledge in Modern Information Space: National and International Aspects". More than 3,000 scientists and researchers took part in the work of these conferences.

We are constantly working on development and popularization of our journal, and it gives us the opportunity to get into prestigious international scientometric databases.

In April 2016 the contract on scientific cooperation and a joint edition of our journal with the Centre of Modern Pedagogy "Learning Without Borders" was signed. The cooperation of canadian and Ukrainian scientists and researchers has opened additional opportunities for the development of the scientific journal "Virtus". This event promoted also the implementetation of joint projects,namely the development of author courses and seminars and trainers.

Since 2017 the journal will be published 10 times a year. We are encouraged that the editorial board is constantly updated with new scientists (experts) from different countries of the world. Today, the editorial board includes scientists from 12 countries: Azerbaijan, Hungary, Ireland, Canada, Lithuania, Poland, Romania, Serbia, Slovakia, Switzerland, Czech Republic, Ukraine.

According to the decision of the journal editorial board, we print the e-mail addresses of the authors of the publications that enables the interested readers to contact them personally.

We pay special attention to the review of the submitted materials, which is a necessary prerequisite for modern editions. The peer review process consists of three stages:

I stage. Firstly the received publication is checked for compliance with technical requirements and assessed of its compliance to subject of the journal.

II stage. The manuscript passes double-blind peer-reviewed. The first is a blind peer review by the members of the editorial board of the journal for relevant areas: neither the authors nor the reviewers do not know each other. Also, this stage involves checking articles for plagiarism, however, in accordance with the terms of publications, full responsibility for the borrowing of material and copyright violation lies on the author of the publication.

III stage. The second review is carried out by the higher educational establishments (Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University and Lugansk Institute of Post-graduate Pedagogical Education) and scientific organization "Sobornist". After completion of the whole review process and receiving of positive result, the journal is considered on academic councils of the higher educational institutions. Only after the decision of the academic council about printing of the scientific journal Virtus it is passed to the publisher.

We address with the words of sincere gratitude to all who responded to our projects in this hard time who supported them by submitting materials, readiness for collaboration. Thank you for your help, useful advices, a wide response, interest in the declared range of problems! We hope that this experience will have continuation for more years and our new project – journal Virtus will be also productive.

Dear colleagues! We pay your attention that the edition of the journal is carried out on democratic principles and consequently each scientist has the right to express his opinion on various questions, sometimes sharp enough and debatable. Pay attention that sometimes the editorial board may not share the position on various questions expressed stated by the authors.

The editorial staff of the journal Virtus is ready for expansion of collaboration with Ukrainian and foreign partners and invite heads of higher educational establishments and their structural divisions, chairs, faculties for the common continuation of the started work.

**Best regards,
Ph.D., professor, Editor-in-Chief
Scientific Journal «Virtus»**

M. Zhurba

Philosophy

УДК 264-931:379.85

Голодюк Н.В.,

*аспірантка кафедри релігієзнавства та теології
Національного університету «Острозька академія»,**Україна, м. Острог***САКРАЛЬНІ ПАМ'ЯТКИ ІУДЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ОСТРОЗІ,
ЯК ОБ'ЄКТИ РЕЛІГІЙНОГО ТУРИЗМУ ТА ПАЛОМНИЦТВА
У ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ***У статті здійснено оцінку стану юдейських архітектурно-історичних пам'яток та визначено їх місце у сфері релігійного туризму та паломництва у Північно-Західному регіоні України.**Ключові слова: Острог, іудаїзм, синангога, цвинтар, Самуель Едельс.*

Постановка проблеми. Іудеї на території сучасної України проживали, ще у дохристиянські часи. Перші іудейські громади з'явилися на території Криму та Чорноморському узбережжі. Згодом звідти євреї розселилися вздовж долин трьох головних річок Волги, Дону та Дніпра. А після 964 року стали селитися і у Києві. XI-го та XII-го сторіч євреї з Хазарії продовжували мігрувати на територію киевської русі. У 1897 році на території сучасної України було більше десятка міст, у яких більше 50% населення становили євреї.

Зважаючи на столітню історію проживання єврейських общин на території сучасної України наявність важливих релігійних пам'яток на території держави є очевидною. Щороку тисячі іудеїв-паломників приїждять в Україну, щоб вшанувати пам'ять предків та відвідати важливі релігійні святині.

Деякі міста України є важливими релігійними центрами для іудеїв, а особливо для окремої течії іудаїзму – хасидизму. Незалежно від свого місця проживання, щороку хасиди з усього світу здійснюють паломництво до своїх святинь, які залишилися в Україні. Головними місцями паломництва є Меджибіж й Умань – історичні центри хасидизму. Меджибіж освячений двадцятилітнім перебуванням тут Баал Шема, а в Умані, на околиці містечка, стоїть могила одного з найвизначніших послідовників Бешта, духовного лідера брацлавських хасидів Ребе Нахмана з Брацлава, що помер і був похований 1810 року. Щороку до Умані приїжджає близько двадцяти тисяч іудейських прочан.

Ще одним важливим для іудеїв місцем паломництва є місто Белз у Львівській області. Раз на два роки тисячі євреї приїжджають в це містечко для вшанування чудотворних рабинів-цадиків, які поховані на міському кладовищі.

Актуальність статті зобумовлена тим, що на території Острога є комплекс юдейських архітектурно-історичних пам'яток, які можуть стати одним із важливих місць паломництва представників іудейської громади.

Історія Острога є унікальною у ракурсі толерантного співжиття та співіснування різних етносів, культур, релігій, відтак її вивчення є надзвичайно актуальним для сьогодення.

На сьогодні дана тематика є недослідженою; були спроби видати монографію Рафаелем Шпізелем, впродовж тривалого періоду часу він працював над даною темою, але робота не була завершена в зв'язку зі смертю автора. Загалом історіографія обмежується публіцистичними статтями про синагогу та історію єврейської громади міста. Тему реставрування острозької синагоги вивчав місцевий краснавець Микола Бендюк.

Метою цієї статті є дослідити потенційну важливість Острога, як об'єкта паломництва євреїв в Україні. Та запропонувати ряд нововведень, які б сприяли розвитку галузі релігійного туризму в місті.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що євреї на території Острога проживають із XIV ст. Ця дата викарбувана на найстарішому надгробку на єврейському цвинтарі. Після укладення Люблінської унії чисельність іудеїв у місті стрімко почала зростати. У той період вони займалися торгівлею, продавали велику рогатою худобою в обмін на тканини та одяг. Вже у XVI ст. громада нараховувала близько 1500 членів і в місті почав працювати ешибот (вища школа для підготовки рабинів). На початку XVII ст. ешиботом керував рабе Ісає Грович, автор «Шело». Його наступником став Самуель Едельс, відомий талмудист. З його ініціативи в місті було засновано друкарню, яка працювала понад 200 років. Також він розбудував синагогу в місті, прибудувавши до неї жіноче відділення – на той час вона була найбільша на Волині. Впродовж багатьох років вона носила його ім'я. Похований шанований талмудист в Острозі на єврейському цвинтарі[1]. В період XVII ст. Острог був важливим культурно-економічним центром. А вплив євреїв засвідчує той факт, що вони від міста були делегатами на обласному сеймі.

За Зборівською угодою (1649р.) євреям заборонялось проживати у Київському, Чернігівському і Брацлавському воєводствах. Однак по війні вони знов почали повертатись в Україну і на початку XVIIIст. на Київщині, Поділлі і Волині їх уже мешкало 130 тис. Так, за ревізією 1765р. Волинський кагал налічував 1733 чол., Дубенський – 2492, Заславський – 3891, Крем'янецький – 1829, Ковельський – 1516, Луцький – 1012, Люблінський – 1226, Острозький – 1777, Новоград-Волинський – 77, Овруцький – 607, Рівненський – 1186.

Під час визвольних змагань під Проводом Б. Хмельницького у 1648–1649 рр., місто було охоплене козаками та велика частина єврейського населення міста було знищена, будинки зруйновані, після цього періоду в місті лишилося 3 живих євреїв та 5 єврейських домів [2, с.181-193].

Також є свідчення про те, що в часи гайдамаччини (1734–1768 рр.) були спроби місцевого населення влаштувати погроми для євреїв, але завдяки спостережливості євреїв та підтримці татарського населення біди вдалося уникнути. Перепис населення свідчить, що в 1765 р. в місті проживало 1777 євреїв, які володіли 415 будинками, але в 1778 р. чисельність зменшилася до 963 чоловіка, яке можна пояснити пожежею 1775 р., надалі громада почала знову активно зростати [3, с.2].

У 1897 р. в Острозі проживало 14, 5 тис. населення, з яких 9 тис були євреї. Така тенденція зберігалася до 20-х рр. ХХ ст. в 1917–1920 рр. містом пройшла хвиля мародерств і в першу чергу постраждало єврейське населення.

З початком Другої світової війни єврейська громада почала потерпати ще більше. У серпні 1941 р., німецькі військові зібрали все єврейське населення міста та розстріляли на окраїні міста понад 3 тис. чоловік. У вересні в урочищі Красностав віськами нацистської Німеччини було вбито ще близько 3 тис. євреїв. У жовтні 1941 р. острозьке гето було зовсім ліквідовано.

Загалом за період ХХ ст. загинуло близько 11 тис. євреїв, що проживали в Острозі. Саме це сприяло тому факту, що єврейське населення міста було активними учасниками української повстанської армії. За даними архівів в повстанській армії служило 108 острозьких євреїв, але до перемоги дожило лише 26 [4].

За словами керівника ГО «Об'єднання євреїв Острога» Марії Федорчук на сьогодні в місті проживає 7 єврейських родин, які, асимільовані і не усвідомлюють своєї національної приналежності. Велика кількість сімей виїхали за кордон.

Окрім багатой історії єврейської громади в місті збереглися 2 вагомні єврейські історичні пам'ятки. Перша з них синагога, яка є пам'яткою архітектури.

У плануванні острозька синагога квадратна, в об'ємі кубічна, з чотирма внутрішніми восьмигранними стовпами, які ділять синагогу на п'ять рівних астин. У зовнішньому оздобленні синагога не мала яскравих деталей. Але ця культова споруда могла бути ще й оборонною, адже дві стіни були завтовшки 2,5 м, як, власне, і мури міста. Ще однією особливістю синагоги було те, що вона мала 3 поверхи, але 2 з них були підземними, адже за наказом Анни-Алоїзи Ходкевич заборонялося будувати будь-які приміщення, які б були вищими за костел.

Точної дати про те, коли була побудована синагога, немає, але А. Перлтейн припускає, що в 1400 рр., тому що є свідчення того, що школа рабинів Бет-ешіва при синагозі існувала приблизно 4 століття. Але існує й інша думка, що синагога була побудована в кінці XVI ст. і ця думка теж має право на існування, адже фактом лишається те, що на території України і Польщі активне будівництво синагог почалося саме в цей період і саме

тоді була побудована синагога в Дубно, яке також було під владою князів Острозьких.

Синагога в м. Острозі є оригінальною пам'яткою архітектури епохи ренесансу та бароко. Вона була основним культурно-освітнім осередком єврейської громади і використовувалася для різних цілей (богослужіння, загальні збори громади, навчання дітей, рабинів, проведення судів). З 1648 по 1832 рр. в синагозі працювала друкарня. Також при синагозі впродовж XVI–XVII ст. працювала вища тлумачна школа – ешибот, яка була однією з найкращих в той час у Східній Європі [5].

За часів радянської влади синагога використовувалася, як склади змішторгу, відтак її хоч інколи, але ремонтували з практичних міркувань. В 90-х рр. ця організація була закрита, і відтоді почалося руйнування споруди, яке не зупинено до сьогодні.

Отже, можна зробити висновок, що ця споруда відіграла важливу роль у житті острожан, зокрема її єврейської громади.

Неодноразово надходили пропозиції з-за кордону від колишніх жителів міста про фінансування відновлення синагоги, але за умови, що вона буде діючим храмом, а не лише архітектурною пам'яткою, де проводитимуть екскурсії. Проте виникає інша проблема, адже на сьогодні в місті недостатньо євреїв для того, щоб відновлювати синагогу, і вони в більшій своїй кількості є номінальними в релігійному сенсі іудеями.

У 2015 році місцевий житель Аршинов вирішив вкласти власні кошти в часткову реконструкцію синагоги, щоб стан будівлі не погіршувався. Було поставлено ґрати на двері, відремонтовано дах. Також він подав проект на грант, щоб отримати гроші на подальше відновлення пам'ятки архітектури.

Ще однією не менш важливою релігійною пам'яткою у цьому комплексі є єврейське кладовище. Вважається, що перші поховання на цвинтарі з'явилися ще 700 років тому. Тут похований згаданий вище Самуель Едельс, який помер у 1632 році. Він був головним равиним, ректором ешиботу, видатним вченим Середньовіччя, філософом та астролог. Після смерті на його могилі було встановлено пам'ятник. Цікаву легенду щодо нього залишив в своїх записках краєзнавець Пантелеймон Юрьєв. За його оповіддю на могилі Моршуге стояв великий чорний камінь. В одну дощову ніч в нього вдарила блискавка і розколола його навпіл, в середині була товста золота жила. Зібране золото було розпродане набожними євреями, а на виручені гроші спорудили новий пам'ятник. Його виготовили з білого мармуру, в ньому поєднувалося художнє оформлення верхньої частини та епітафія в нижній. Пам'ятник близько 200 років був місцем постійних паломництв євреїв зі всього світу.

На цьому ж цвинтарі був похований Менахем Мендель Бібер (1848–1923). На могильному написі був висічений такий напис: «Уродженець Острога, наш учитель і наставник Менахем Мендель Бібер, син Аріє Лейбуша Бібера. Світла йому пам'ять. Дослідник історії, уважний до людей. Вчитель і керівник школи. Він написав дві книги. Він наша гордість і слава!».

За часів радянської влади кладовище перестало використовуватися за призначенням, як і багато інших релігійних споруд міста. Владою було вирішено

спорудити на території кладовища парк відпочинку. Було побудовано танцювальний майданчик, поставлені гойдалки. Надмогильні плити було збито екскаваторами, з частини плит була викладена підлога в військовій частині, а з частини побудовано свинарник. Згодом, через невдоволення місцевого населення, цвинтар повернули єврейській громаді, але він перестав виконувати свою функцію. На ньому відтоді не було похованого жодного єврея.

На сьогодні кладовище є на балансі міста і вважається частиною пам'ятки садово-паркового мистецтва «Парком Острозьких». Але грошей на підтримання його в гідному стані не виділяється. Лише час від часу проводяться прибирання території

До 2010 р. кладовище перебувало в жахливому стані і власне мало чим нагадувало цвинтар, але в США знайшовся меценат, рідні якого поховані на цьому цвинтарі, Йогель Кестенбаум, який нині фінансує відновлення цвинтаря. Уже поновлений паркан навколо кладовища, встановлені ворота, які обмежують доступ на цвинтар.

Також він планує профінансувати дослідження старих надгробків. Йогель неодноразово зустрічався з міським головою і вони домовилися про те, що все, що можливо повернути на кладовище, буде повернено. Планується спорудження меморіалу.

На цвинтар уже повернули близько 400 могильних плит, але лише 150 з них більш-менш вціліли, 170 – мають лише половину чи меншу частину плити, решта у дуже поганому стані [6].

Цвинтар досить часто відвідують євреї з усього світу, здійснюють паломницькі поїздки до могили талмудиста, яка була відновлена та обгороджена. На сьогодні вона єдина має гідний вигляд та не понижена мародерами.

Але головна проблема полягає в байдужості та малоінформованості місцевого населення щодо цього питання. Відтак важливо працювати і в цьому напрямі, розвиваючи інформаційну політику, яка сприятиме усвідомленню спільної історії міста та толеризації міжрелігійних та міжнаціональних відносин.

Для того, щоб збільшити кількість паломників та туристів в місто потрібно звернути увагу на пам'ятки та вдосконалення інфраструктури, зокрема:

- підвищити якість туристичних послуг та розширити асортимент, поліпшити умови обслуговування туристів.

- зайнятися реконструкцією та модернізація діючих туристичних об'єктів. Адже, що синагога, що єврейське кладовище потребує приведення їх в належний стан: реконструкції та ремонтних робіт [7].

- відновлення державного фінансування пам'яток архітектури, культури, історії України;

- залучення коштів підприємницьких структур, суб'єктів туристичної діяльності для розвитку інфраструктури туризму (шляхи, пункти пропуску, системи водопостачання та каналізації, зв'язок, служби сервісу тощо) [8];

- створення сучасної інформаційно-маркетингової служби у сфері туристичного бізнесу, тобто поширення інформації, внесення Острога в туристичні маршрути;

- створення тематичних програм, у яких всебічно, повно та правдиво висвітлювалась історія єврейської громади міста, життя і діяльність видатних єврейських вчених;

- розробка роздаткового матеріалу про релігійні пам'ятки іудейської общини міста розробка інформаційних брошур про можливі місця проживання та харчування;

- співпраця з сусідніми районами та обласними центрами по створенню спільних екскурсійних маршрутів [9].

Активна співпраця з туристичними агентствами області та прилеглих областей сприятиме поширенню інформації про туристичні об'єкти Острога, що в свою чергу збільшить кількість бажаючих відвідати місто.

Отже, місцеві органи влади мають врахувати важливість індустрії туризму, а зокрема релігійного туризму, в розвитку району, в покращенні фінансового становища. Але для цього їм потрібно покращити умови проживання туристів, створити маршрути, інформаційні листи для туристів.

Висновок. Острого можна поставити в один ряд з такими містами як Умань та Меджибори. Якщо впорядкувати кладовище, зробити там меморіал видатних євреїв міста, відновити синагогу, то це може збільшити кількість туристів та паломників. Вже сьогодні ведеться активний пошук документів про єврейський цвинтар в архівах Польщі, США, Ізраїлю. Відомо, що існують аерознімки кладовища часів, коли воно було ще незруйноване, що значно полегшить роботу над відновленням.

Література

1. Острозька академія XVI-XVII ст. //Енциклопедичне видання. – Острого, 2008. – 228 с.
2. Бендюк Л. Графічна реконструкція синагоги в м.Острога та концепція першочергових антиаварійних реставраційних робіт / Л. Бендюк // Історія музейництва, пам'яток охоронної справи, краєзнавства і туризму в Острозі та на Волині. Вип.3 / Упоряд. Манько М.П. - Острого: Видавець СПД Свинарчук Ф.В., 2011. - С. 181-193.
3. Супрунюк «Євреї на Рівненщині» / А. Супрунюк // Вісті Рівненщини. – 22 черв. – 1993. - 2 с.
4. Іванов С. Доля єврейського населення Острога під час німецької окупації 1941-1944 роках [Електронний ресурс] / С. Іванов // . – Режим доступу до статті: <http://eprints.ua.edu/2900/1/Serhii%20ivanov.pdf>
5. Гушман І. Чи стане Острого конкурентом Умані / І. Гушман // Замкова гора № 8. –26 лют. – 2011.
6. Україна. Євреї в населених українцями регіонах Російської і Австрійської (конець 18 в. – 1914 г.) [Електронний ресурс] / Електронная еврейская энциклопедия. – Режим доступу до статті : <http://www.eleven.co.il/article/15409>
7. Шершньова О.В. Перспективи розвитку туристичного комплексу міста Острога: потенційні можливості місцевої інфраструктури [Електронний ресурс] / О. Шершньова // Науковий блог НаУ «Оа». – Режим доступу до статті : <http://naub.org.ua/?p=502>
8. Шершньова О. Острожчина туристична: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О. Шершньова // Науковий блог НаУ «Оа». – Режим доступу до статті : <http://naub.org.ua/?p=516>
9. Шершньова О. Методичні засади побудови стратегії розвитку туризму в малих містах Рівненщини [Електронний ресурс] / О. Шершньова // Науковий блог НаУ «Оа». – Режим доступу до статті : <http://naub.org.ua/?p=539>

References

1. A. Supruniuk «Ievrei na Rïvnenshchyni» / A. Supruniuk // *Visti Rïvnenshchyny*. – 22 cherv. – 1993. – 2 s.
2. Benediuk P. Hrafichna rekonstruktsiia synahohy v m.Ostroh ta kontsepsiia pershocherhovyykh antyavariïnykh restavratsiïnykh robït / P. Benediuk // *Istoriia muzeïnstva, pamiatkoohoronoï spravy, kraïeznavstva i turizmu v Ostrozi ta na Volyni. Vyp.3 / Uporiad. Manko M.P. - Ostroh: Vydavets SPD Ssynarchuk, R.V., 2011. - S. 181-193.*
3. Hushman I. Chy stane Ostroh konkurentom Umani / I. Hushman // *Zamkova hora № 8. – 26 liut. – 2011.*
4. Ivanov S. Dolia yevreiskoho naselennia Ostroha pid chas nimetskoï okupatsii 1941-1944 rokakh [Elektronniy resurs] / S. Ivanov // . – Rezhyim dostupu do statti : <http://eprints.oa.edu.ua/2900/1/Serhii%20vanov.pdf>
5. Ostrozka akademiia XVI-XVII st. // *Entsyklopedychnye vydannia . – Ostroh, 2008. – 228 s.*

6. Ukraina. Evrey v naselennykh ukraïntsamy rehionakh Rosyiskoi y Avstryiskoi (konets 18 v. – 1914 h.) [Elektronniy resurs] / Elektronnaia evreiskaia entsyklopedyia. – Rezhyim dostupu do statti : <http://www.eleven.co.il/article/15409>

7. Shershynova O.V. Perspektyvy rozvytku turystychnoho kompleksu mista Ostroha: potentsiini mozhlyvosti mistsevoi infrastruktury [Elektronniy resurs] / O. Shershynova // *Naukovyi bloh NaU «Oa»*. – Rezhyim dostupu do statti : <http://naub.org.ua/?p=502>

8. Shershynova O. Metodichni zasady pobudovy stratehii rozvytku turizmu v malykh mistakh Rïvnenshchyny [Elektronniy resurs] / O. Shershynova // *Naukovyi bloh NaU «Oa»*. – Rezhyim dostupu do statti : <http://naub.org.ua/?p=539>

9. Shershynova O. Ostrozhchyna turystychna: stan ta perspektyvy rozvytku [Elektronniy resurs] / O. Shershynova // *Naukovyi bloh NaU «Oa»*. – Rezhyim dostupu do statti : <http://naub.org.ua/?p=516>

Holodyuk N.V.,

postgraduate student of the Department of Religious Studies and Theology
National University of Ostroh Academy,

Ukraine, Ostroh

**SACRED MONUMENTS OF JEWISH CULTURE IN OSTROG AS OBJECTS OF RELIGIOUS TOURISM
AND PILGRIMAGE IN THE NORTH-WESTERN REGION OF UKRAINE**

This article provides an overview of the Jews architectural of the north-western region of Ukraine. It is determined their historical and tourist potential for the introduction and formation of religion-routes for tourism. The article analyzes the phenomenon of religious studies and spiritual tourism, studied the causes in the north-western region of Ukraine. Determine their historical and tourist potentials for the introduction and formation of religion-tourism routes. This article also reveals the causes of the need for pilgrimage and tourism among believers and non-believers.

In addition, the of Ostroh has a long history of Jewish community life in the city. In the 16th century worked in the city a synagogue and Jewish school. Samuel Edels famous rabbi, living in Ostroh. His grave is on the Jewish cemetery in the city.

Key words: jail, Judaism, synanhoha, cemetery, Samuel Edels.



УДК 130.2:316.663.5

Зайченко О.Г.,

*к.філос.н., ст. викладач кафедри музеєзнавства, пам'яткознавства
Київського Національного Університету Культури і Мистецтва, Sirielle@yandex.ru**Україна, м. Київ*

АТРАКТИВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МУЗЕЯХ АМЕРИКИ НА ПРИКЛАДІ КЛОЙСТЕРС

В статті розглядається методика атрактивна репрезентація середньовічної культури у Клойстерс як філіалі музею Метрополітен в якості прикладу гармонійного поєднання ортодоксальної та ігрової методики проведення сучасних музейних атракцій. Починаючи із поняття гри в культурі, виводяться поняття інтерактивності й театралізації як практичної основи анімування музейних залів. Наводяться конкретні приклади використання засобів музейної драматургії при збереженні зовнішніх ознак ортодоксального музею у Клойстерс та музеї Метрополітен. Також наводяться порівняльні приклади актуалізації історико-культурної спадщини в атрактивній роботі українських музеїв. Наводиться приклад організації фестивалю середньовічної культури та історичної реконструкції на території прилеглої до Клойстерс. З чого виводиться приклад конструктивного використання всіх видів цільової аудиторії потенційних відвідувачів музею.

Ключові слова: музейна драматургія, музейний фестиваль, музейний простір, інтерактивність, гра, цільова аудиторія, історична реконструкція.

Постановка проблеми. Для музеїв на основі замків, палаців та маєтків використовуються засоби атрактивної роботи із відвідувачем на основі історико-культурної спадщини, пов'язаної з певною пам'яткою та її історією. Таким чином мимовільно відбувається тематичне розподілення атрактивних заходів відповідно до місця локалізації самих пам'яток. Проте, американський музей Клойстерс як філіал музею Метрополітен досяг визнання в галузі репрезентації середньовічної культури не маючи відповідного історико-культурного тла. Що відмічається фахівцями у галузі медієвістики. До того ж музейна драматургія у просторі Клойстерс передбачає гармонійне поєднання ортодоксальної музейної роботи з нетрадиційно-атрактивною. Також слід зазначити, що успішні музеї Америки та Західної Європи зазвичай охоплюють у своїй роботі всі можливі види цільової аудиторії. Що може недооцінюватися у пострадянському музейному просторі. Тоді як значна кількість музеєфікованих палаців, замків та маєтків України мають відповідний потенціал в тому числі через насиченість сенсорно-історичного тла (чим може бути обділена відносно молода культура Америки). Тому озайомлення із особливостями практичної побудови та гармонійного поєднання ортодоксальної та нетрадиційної музейної роботи у Клойстерс є важливим для посилення конструктивних боків музейної справи України.

Мета роботи – проаналізувати методику атрактивної роботи у Клойстерс як філіалі музею Метрополітен, який спеціалізується на репрезентації середньовічної культури. Вивести принципи гармонійного поєднання ортодоксальної та ігрової роботи музейників Клойстерс з відвідувачами та існуючими типами цільової аудиторії. В цьому аспекті поставити питання їх практичної реалізації музейними працівниками в умовах пострадянського культурного простору.

Як відомо, репрезентація минулих епох в музеях базується на культурно-історичному тлі певних країн та суспільств. В цьому аспекті для Західної Європи органічними є культурно-історичні та мистецькі дійства на території замків, палаців та маєтків. Тим більше коли

на тлі сталої експозиції історичної пам'ятки, її архітектурного ансамблю та привабливого ландшафту створюються дійства, які інтерактивно реконструюють певні історичні події або саме життя людей в обрану епоху (фестивалі історичної реконструкції, турніри, театралізоване відтворення історичних подій тощо). Тим більше, що самі замки, палаци або маєтки відіграють роль грандіозного антуражу, прекрасного у своїй достовірності й історичній та сенсорній насиченості.

Для України подібний потенціал культурної актуалізації несуть музеї під відкритим небом (скансени), музеєфіковані палаци, маєтки та все ті ж замки. Проте, із означеного культурно-історичного багатства активно користуються атрактивними музейними дійствами лише скансени та деякі з добре збережених чи вдало відреставрованих замків. Трохи осторонь слід розглядати «Парк Київська Русь», як зведену у 2000-ні роки та всеціло орієнтовану на сезонні розважальні дійства установу, яка не може повністю вважатися ані, власне, скансеном, ані історичною реконструкцією давньоруського городища, ані розважальним шоу-парком. Характерним є те, що всі описані музейні дійства базуються на вже існуючих пам'ятках історії та культури і представлених у ній експозиціях. Причому, власне в Україні характерним є акцентування національної чи козацької культури у скансенах чи музеях відповідного профілю. Або сезонна репрезентація середньовічної культури на відповідних фестивалях історичної реконструкції у замках на кшталт Кам'янець-Подільського, Луцького тощо. Причому, це далеко не свідчить про гідний ступінь збереженості всіх українських замків. Скоріше, про наявність насиченої історико-культурної спадщини та наявність за умов відповідного креативного та фінансового ресурсу реалізувати вдалий досвід західноєвропейських колег.

Найсприятливішим для музейної справи будь-якої країни в цьому аспекті є саме насиченість культурно-історичної спадщини. Випадки репрезентації певної культури, яка не ендемічна для певної країни є відносно рідкісними.

Наприклад, Америка зовсім не знала лицарської культури. В часи європейського середньовіччя була населена виключно корінним населенням. Європейська колонізація Америки відбувалася починаючи із XVII–XVIII ст. До того, як митці-романтики й прерафаеліти змінили ставлення до середньовічної культури вона усвідомлювалася виключно як «незграбне варварство». Не романтизували середньовіччя, відповідно, й перші колоністи. Крім того, в культурному сенсі Америка є відносно молодою країною. Що досить серйозно усвідомлюється її культурними діячами та спрямовує одні з пріоритетних зусиль на розвиток музейної справи та підвищення атрактивності їх відвідування.

Музей Клойстерс, який є філією музею Метрополітен в Нью-Йорку, в означеному сенсі є особливо показовим. В країні, яка не знала жодного із варіантів європейського середньовіччя міститься одна з найбагатших колекцій середньовічного мистецтва. Слід зазначити, що в Клойстерс також міститься експозиція із культури та мистецтва Відродження та Візантії. І міститься вона, в основному, в Клойстерс.

Як відомо, він створений завдяки зусиллям Дж. Рокфеллера молодшого, який в 1925 році придбав основну частину колекції (експонується біля 5 тисяч витворів мистецтва); в 1930 році купує ділянку для будівництва музею та перевозить придбані ним же фрагменти з п'яти середньовічних абатств. З них же і дбайливо збрали саму музейну будівлю на території парку Fort Tryon. Філія працює з 1938 року [10, с.329]. У Клойстерс представлені клуатри (криті галереї, англ. Cloisters) з п'яти французьких монастирів XII-XV століть: Сен-Мішель-де-Кукса, Бонфон-де-Комменж (XIII-XIV століття), Три-ен-Бігорр (Trie-en-Bigorre) і монастирів у Фровіль (друга половина XV століття) і Сен-Гійом-ле-Дезер (кінець XII - початок XIII століття). Домінантна галерея XII століття з Сен-Мішель-де-Кукса розташована під відкритим небом і оточена архітектурними елементами з рожевого мармуру [1]. Квиток в Метрополітен також дає право відвідати Клойстерс (а квиток в Клойстерс – право відвідати Метрополітен), раніше можна було протягом деякого часу – з цього року можна відвідати тільки в той же день.

Дж. Рокфелер молодший як фундатор «середньовічної філії» музею Метрополітен неначе заздалегідь передбачив можливості інтерактивного занурення в «романтику лицарських часів». Він додатково викупив ділянку землі між музеєм і річкою Гудзон, щоб зберегти вид, що відкривається на музей. Тому, хоча це Манхеттен – зелений парк без жодних елементів сучасної забудови дозволяє відвідувачу подумки зануритися в означену епоху. [2, с.329]. А самим музейникам – скористатися перевагами для поєднання традиційної музейної роботи (коли до послуг відвідувача аудіогіди, екскурсії та стенди) із створенням інтерактивних заходів з елементами історичної реконструкції. Щоправда, сам музей Метрополітен дуже великий і за один день не оминати. Відвідувачу буває невідомо що відбувається в іншій частині музею. Це може стосуватися також і його вищезазначеної філії. Проте, означена риса може бути сприятлива для тих відвідувачів, для яких сучасні музейні атракції

«заважають спілкуватися з експонатами». До того ж, сама наявність тінистого прохолодного парку на розжареному влітку Манхеттені додатково приваблює людей на його територію та під стіни музею. Що є [3].

Як відомо, навіть традиційна експозиція, якщо вона побудована за всіма законами музейної драматургії сама собою стає досить привабливою пам'яткою. Так, у музеї Метрополітен є низка залів, повністю обставлених як житлове середовище раннього Ренесансу (з скринями-касонами, іконами і люстерками), китайський двір для милування місяцем, римська спальня та інші зони [2, с.329]. Вони можуть бути обгородженими. Проте, це не заважає зануренню в присвячену їм епоху. Хоч означені ділянки експозиції не є інтерактивними зонами, розрахованими на дотик, внутрішнє занурення відбувається. Частково за рахунок «живих інтер'єрів», коли старожитності експонуються поза вітриною в органічному для них середовищі [2, с.329].

У Клойстерс музейна драматургія побудови експозицій так само досягає компромісу між збереженням живого занурення в епоху та одночасною потребою берегти експонати від зайвої для них контактності. Тут так само багато «цікавинок» делікатно огорожені. Проте відпочинкова зона у дворику музею повністю відтворює сади середньовічним абатств. До того ж в них так само вирощуються ті ж самі пряні та лікарські трави, що в середньовічних садах та абатствах. А також ті, що в зазначену епоху вважалися чарівними. Біля кожної з них міститься табличка із відповідним поясненням. Таким чином, в повних дивних трав дворику Клойстерс відвідувач перебуває у близькому контакті з історичною експозицією, під склепіннями відвідувачу можна спочити на лаві, в цей момент подумки перебуваючи «в лицарських часах» [3]. Цей атриум носить назву «Bonnefont Cloister and Herb Gardens».

Відомий дослідник-медієвіст Ж. Ле Гофф виділяв та хвалив серед музеїв середньовічної культури саме Клойстерс. У своєму дослідженні «Герої і дива середньовіччя» він присвятив цілий розділ обителі як культурного явища. І наводив у приклад Клойстерс: «До кінця XIX і початку XX століття обитель стає забарвленою ностальгією на кшталт середньовічного монастирського раю. Як архітектурний шедевр і збори скульптур, вона привертає увагу багатьох збирачів і особливо американських любителів витонченого, які бачать в ній найвище досягнення середньовічного мистецтва. Скульптор Джордж Грей Барнард починаючи з 1914 року збирав різні фрагменти європейських середньовічних абатств. У 1925 році Джон Д. Рокфеллер купив його збори і запропонував його нью-йоркському Метрополітен-музею, який в 1926 році систематизував їх і виставив на огляд публіки в своїй філії на головному пагорбі біля берегів Гудзону. Там були відновлені, майже в повному вигляді, зокрема, обитель Святого Гільйома-пустельника і Святого Мігеля де Кукси. Безліч скульптур, гобеленів і архітектурних фрагментів оточували ці перевезені і відтворені обитель. Філія отримав назву The Cloisters – Обитель. Так уявлення про маленькому монастирі знайшло історичну пам'ять і нове втілення в місті-символі сучасної

Америци. Оскільки сьогодні більшість монастирів закрито, а обителі спорожніли, то це місце, перетворене на згадку про самоту і рай в міф, служить декорацією для музичних заходів певного штибу передусім» [4].

Клойстерс має дев'ять виставкових приміщень, експонати в яких розташовані в порядку хронології. Над центральним входом зведена квадратна башта. Зовнішній декор музею повністю відтворює середньовіччя в аутентичному вигляді. Частина з них є реконструкцією, частина сама собою являє експонати. Багато вікон складено з вітражів. Уважному та обізнаному на медієвістиці глядачеві може бути помітно, де експонати – а де (вже не дуже юна) споруда музею. Значна кількість скульптур представлено в галереях по бокам двору, елементів колон, біля усіх таблички з розповіддю про експонат. Кілька лицарських надгробків знаходяться в каплиці Langon [5]. В якості прикладу можна навести цілком відновлений зал з колонами (зал 6, головний зал з абатства Notre-Dame-de-Pontaut, засновано у 1115 році). Уздовж стін задля комфорту відвідувачів наявні лави. Капітелі колон прикрашено орнаментом, ребристі склепіння спираються на колони. За описом почуттів відвідувачів, - «Коли доторкаєшся до старезної цегли, коли бачиш у стрічатому вікні гілку сосни та синє небо – поринаєш в атмосферу цілком. А поруч вихід до центрального двору (Суха), де ростуть пахучі трави, а на низеньких колонах (чи то з каталонського Сен-Мишель-де-Кукса, чи то з якогось монастиря Лангедоку) дивні химерні тварини» [3]. Двір з монастиря Сен-Гильом не має саду з доріжками, та присвячений експозиції фонтанів (не працюють, оскільки є виключно експонатами). Також тут же представлено колонни: як кручені та декоровані різьбленими лозами, так і й ті, що містять на капітелях біблійні оповіді. Винахідливо різьблені колони і пілястри наслідують корі пальми, хвилясті, немов каскад води або схожі на листя. Означена експозиція є контактною [6].

Багато експонатів знаходиться поза вітринами, але за огорожею. Але хоча діткнути до кам'яних обличчя королів Кловіса (Хлодвіга) та Лотара Меровінгів (як і до гобеленів) у Романському залі відвідувач не зможе, враження живості душевного дотику до епохи буде вражаючим. В тому числі тому, що вони експонуються поза вітринами. В експозиції зі скляними виробами та коштовними ілюмінованими манускриптами (має власний температурний режим) експонати представлено на стендах. Одними з найуспішнішими експонатами є сім гобеленів циклу «Полювання на єдиного рога» та гобелени «Дев'яти героїв» середньовіччя. З первинної кількості представлено лише п'ять: Давид і Ісус Навин з біблійного циклу; Гектор і Юлій Цезар з класичної традиції; і Артур, легендарний король Англії. Ле Гофф вказує, що середньовічна культура вміщувала в своє імажінарне також і античних героїв [4]. Причому, ті ж Гектор і Юлій Цезарем зображено в лицарському образі.

Навіть сувенірну крамницю розміщено так, що вона не настільки дисонує із контекстом «живого середньовічного музею», як це могло би бути. Він являє собою невеликий зал з квадратної колоною посередині і вітринами уздовж стін і шафами на стіні за вітринами з книгами та сувенірами. Навколо колони теж містяться невеликі вітрини, за які можна зайти, розглянути і діткнути до

старовинних стін. Можливо, слід зазначити, що в музеях України музейна крамниця може вважатися, в кращому випадку, побічним сектором білетної каси. Проте, можна помітити, що успішні музеї не соромляться звести високе навіть до самого простого. І охоплюють людей будь-якого рівня. І тих, кому потрібна книга, і тих, кому потрібен «шматочок цієї краси на згадку» у вигляді все того ж магнітику. Проте, у тому ж Національному Музеї Історії України, Музеї Історичних Коштовностей, музеї Шевченка школярі роблять значні прибутки, радісно купуючи все ті ж магнітики з репродукціями експонатів чи старовинними видами Києва та інші сувенірні вироби. Також в крамниці українського музею можливо придбати каталог або книгу по темі. З чого можна зробити висновки, що в українському музеї маркетингові ходи можуть бути розраховані або на знавця (дослідника), або на школяра. При тому, що цільова аудиторія є значно ширшою. Наприклад, відвідувач Клойстерс, який позиціонує себе як знавця чи любителя мистецтва може придбати книги про сам музей, про місто Нью-Йорк у роботах різних художників, із середньовічної культури, травники (в тому числі факсимільні видання старовинних книг). Любитель сувенірів – маленькі ткані гобелени з єдиного рога в загоні (з циклу «Полювання на єдиного рога», що є гордістю музею), наволки на подушки з тим же візерунком, магніти з фото цього візерунку тощо. Дитину також чекають тематичні іграшки, книги тощо [3].

Таким чином, навіть якщо не враховувати музейні фестивалі, квести та інші види сучасних музейних атракцій, описаний тип музейної драматургії створює досить привабливий музей з високим потенціалом успішності. Додатково слід зазначити, що акценти на важливих та показових реперних точках середньовічної культури розставлено тим точніше та сильніше, що для Америка не проживала свої «часи соборів» [7]. Тому переживання сучасними людьми «часів легенд» має бути забарвлене достатньо яскраво, насичене переживанням міфу та, водночас, нести історично точну інформацію. Тим більше, що все до останнього черепку в цьому музеї є перевезеним з-за океану.

Посилує ці враження та додатково сприяє успішності репрезентації європейської середньовічної культури а Америці щорічний осінній середньовічний музейний фестиваль на території парку Fort Tryon. Цей фестиваль має статус загальноміського свята. Якщо узагальнити видовище, то стане очевидною одночасна присутність на ньому як історичних реконструкторів, претендуючих на наукову точність репрезентованого, так і представники «фентезійного середньовіччя». Задля привабливості якомога більшої цільової аудиторії задіюється все, що може хоч трохи його нагадувати. Загалом, на історичних фестивалях у Fort Tryon одночасно поєднуються яскраві видовища на кшталт турнірів, майстер-класи та ярмарки. Не враховуючи при тому можливу наявність «частування середньовічною їжею».

Таким чином, у 2017 році були наявні лицарські турніри, клуб соколиного полювання, віщунки, намет східних ліхтарів і тканин, воркшоп із скульптури на кшталт «діти, давайте викарбуємо фігуру з брили гіпсу», вистава-фабліо про середньовічного лікаря (проводив

Unicorn fogum), великий турнір (з елементами вистави і акробатами в перервах (при відсутності циркового склепіння на високій тринозі відбувався виступ акробатів на стрічках тканини), конкурс лучників [3]. До того ж, там, де були реконструктори з SCA (Society for Creative Anachronism [8]), були столики з живими ремеслами: ткацтво, прядіння (прямо на ваших очах), робота з дротом, вітражі, вишивка, маски, складання герба, відбитки на папері, плетіння поясів, і дитячі іграшки на зразок дерев'яного замку [3]. Оскільки американські музеї прагнуть до того, щоб зробити свій заклад привабливим для найширшої аудиторії, подібний підхід екстраполюється і на музейні фестивалі. Тому один і той же простір (на сусідній локації) з історично точно відтвореними лицарськими забавами або атракціями стилізованими під середньовічну епоху ділять фея, так звані косплеєри (субкультура орієнтована на вдягання у костюми героїв фантастичних фільмів та коміксів), відьми, чарівники, історичні реконструктори Стародавнього Риму, чумний лікар, пірати тощо. Присутнє намагання представити розуміння середньовіччя на будь-який смак. Від погано збалансованої зброї, силіконових ельфійських вух та біжутерії на ярмарку до показу дбайливо реконструйованих історичних костюмів та їх ярмарку. Наявні були також фанати Персі Джексона, фанати «Гри Престолів», палатки з одягом в стилі бохо, амулети, прикраси, крафтове пиво, смажене м'ясо, каліграф, футболки, солодоші, лимонад тощо. Окремої ухвали заслуговує наявність окремо встановлених пандусів для інвалідів [3].

Можливо, означений підхід до організації музейного фестивалю середньовічної культури справляє враження еkleктики. Проте, відсутність подібного «ярмаркового гармидеру» негативно б позначилася на святковій атмосфері та загальному відчутті занурення в дух народної культури середньовіччя. Висловлюючись просто, свято було б банальним та несправжнім. Доступ всім, хто хоча б красчком схожий на середньовіччя. Відповідно, завітали люди дуже різних культур і народів. Деякі, можливо, «фей, прекрасних дам і лицарів» як частину середньовічних міфу та епосу знають лише через мультфільми Уолта Діснея. Але також були приваблені й ті, хто пам'ятає своє європейське коріння, і кожен досяг своєї цілі. Відповідно, наявна точна ілюстрація того, наскільки важливою є робота музейних працівників із всіма наявними видами цільової аудиторії.

Таким чином, можна дійти висновку, що для українських музеїв досвід атрактивної репрезентації середньовічної культури в Клойстерс показовий в тому сенсі, що націлений на якомога більші види цільової аудиторії. Коли одночасно приваблюється більшість можливих категорій відвідувачів. Наприклад, на все тому ж осінньому фестивалі середньовічної культури у Fort Tryon одночасно задіяли як високопрофесійних історичних реконструкторів, так і всіх, хто хоча б частково пов'язаний із темою.

Також цінним досвідом для українських музеїв в означеному сенсі буде вміння гармонійно поєднувати традиційну музейну роботу із нетрадиційною, а музейну

драматургію з навичками інтерактивної репрезентації певної культури. В Клойстерз одночасно співіснують сенсові наповнена багата експозиція, створена легенда (особливо слід зауважити, що її актуалізували без існування історичного прецеденту самої країни), вишукана та влучна музейна драматургія та гармонійне поєднання ортодоксального підходу з інтерактивністю. В Україні кожен із замків, палаців та маєтків містить у собі потенціал для атрактивної репрезентації як середньовічної та ренесансної культури України, так і національної. Частина з них задіяна в щорічних сезонних фестивалях історичної реконструкції. Проте, для музеїв України питання гармонійного поєднання «серйозного» мистецького, історичного чи наукового із «розважально-ігровим» атрактивним. Так само для української музейної справи незвичною є робота із сегментацією ринку, класифікацією цільової аудиторії та одночасним залученням одразу багатьох її кіл й типів.

Література

1. Офіційна сторінка музею Метрополітен: <https://www.metmuseum.org/>
2. Юрєнева Т.Ю. Музеи мира: история и коллекции, шедевры и раритеты / Т.Ю. Юрєнева. - Москва.: Эксмо, 2011. - 496 с.
3. запис розмови з А. Токунь-Наймушиною від 12.02.2018
4. Ле Гофф Жак, Герои и чудеса средних веков., - Москва: Текст, 2012 г. - 224 с.- Режим доступу: <http://fibusta.is/b/261353/read>
5. Саркофаг Жана Д'Аллоу у каплиці Langon.- Режим доступу: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/470599>
6. Dvir Sen-Tiliom. - Режим доступу: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/47218>
7. Дюби Ж. Время соборов. Искусство и общество 980-1420 годов. М.: Ладомир, 2002.
8. Офіційна сторінка фестивалю середньовічної культури у Fort Tryon.- Режим доступу: <http://www.whidc.org/festival/home.html>
9. Society for Creative Anachronism та їх діяльність.- Режим доступу: <http://ostgardr.eastkingdom.org/wordpress/>
10. Інтерактивна мапа Cloisters з описом експозиції.- Режим доступу: <https://maps.metmuseum.org/?view=cloisters>

References

1. Ofitsiina storinka muzeiu Metropoliten: <https://www.metmuseum.org/>
2. Yureneva T.YU. Muzei mira : istoriya i kollekcii, shhedevry i rarityty / T.YU. Yureneva. - Moskva.: Eksmo, 2011. - 496 s.
3. zapys rozmovy z A. Tokun-Naimushynoiu vid 12.02.2018
4. Le Goff ZHak, Geroi i chudesa srednih vekov., - Moskva: Tekst, 2012 g. - 224 s.- Rezhim dostupu: <http://fibusta.is/b/261353/read>
5. Sarkofah Zhana D'Alliu u kaplytsi Langon.- Rezhim dostupu: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/470599>
6. Dvir Sen-Tiliom.- Rezhim dostupu: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/47218>
7. Dyubi ZH. Vremya soborov. Iskusstvo i obshchestvo 980-1420 godov. M.: Ladomir, 2002.
8. Ofitsiina storinka festyvaliu srednovichnoi kultury u Fort Tryon.- Rezhim dostupu: <http://www.whidc.org/festival/home.html>
9. Society for Creative Anachronism ta yikh diialnist.- Rezhim dostupu: <http://ostgardr.eastkingdom.org/wordpress/>
10. Interaktyvna mapa Cloisters z opysom ekspozytzii.- Rezhim dostupu: <https://maps.metmuseum.org/?view=cloisters>

Zaychenko O.G.,

*Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer of the Kyiv National University of Culture and Arts,
Sirielle@yandex.ru*

Ukraine, Kiev

**ATTRACTIVE REPRESENTATION OF THE MEDIEVAL CULTURE IN THE MUSEUMS OF AMERICA
IS APPLIED TO KLOYSTERS**

The article examines the method of attractively representing medieval culture in Clovister as a subsidiary of the Metropolitan Museum as an example of a harmonious combination of orthodox and game techniques for conducting contemporary museum attractions. Beginning with the notion of playing in culture, the concept of interactivity and theatricalization as a practical basis for the animation of museum halls is derived. Specific examples of the use of museum dramaturgy tools are provided with the preservation of the external features of the orthodox museum in Clovis and the Metropolitan Museum. Also, comparative examples of actualization of historical and cultural heritage in the attraction work of Ukrainian museums are given. An example of organizing a festival of medieval culture and historical reconstruction on the territory adjacent to the Cloysters is given. From which is an example of constructive use of all types of target audience of potential visitors to the museum.

Key words: *museum dramaturgy, museum festival, museum space, interactivity, game, target audience, historical reconstruction.*



УДК 130.2:316.663.5

Зайченко О.Г.,

*к.філос.н., ст. викладач кафедри музеєзнавства, пам'яткознавства
Київського Національного Університету Культури і Мистецтва, Sirielle@yandex.ru**Україна, м. Київ*

ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ПІДГОТУВАННЯ МУЗЕЙНОГО ПРАЦІВНИКА З АНІМАЦІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ МУЗЕЙНОГО ПРОСТОРУ

В статті розглядається питання актуальності введення у ВИШІ України, які займаються підготовкою музейних працівників, навчальної дисципліни із основ гейміфікації та івент-менеджменту в сучасному музейному просторі. В якості конструктивних прикладів наводяться відповідні дослідження з гейміфікації та атрактивної роботи в музейному просторі. Також аналізується необхідність вироблення та систематизації досліджень в галузі гейміфікації музеїв України. Наводиться основна мотивація для вивчення музейними працівниками України основ гейміфікації та музейної драматургії на рівні ствердженого курсу у ВИШах.

Ключові слова: *гейміфікація, мотивація, анімація, інтерактивність, гра, музейна драматургія, музейний простір.*

Постановка проблеми. Використання анімації й театралізації музейного простору є основою для підвищення атрактивності музейного простору. Оскільки найкращим досвідом людини є ігровий, вони підвищують привабливість музею, його відвідуваність та актуалізують навчально-педагогічні основи музейної роботи. Проте, майбутні музейні працівники України протягом навчання не отримують із боку ВИШів необхідного блоку інформації з основ гейміфікації та івент-менеджменту в музейному просторі. Більш того, на пострадянському просторі не провадиться регулярних дослідницьких та методологічних семінарів із музейних атрактивних технологій. Через що знижується ефективність організації театралізованих екскурсій та музейних квестів, відбуваються значні ресурсні втрати на етапі організації та керування атрактивним проектом, часто доводиться «з нуля» винаходити очевидне для розробників музейних атрактивних технологій та уповільнюється саме їх впровадження. Що значно знижує потенціал повної реалізації привабливості відвідування музеїв на пострадянському просторі. Відповідно, пропонується введення означеного блоку знань та навичок у програми українських ВИШів на рівні навчальної дисципліни. Також наводяться відповідні аргументи на користь означеного рішення.

Мета роботи – аргументувати введення в програму українських ВИШів навчальної дисципліни на базі анімації та гейміфікації музейного простору й основ роботи музейного працівника із всіма типами цільової аудиторії. Розглянути проблеми і перспективи організації музейними працівниками України театралізованих екскурсій та квестів. В цьому аспекті поставити питання мотивації музейних працівників України до відповідної гейміфікації музейного простору.

Висока мотивація сучасних українських музеїв у підвищенні кількості відвідувачів та одночасних відгуків про «привабливу експозицію», «цікаву програму», «захопливі екскурсії», «тепла дружня атмосфера» певного культурного закладу є так само природною, як і пріоритетною. Саме на цій хвилі створено низку

виключно якісних квестових музейних програм і театралізованих екскурсій із зануренням у вибрану атмосферу. Таких, наприклад, як «Казки бабусі Яги» для наймолодших відвідувачів у програмі Національного Музею Історії України (а пізніше в Музеї Історичних Коштовностей України). Автором програми є Лариса Олександрівна Коцар – одна з найдосвіченіших працівниць музею, яка до того багато років була однією з організаторів сезонного лицарського турніру в день музею.

Слід зазначити, що звичайно їх створюють за рахунок власного ентузіазму самі музейні працівники. Значно рідкіше (можливо, через необхідність відповідного фінансування) залучається зовнішній ресурс у вигляді івент-агенцій, квест-театрів, історичних реконструкторів тощо. Притому, ті ж актори квест-театрів неодноразово повідомляють про упереджене ставлення музейних працівників або певні проблеми у співпраці [1]. Із боку музейників також існує острах перед креативними програмами та «перетворенням музею в розважальний центр», де експозицію повністю замінять її ж проєкції на екранах. Одночасно вони можуть усно посылатися на досвід протистояння нав'язаним «зверху» начебто «креативним» програмам, які розроблені людьми далекими як від музейного світу, так і від насправді креативного освіченого класу тих же квест-театрів, серед яких чимало дійсно розуміючих специфіку музейної творчості осіб. Таким чином, музейний працівник у пострадянському просторі може наперед займати світоглядну позицію «оборони від чужих». Коли ж самі талановиті ентузіасти музейної справи організують атрактивні заходи, то без напрацьованих навичок професійних івент-менеджерів вимушені витратити значно більше ресурсу на вирішення супутніх проблем, керування проектом, вирішення можливих нештатних ситуацій тощо. Тоді як безцінний творчий потенціал за умов професійних івент-навичок міг би реалізуватися значно повніше. При тому, що музеї Європи й Америки давно дотримуються креативної тактики роботи із відвідувачами, в музейному середовищі України не вирішені ті питання, які Західна Європа й Америка поставили собі ще у 20-х рр.

Американський музейний простір взяв курс на посилення атрактивності експозиції (часто через інтерактивізацію експозиції) з початку виділення фондом Карнегі в 1925 році двох із половиною тисяч доларів на вивчення труднощів сприйняття матеріалу в музейному просторі. Для свого часу це дослідження музейних відвідувачів було піонерським. І в результаті було опубліковано монографію «Поведінка музейного відвідувача» йельського професора психології Едварда Робінсона [2]. Європейський культурний простір поступово адаптує до себе американську модель музейного менеджменту через практично доведену при її використанні високу ефективність. Проте, в цьому є певний зворотній бік. Існує певна категорія відданих шанувальників музейного простору, які не потребують додаткової атрактивної мотивації, що застосовується до основної аудиторії. Відповідно, застосовувана ефективна американська модель музейного менеджменту втомлює їх настільки, що вони «відпочивають» в ортодоксальних пострадянських музеях.

Протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст. відбулося органічне введення до музейного менеджменту гейміфікації (ігрофікації). Консультант у галузі цифрових і корпоративних комунікацій Жюльєн Карбучча характеризує її як «введення ігрових механізмів у базово неігрові елементи», які «додають гру в неігровий контекст» задля вирішення певних питань і проблем [3].

Розробка атрактивних музейних програм професійно межує із діяльністю розробників настільних ігор, міських квестів, театрів імпровізації тощо. В чому може упевнитися кожен, хто цікавиться означеною темою. Наприклад, український розробник психологічних рольових ігор М. Тисейко описував як у 2012 р. в Сан-Франциско проходила конференція під назвою «Музей як настільна гра» [4]. За його словами, перебіг заходу був таким: обговорення квестових технологій та пропозиція нових та апробація музейними робітниками готових квестів [4]. Оскільки один з найкращих видів людського досвіду людини є ігровий, то в квесті як формі ігрового оживлення музейного простору захоплюючи діяльність має бути поєднана із навчанням та дослідженням світу. І чим більше відбувається ігрове занурення в певну атмосферу, тим більш успішним виявиться квест.

При створенні музейного квесту серед багатьох нюансів слід враховувати й існування різноманітних типів музейних відвідувачів. В чому можна керуватися опублікованими результатами роботи Едварда Робінсона або виданим одним з провідних дизайнерів музейного простору Джеком Кенедді посібником під назвою «Простий у використанні» [2]. Але у пострадянському середовищі організаторів музейних квестів та аніматорів існує певна неофіційна типологія музейного відвідувача за типом мотивації та зацікавленості [1]. Їх нараховують три: «Дослідник», «Фланер» та «Бігун». Де, найортодоксальнішим із означених типів є «Дослідник» (професійний мистецтвознавець, археолог, художник, колега-музейник чи просто поціновувач, чий рівень близький до професійного), «Фланер» відвідує музеї задля розслабленого дозвілля, а «Бігун» випадковий гість, не люблячий музеї (тому «пробігає» експозицією). І для кожного з них має бути розроблена своя програма

музейної гейміфікації. Навіть не люблячий квести «Дослідник» із вдячністю прийме певні розроблені музеєм програми лояльності, підписки на наукові видання в результаті накопичення відвідувань, участь у програмі «друзів музею» тощо. І це також буде гейміфікацією. Оскільки будуть задіяні саме ті елементи ігрової поведінки людини, які вона може й не усвідомлювати як вхід в ігровий простір.

Проте, можливо, на пострадянському просторі настільки непросто впровадити сучасні музейні атракції, що певний процент дирекції музеїв, будучи науковцями, є саме «Дослідниками». Талановитий науковець високого рівня може вбачати в нетрадиційній формі музейної роботи небезпеку профанації. В кращому випадку їм притаманно урізноманітнити й підняти на високий рівень саме екскурсійну діяльність. В гіршому ж організатори сучасних музейних атракцій при співробітництві із ними можуть стикнутися із перестороженістю чи, так званою, «диктатурою простору». Парадокс, але інформаційний ресурс «Дослідника» (наприклад, історій з життя або історичних анекдотів) здатний зробити його безцінним для розроблення квестів. Тоді як варто лише оволодіти методикою правильного створення і наступного використання сучасних музейних атракцій, щоб одночасно вирішити питання «музейної нудьги» (визначення належить Т. Шолі) [8] та конструктивно окреслити кордони традиційної й нетрадиційної роботи певного музею. І найпростішим та найкращим рішенням буде введення основ івент-менеджменту для музейних працівників у курс професійних дисциплін. Тоді музей діятиме за наступною логікою гейміфікації, наведеної Жюльєном Карбучча: «За користування слід винагороджувати, адже кожний шукає визнання. Ігровий підхід може проявлятися у створенні відзнак, відмічуванні пунктів або рейтингу... Може бути мотиваційна система вигід, знаків, привілейованих статусів» [3]. Притому ігровий статус має конвертуватися у цілком реальну неігрову цінність, яку може запропонувати для нього музей. Відповідно до кожного типу із всіма можливими варіантами мотивації.

Одночасно можна помітити наступні протиріччя в музейному світі України. Адміністрація музеїв, відповідно до наведеної вище типології, часто є Дослідниками, яким найприродніше розраховувати роботу свого закладу на такий самий тип відвідувачів. Тоді як далеко не всі відвідувачі співпадають із ними. В найкращому випадкові вони визнають необхідність атрактивних програм для музеїв. Та водночас не володіють специфікою керування івент-проектами. Тому виснажуються при створенні подібних програм більше, ніж могли б. Відповідно, весь потенціал заходу може не реалізуватися через необхідність постійного «винаходження велосипеда». До того ж, спеціальна література із означених питань рідко перекладається або поступає у вільний продаж. Що робить оволодіння подібними знаннями та навичками особливим спеціалізованим квестом для сучасних музейних працівників. Тоді як за умов існування відповідного курсу в програмі освіти майбутніх музейників значно більше їх ресурсу реалізувалося би конструктивно.

Адже музеї Америки та Європи не стільки залучають зовнішніх фахівців, скільки самі є розробниками програм і квестів. За виключенням, наприклад, того ж розроблення електронних додатків для гейміфікації музейних залів. Що для музеїв України суттєво б знизило їх відповідні витрати. Та одночасно показало б шляхи вирішення супутніх проблем на кшталт «як це вирішити при очевидному бракові коштів».

Через відповідну зацікавленість у підвищенні культурного рівню України через посилення привабливості для відвідувача вітчизняних музеїв на місцях означені питання вирішуються найрізноманітнішим чином. Однак, саме введення методики атрактивної музейної роботи в якості навчальної дисципліни і здатне посприяти досягненню подібної цілі централізовано й організовано. Що було відповідально усвідомлено в Київському Національному Університеті Культури і Мистецтв (далі КНУКіМ) у 2015 р., коли на кафедрі музеєзнавства і пам'ятокознавства було введено курс під назвою «Сучасні музейні атракції». Особливо слід підкреслити, що в жодному з інших ВНЗ України він не читається. Що свідчить про усвідомлення адміністрації КНУКіМ важливості одночасного застосування як традиційної, так і нетрадиційної роботи культурних закладів України. При тому, що далеко не всі ВНЗ України готові до визнання необхідності курсу із гейміфікації музейного простору, пов'язуючи поняття виключно із бізнесом, побудово сайтів та електронних ігор або взагалі плутаючи із професією аніматора. Незалежний музейний експерт Лінда Норріс свідчить: «Я впадаю у скажену лють тому, що, не дивлячись на величезний потенціал та вкладений у ці нові інструменти ресурс, значна кількість музейних працівників та відвідувачів досі вважають їх непотрібними, дурними або нудними. Багато хто вбачає у них відволікаючі фактори. І небагато хто вбачає потенціал» [3]. Це апелює до все тієї ж дискусії, яка точиться навколо гри у культурі, коли одна позиція вважає її культуротворчим елементом, інша ж – «знецінюючою серйозне». Тому існує і тенденція заперечення проти використання гейміфікації у «серйозних справах». Таких, як бізнес або все той же «надсерйозний» простір музею, коли у «гріхові музейної нудьги» [10] схильні бачити скоріше добродійність. Залишається лише подякувати КНУКіМ за можливість організованого на офіційному рівні вивчення предмету гейміфікації музейного простору, починаючи від його першої редакції у вигляді курсу «Сучасних музейних атракцій» до його більш розширених версій. Що лише додатково підкреслює конструктивно-трансформуючу роль Київського Національного Університету в сучасній культурі України.

Zaychenko O.G.,

*Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer of the Kyiv National University of Culture and Arts,
Sirielle@yandex.ru*

Ukraine, Kiev

ON THE ISSUE OF THE RELEVANCE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSEUM WORKER ON ANIMATION AND GAMEIMIZATION OF THE MUSEUM SPACE

The article considers the issue of the relevance of the introduction into the educational institutions of Ukraine that are involved in the preparation of museum workers, a discipline on the basics of gameplay and event management in the modern museum space. As a constructive example, relevant studies on gaming and attraction work in the museum space are given. The necessity of the development and systematization of studies in the field of gaming of Ukrainian museums is also analyzed. The main motivation for studying the museum workers of Ukraine is the basics of playmaking and museum drama at the level of the approved course in educational institutions.

Key words: *gameimification, motivation, animation, interactivity, game, museum drama, museum space.*

Література

1. Записано зі слів режисера квест-театру «Країна Фантазія» В.О. Материнського від 03. 09.16.
2. Записано зі слів дизайнера музейного простору, співробітника компанії «Ralph Appelbaum Assoniation» Людмили Гордон 22. 09.16.
3. Carbuccia, J. (2015) «Petit guide de gamification», *Siecle digital*, retrieved 23 June, 2015, from <https://siecledigital.fr/2015/06/23/petit-guide-de-gamification/>
4. Запис розмови із гейм дизайнером та організатором Рольових Ігор Живої Дії М. Тисейко від 09. 12.15
5. Клыков В. Gamification - или как сделать интересным скучные вещи / В. Клыков// ikraine.net – секреты успеха в digital-маркетинге. Стратегия и запуск интернет-проектов, привлечение трафика, аналитика, инструментарий - Режим доступа: <http://ikraine.net/gamification-ili-kak-sdelat-interesnym-skuchnye-veshhi/#.V-kuYm67Do>
6. Шола Т.С. Вечность здесь больше не живет. Толковый словарь музейных грехов / Т.С. Шола. - Тула: Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна», 2012 - Режим доступа: <http://artguide.com/posts/476-tomislav-s-shola-viechnost-zdies-bol-shie-nie-zhiviet-tolkovyi-slovar-muzieinykh-ghriekhov-tula-muziei-usad-ba-l-n-tolstogho-ias> - Режим доступа: <http://www.lki.ru/text.php?id=2231>
7. Шумович А., Берлов А. Смешать, но не взбалтывать: Рецепты организации мероприятий / О. Шумович, О. Берлов. – М. Альпина Паблишерз, 2009. – 256 с.

References

1. Zapysano zi sliv rezhysera kvest-teatru «Kraina Fantazii» V.O. Materynskoho vid 03. 09.16.
2. Zapysano zi sliv dizainera muzeinoho prostoru, spivrobitnyka kompanii «Ralph Appelbaum Assoniation» Liudmyly Hordon 22. 09.16.
3. Carbuccia, J. (2015) «Petit guide de gamification», *Siecle digital*, retrieved 23 June, 2015, from <https://siecledigital.fr/2015/06/23/petit-guide-de-gamification/>
4. Zapys rozmovy iz heim dizainerom ta orhanizatorom Rolovyykh Ihor Zhyvoi Dii M. Tyseiko vid 09. 12.15
5. Klykov V. Gamification - ili kak sdelat' interesnym skuchnye veshchi / V. Klykov// ikraine.net – sekrety uspekha v digital-marketinge. Strategiya i zapusk internet-proektov, privlechenie trafika, analitika, instrumentarij - Rezhim dostupu: <http://ikraine.net/gamification-ili-kak-sdelat-interesnym-skuchnye-veshhi/#.V-kuYm67Do>
6. Shola T.S. Vechnost' zdes' bol'she ne zhivet. Tolkovyy slovar muzejnykh grekhov / T.S. Shola. - Tula: Muzej-usad'ba L.N. Tolstogo «Yasnaya Polyana», 2012 - Rezhim dostupu: <http://artguide.com/posts/476-tomislav-s-shola-viechnost-zdies-bol-shie-nie-zhiviet-tolkovyi-slovar-muzieinykh-ghriekhov-tula-muziei-usad-ba-l-n-tolstogho-ias> - Rezhim dostupu: <http://www.lki.ru/text.php?id=2231>
7. Shumovich A., Berlov A. Smeshat', no ne vzbaltivat': Recepty organizatsii meropriyatij / O. Shumovich, O. Berlov. – M. Alpina Pablishez, 2009. – 256 s.

УДК 130.2

Мальченко В.В.,*соискатель кафедры философии, социологии и менеджмента социо-культурной деятельности
ЮНПУ имени К.Д. Ушинского,**Украина, г. Одесса***АНТРОПОКУЛЬТУРНЫЕ ГРАНИЦЫ: «ЧЕЛОВЕК НАВИГАТОР»
& «ЧЕЛОВЕК ПОГРАНИЧНИК»**

Анализируется проблема границ человека и культуры с использованием положений современной философской антропологии, философии культуры, а также концепта сложности. Для обоснования устойчивости/подвижности антропокультурных границ используется концепт антропологической сложности. Рассматриваются альтернативные антропологические типы «человека навигатора» и «человека пограничника», которые соединяются в человеке как сложности. Подчеркивается, что проблема соблюдения или нарушения культурных границ для человека есть проблема самоопределения и экзистенциального выбора в культуре, которая является и навигацией и ориентиром.

Ключевые слова: человек, культура, антропокультурная граница, антропологическая сложность, «человек навигатор», «человек пограничник», экзистенциальный выбор.

Постановка проблемы. «Пространственный поворот» актуализировал исследование проблемы границ (человеческой субъективности, культуры, идентичности, социальности и т.д.) в ситуации, когда переплетаются и конкурируют друг с другом интеграция и дифференциация, глобализация и мультикультурализм, традиции и инновации. Особый интерес вызывает исследование феномена культурной границы, которая не совпадает с территориальными границами и часто имеет символический характер. Еще более сложной является проблема границ человека. После культурологического и антропологического «поворотов» граница стала соотноситься с особым, гибридным пространством, в котором встречаются и перемешиваются разные культуры, этносы, языки. В связи с этим особенно активно в последнее время развивается антропология границы. Эта проблематика напоминает, что нации и государства состоят из людей, которые не сводятся к образам, создаваемым государством, СМИ и учеными [1, с.16].

Исследование границ относится к междисциплинарной области, перспективы которой в значительной степени определяются культурологическими исследованиями. Анализируя проблему границы с точки зрения человека, они выявляют широкий спектр значений этого понятия, определяя также и содержание политических, идеологических и иных дискурсов [2, с.1066]. Представляется продуктивным, раскрывая возможности междисциплинарного исследования проблемы, поставить вопрос о антропокультурной границе, соединив в концепте сложности онтологию человека и онтологию культуры.

Цель работы – проанализировать феномен антропокультурной границы в контексте сложности.

Изложение основного материала. Завершение эпохи Модерна ознаменовалось пересмотром антропологических проектов человека, а вместе с ними – и культуры. М. Шелер одним из первых в рамках философской антропологии поставил под сомнение единую идею человека. В докладе «О положении человека в космосе» он выделил три проекта человека,

сложившихся на базе основных мировоззрений (иудейско-христианского, греко-античного и современного естествознания) – теологический, философский, научный (естественнонаучный). Подчеркивая несовместимость этих проектов, М. Шелер сделал заключение, что единой идеи человека нет, а традиционные подходы скорее скрывают, чем раскрывают сущность человека [3, с.31].

Украинский философ В.Г. Табачковский, осмысливая ситуацию в современной философской антропологии, поставил вопрос о новых способах и средствах осмысления человека и человеческого существования, о «неевклидовой рефлексивности», призванной прояснить вопрос о сущности и существовании человека [4]. Аналогичную мысль высказывает российский философ С.А. Смирнов, рассуждая о двух сложившихся подходах в антропологии. Первый, основанный на классической рациональности, «предполагает отношение к человеку, в основании которого (отношения) положены такие допущения, как наличие готовой сущности, определяющей человека как сущее, или предопределение человеческого сущего некоей внешней субстанцией, или приписывание ему (человеку) свойств готового субъекта». Таким образом, классическая антропология исходила из того, что «человек обладает готовой природой, он детерминирован ею и встроен в целом в природные естественные процессы» [5, с.239].

Второй подход, характерный для современной ситуации, основан на неклассической рациональности. По словам С.А. Смирнова, «он допускает отсутствие предустановленной сущности у человека, готовой природы; ... отказ от готовой модели поведения субъекта; ... от готовых мыслеформ; ... от предустановленной модели иерархии и матрицы» [5, с.240]. На первый план выходит проблема «личностного строительства», а вместе с ней возникает вопрос об онтологических пределах человека (а соответственно и культуры).

Альтернативные антропологические проекты представлены «позитивной» и «негативной» антропологией, в рамках которых по-разному определяются и границы антропокультурного. Реализуя субстанциональный (эссенциальный) подход к человеку, позитивная

антропология и культуру рассматривала как освоенный и выделенный человеком мир, жизненное пространство, априори сохраняющее и оберегающее человека. При этом полагалось, что позитивно-ценностная сущность человека однозначно обуславливает его способность создавать культуру. Организуя свой жизненный мир, человек создает культуру, в которой и благодаря которой его мир создается. В таком случае границы антропологического и культурного совпадают.

Традиционные подходы к пониманию сущности человека опирались на идею о ее статичности, о наличии в человеке неизменной субстанции, открытие которой давало ключ к пониманию специфики человеческого существования. Однако вскоре стало понятно, что сущность человека определяется факторами, которые самим же человеком и создаются. В этом смысле человек действительно является творцом самого себя. В.Г. Табачковский, говоря о «полисущности» человека, указывает на принципиальную взаимодополняемость всех имеющихся и возможных сущностных определений человека.

Проблематизация несубстанциального подхода к пониманию человека также происходит через «привязку» его к культуре как способу и форме «осуществления», а значит, от- и о-граничивая, очерчивая собственно человеческого. Однако при этом границы антропологического становятся все более неопределенными. Культура отождествляется с многообразными, а затем и разнообразными (любими) проявлениями человеческой сущности. Отношения человека и культуры лишаются однозначности, границы антропологического и культурного дробятся, размываются, исчезают. В связи с этим, по словам С.А. Смирнова, «собирается тематика границы, пограничности, переходности человека, его транзитности» [5, с.236].

Обращаясь к концепту границы, несложно обнаружить, что он также имплицитно содержит идею переходности. Граница подобна фотону, соединяющему свойства частицы и волны – это и разрыв, и точка соединения. Если мы сосредотачиваемся на пространстве, граница становится точкой, принадлежащей обеим частям континуума. Если на времени – в качестве точки выступает мгновение, по словам Аристотеля – «некий край прошедшего, за которым нет еще будущего, и, наоборот, край будущего, за которым нет уже прошедшего» [6, с.252]. Граница, понимаемая как «двойственность», неопределенность, усиливает необходимость пространственно-временного определения человека.

В понимании Гегеля граница – это «опосредствование, через которое нечто и иное есть, и не есть», «середина между ними, в которой они прекращаются. Они имеют своё наличное бытие по ту сторону друг друга и их границы; граница как небытие каждого из них есть иное обоим» [7, с.189,158]. Находясь на границе как «серединности», «посредничестве», человек вынужден выбирать способы и средства ее удержания, сохранения этого «посредничества».

Граница сравнима с «двуликим Янусом» – она разделяет, отличает, соединяет, «соприкасает» одновременно. Ей присуща амбивалентность (взаимооборачиваемость).

В этом значении граница существует «для», «между», «от» и т.д. Соответственно, возникают различного рода бинарные оппозиции: «свой – чужой», «дом – чужбина», «связанность – свобода» и др., которые могут меняться местами, претерпевать обращения, а значит, актуализировать самоопределение и выбор человека.

Граница контекстуальна, ситуативна. Статус границы относителен, отмечает В.Л. Каганский, «одновременно с разных позиций граница не только локализуется по-разному, но и является в одних аспектах, с одних позиций условной линией, а с других – безусловной переходной зоной; статус границы заведомо контекстуален» [8].

Граница динамична и неустойчива, она мыслится как «переход», «переступание», «преодоление», гибридность, трансграничность. В.И. Аршинов и Е.Н. Князева, раскрывая коммуникативный смысл сложности, сравнивают ее с интерфейсом как подвижной границей, «которая разделяет, соединяя, или различает неразличимое, обозначает необозначаемое» [9, с.9]. Границе присущи фрактальность, «дробление», «рассеивание» и самоподобие. Она обнаруживается в уже ограниченном; топология границ целого и топология его частей подобны.

Обнаруженные свойства границы позволяют говорить о ней как о сложном феномене – устойчивом, ограждающем, разъединяющем и одновременно подвижном, неустойчивом, динамичном, связывающем. Концепт сложности, разрабатываемый современной наукой, дает возможность исследовать, каким образом в одном явлении соединяется несоединимое, как осуществляются взаимоисключающие, противоположно направленные взаимодействия. Мыслить объект сложным означает, по словам Э. Морена, соединять относительность, соотнесенность, разнообразие, несхожесть, двойственность, двусмысленность, неопределенность, антагонизм. В объединении этих понятий, которые являются по отношению друг к другу дополнительными, конкурирующими и антагонистическими, и возникает сложность [10, с.191].

Рассмотрение культурной границы как феномена сложности продуктивно, наш взгляд, для понимания единства ее двойственной природы и таких свойств, как устойчивость и подвижность. Кроме того, такая постановка вопроса позволяет выявить связь культурных границ с сущностью человека, нуждающегося в культуре как границе, и престаупающего ее.

Само взаимодействие человека и культуры демонстрирует сложность. На это, в частности, указывает И.А. Донникова, используя концепт антропологической сложности и обозначая им сложным образом организованное «взаимуправление» человека и культуры. Антропологическая сложность представляет онтологическое «развертывание» человека, в котором задействованы его творческие и деструктивные способности. И.А. Донникова отмечает, что «антропологическая сложность соотносится с онтологией сложности (становлением, неопределенностью, хаосом, порядком, взаимодействием) и «индивидуальной онтологией» (В.Г. Табачковский), в центре которой — человек как культурогенная сложность» [11, с.11].

Антропологическая сложность – неустойчива и нелинейна, «предрасположена» как к распаду, так и становлению, поскольку ее эпицентром является полисущностный человек – как «принципиально неустойчивое существо, способное к нелинейной самореализации, в ходе которой высвобождается его разрушительный и творческий потенциал. ... Две его сущностные потребности – в смыслополагании и самореализации – вынуждают постоянно и вновь создавать собственное бытие через со-производство порядка и хаоса» [11, с.12].

В контексте антропологической сложности выявляются и свойства культурных границ. Устанавливая границы, культура стабилизирует смысловое пространство человеческой жизни, создавая ситуацию антропологической определенности, заданности способов и путей самореализации человека. Вместе с тем, только выходя за границы заданного культурой, человек способен обновляться, хотя при этом возрастает риск саморазрушения его ценностно-смыслового универсума. Человек потенциально готов к «разрыву» с культурой, к созданию ситуации антропокультурной неопределенности, разрушению связи человеческого и культурного. Но именно поэтому он нуждается в культуре – чтобы быть самим собой и изменяться, оставаясь человеком.

В разнообразии антропологических «проектов» В.Г. Табачковский, ссылаясь на Г. Марселя, особо выделил «человека-путешественника» – Homo Viator – совершающего экстравертные и интровертные путешествия. «Невроз путешественника» – одно из сущностных свойств человека, подчеркивает философ, поскольку разные ситуации, в которых оказывается человек, путешествующий миром, высвечивают те или другие его сущностные признаки. Любое наше повседневное путешествие всегда иерархично организовано. Оно образует центр и периферию – горизонталь и вертикаль – верхний и нижний миры (физические и духовные взлеты и падения). В.Г. Табачковский наделяет самооценностью экстравертное «путешествие», поскольку иногда лучше отдалиться от кого-то или чего-то топографически, нежели сосуществовать поблизости. Только топографически удаляясь, мы проверяем себя и стремимся к чему-то. Экстравертный путь есть своего рода замещение пути интровертного [4, с.17-19].

Как «существо путешествующее», человек сталкивается, по крайней мере, с двумя проблемами экзистенциального характера – сохранения себя и человеческого в себе, а также поиска себя, самореализации, предполагающей выход за уже обнаруженное антропокультурное. Тем самым, путешествие содержит возможность выхода на границу, а путешественник оказывается перед выбором (часто экзистенциальным) – либо остановиться, либо продвигаться вдоль границы, либо пересечь ее. В такой ситуации происходит сдвиг, смещение и смешение культурных границ, внешних и внутренних.

С.А. Смирнов отмечает, что антропопрактика чревата нарушением нормы, привычного представления, выходом за границу. «А потому мы попадаем из мира классического, где все определяется положением и отношением к центру, глубине, – в мир неклассический,

который предполагает существование всегда на границе» [5, с.61]. Классический мир – это лабиринт, движение в котором осуществляется от края к центру, к скрытым глубинам и тайнам. Неклассический мир – это мир миров, в котором нет центра и периферии, глубины и тайны. Есть события, которые случаются здесь-и-теперь, неожиданно, быстро и сразу. «Граница всегда событийна. И ты проживаешь жизнь всегда на границе и в границе. Само существование твое погранично». В классическом мире человек обживает территорию с четко обозначенными пределами, устойчивыми ориентирами. В неклассическом мире человек раздвигает горизонты, становится навигатором, прокладывая путь [5, с.62]. В такой ситуации у человека возникает экзистенциальное переживание границы, требующее от него «практики по навигации, начиная с навигации в жизни, с поиска и установления предельных опор и ориентиров (таких, как смысл жизни, жизненный горизонт, жизненная траектория, траектория личности и т. д.), и заканчивая конкретными практиками навигации в профессии, в личной жизни, в социальной сфере и т. д.» [12, с.172].

Для «человека навигатора» границы антропокультурного прозрачны и подвижны, контекстуальны и ситуативны, поскольку «всякий акт навигации только расширяет горизонт и не заканчивается собой, не предполагает готового продукта. Через акт навигации человек идет всё дальше от собственной начальной ситуации. Пределов в пространстве навигации нет, границы пространства навигации «плывут» и всякий раз передвигаются вместе с актом навигации» [12, с.190]. «Человек навигатор» чаще пребывает в «культурном приграничье», или «пограничье», чем в четко обозначенном культурном пространстве.

Российская исследовательница М.В. Тлостанова рассматривает культурное пограничье как «текучую» культурную форму, в которой происходит постоянное движение и смешение, «культурное головокружение», дезориентация, состояние «после». Она отмечает, что пограничье может быть определено и во временном и в пространственном смысле. Это некий локус существования, в котором происходит изменчивое взаимодействие традиционного и современного, транскультуральный перевод с языка одной инаковости на другой [13, с.66-68]. Пограничье «нередко лишается географической конкретности и переносится по аналогии на самые разные социокультурные модели, в область этнокультурной, гендерной, квинмаргинальности, уходя порой целиком внутрь сознания человека границы, существующего на грани культурной трансгрессии, между культур и времен, среди языков, в состоянии постоянного пересечения границ или даже бытия на границе и в качестве границы, когда она проходит внутри индивида» [13, с.68].

А.П. Люсый размышляет о пограничье как месте возникновения особой субъектности, самоощущении того, кто сам представляет собой границу, живет внутри разлома пограничья. Это третье время-пространство, особое место, которое может быть не границей абсолютного разделения, но воображаемым мостом, т. е. образом объединяющим. Граница может быть домом,

лабораторией, где возможно общение на равных, путешествие по мирам других людей с любовью, связанное с неагрессивным восприятием другого, с абсолютной пластичностью играющего, свободно и играючи переходящего от одной миромодели к другой [14, с.80].

Проблема культурной границы не возникает перед человеком, когда культура совпадает с его жизненным миром, представляет собой этот мир. В такой ситуации человек «не замечает» границ культуры, поскольку они являются естественными границами его «Я», дома, страны и т.д. – освоенного жизненного пространства, в котором человек обретает уверенность, чувство защищенности и комфортности. В терминологии С.А.Смирнова, человек выстраивает свое взаимодействие с культурой как ориентацию – движение вглубь культуры, ее глубинным смыслам в «радиусе» устойчивых, понятных и принимаемых им культурных ориентиров. В данном случае можно говорить о совпадении границ человеческого и культурного, устойчивости и четкой рельефности границ антропокультурного. В тоже время, «человек путешественник» активизирует кросс-культурное взаимодействие, неизбежно выходит на границы других жизненных миров, похожих на свой, но чаще странных, незнакомых, чужих. Культурная граница становится особой, неустойчивой средой, находясь в которой человек оказывается перед экзистенциальным выбором – остановиться или перейти границу.

Очевидно, «человеку навигатору» можно противопоставить «человека пограничника», который не может не замечать, не считаться с границами антропокультурного, для которого любое их нарушение всегда болезненно, и также сопряжено с экзистенциальным выбором, выходом в предельное бытие. Украинский философ Н.В. Хамитов отмечает, что в экзистенциальном плане человеческое бытие по сути есть трансцендирование, преодоление собственной ограниченности. Оно предстает принципиально неоднородным, в котором присутствует и спокойное течение обыденности, и погружения в предельные состояния. В повседневном бытии личностное, уникальное начало выступает лишь возможностью, человек растворяется в массе, стихии безответственности, его свобода заменяется безопасностью и стабильностью. Именно в трагичном выходе за границы повседневности зарождается обостренно-личностное, предельное бытие человека, определяемое как экзистенция. «Жизнь приобретает вкус неповторимости и значимости, ее потаенные глубины открываются нам. И в этой открытости собственным глубинам мы открываемся миру» [15, с.168-169].

Может быть потому в человеке периодически «просыпается» навигатор, что ему необходимо большее, чем определенность повседневности. Как пишет Н.В.Хамитов, предельное бытие отрицает повседневность и вместе с ней – безличностное состояние, и вместе с тем раскрывает внутреннее одиночество человека, погружает его в состояние неопределенности. Если человек замыкается в себе, его ожидает переживание

предельной абсурдности жизни. Если удастся обрести смысл – выходит за границы только отрицания повседневности и обретает состояние внутренней гармонии [15, с.170].

Развивая эту мысль в контексте проблемы границы, сформулируем тезис о том, что преодоление трагичности предельного бытия возможно, если человеку удастся парадоксальное совмещение – остаться в границах антропокультурного и одновременно расширить их через обновление смыслов собственной жизни и культуры. Сложность антропологической ситуации заключается в том, что движение «вглубь» и к горизонтам обнаруживает множество культурных границ, которые парадоксальным образом исчезают и появляются вновь, стоит только изменить масштаб «культурной карты». В ситуации «культурной дезориентации» актуализируется антропокультурный поиск, «в котором нет готовых ориентиров, или они оказались стёртыми, забытыми, поставленными под вопрос» [12, с.182].

Разворачивая себя как сложность, создавая культуру как «карту навигации», человек, при этом, вынужден сохранять и оберегать то, что создал. Слово «пограничник» имеет двойной смысл, обозначая человека, находящегося на границе, и человека, охраняющего границу. Пограничье – это зона, территория, жизненное пространство, требующие особого внимания, предельного напряжения, защиты и преодоления «изо всех сил» – для того, чтобы двигаться вперед.

Выводы. Диалог «человека навигатора» и «человека пограничника» рождает антропологическую сложность, в которой соединяются их жизненные программы и цели. И для одного, и для другого «точкой отсчета», глубоким смысловым центром, постоянно расширяющимся, является культура. Антропологическое разворачивается в культурном и благодаря культурному, а культура – в и через человека. Тем самым антропокультурный поиск, предполагающий выход за границы культуры, в то же время означает ориентацию на культуру, удерживающую человека в своих границах, а значит, от саморазрушения. Культура зарождается в диалоге «человека навигатора» и «человека пограничника», и обрекает их на вечную культурную навигацию.

Литература

1. Wilson T.M., Donnan H. *Borders and Border Studies // A Companion to Border Studies*. Ed. by Thomas M. Wilson and Hastings Donnan. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. – P. 1-25.
2. Kurki T. *Borders from the Cultural Point of View // Culture Unbound: Volume*. – 6. – 2014. – P. 1055-1070.
3. Шелер М. *Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии: Переводы / Сост. и послесл. П. С. Туревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова.* – М.: Прогресс, 1988. – С. 31-95.
4. Шабачковський В.Т. *Полісвітнісне фото: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В.Т. Шабачковський.* – К.: Видавець ПАРАПААН, 2005. – 432 с.
5. Смирнов С.А. *Форсайт человека: Опыт по неклассической философии человека / С.А. Смирнов.* – Новосибирск: ЗАО ИИИТ «Офсет», 2015. – 660с.
6. Аристотель. *Физика // Собрание сочинений: В 4 т. – Т.3.* – М.: Мысль, 1981. – 620 с.

7. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3 т. III. 1 / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1970. – 504 с.
8. Каганский В.А. Вопросы о пространстве маргинальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/37/kagan.html>. – Дата доступа: 18. 06. 2017.
9. Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». – М.: Прогресс-традиция, 2011. – 496 с.
10. Морен Э. Метод. Природа Природы – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
11. Донникова И.А. Антропологическая сложность как феномен постнеклассического гуманитарного знания // Интегративная антропология. – № 2 (28). – 2016. – С. 9-13.
12. Смирнов С.А. Антропологическая навигация. Введение в концепт / С.А. Смирнов // Человек, RU. – № 12. – 2017. – С. 159-191.
13. Пlostанова М.В. Исследования пограничья/ VS пограничное (со) знание, мышление, творчество / М.В. Пlostанова // Вопросы социальной теории. – III. 6. – 2012. – С. 63-80.
14. Люсьи А.П. Новейший пограничник. Отказ от знания начала и конца / А.П. Люсьи // Международный журнал исследований культуры. Границы субъективности: Издательство «Эйдос». – № 3 (12). – 2013. – С. 75-82.
15. Хамитов Н.В. «Філософська антропология у «позитивному» та «негативному» проблемному полі: концепції Еросу та Танатосу // Грани людського буття: позитивні та негативні виміри антропокультурного / Андрос Є.І., Шалашенко Г.І., Загороднюк В.П. [та ін.]: – Київ: Наукова думка, 2010. – С. 167-191.
- P.S. Gurevicha; Obshch. red. Yu.N. Popova. – M.: Progress, 1988. – S. 31-95.
4. Tabachkovskiy V.G. Polisuhtisne homo: filosofsko-mistetska dumka v poshiukakh «neevklidovoi reflektivnosti» / V.G. Tabachkovskiy. – K.: Vidavets PARAPAN, 2005. – 432 s.
5. Smirnov S.A. Forsayt cheloveka: Opyty po neklassicheskoy filosofii che-loveka / S.A. Smirnov. – Novosibirsk: ZAO IPP «Ofset», 2015. – 660s.
6. Aristotel. Fizika // Sbranie sochineniy: V 4 t. – T. 3. – M.: Mysl, 1981. – 620 s.
7. Gegel G. V. F. Nauka logiki. V 3 t. T. 1 / G. V. F. Gegel. – M.: Mysl, 1970. – 504 s.
8. Kaganskij V.L. Voprosy o prostranstve marginalnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/37/kagan.html>. – Data dostupa: 18. 06. 2017.
9. Sinergeticheskaya paradigma. «Sinergetika innovatsionnoy slozhnosti». – M.: Progress - traditsiya, 2011. – 496 s.
10. Moren E. Metod. Priroda Prirody – M.: Progress -Traditsiya, 2005. – 464 s.
11. Donnikova I.A. Antropologicheskaya slozhnost kak fenomen postneklassicheskogo gumanitarnogo znaniya // Integrativnaya antropologiya. – № 2 (28). – 2016. – S. 9-13.
12. Smirnov S.A. Antropologicheskaya navigatsiya. Vvedenie v kontsept / S.A. Smirnov // Chelovek, RU. – № 12. – 2017. – S. 159-191.
13. Plostanova M.V. Issledovaniya pograniच्या/Vs pogranichnoe (so) znanie, myshlenie, tvorchestvo / M.V. Plostanova // Voprosy sotsialnoy teorii. – T. 6. – 2012. – S. 63-80.
14. Lyusy A.P. Noveyshiy pogranichnik. Otkaz ot znaniya nachala i kntsa / A.P. Lyusy // Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kulture. Granitsy subektivnosti: Izdatelstvo «Eydos». – № 3 (12). – 2013. – S. 75-82.
15. Khamitov N.V. «Filosofskaya antropologiya u «pozitivnomu» ta «negativnomu» problemnomu poli: kontseptsii Erosu ta Tanatosu // Grani lyudskogo buttya: pozitivni ta negativni vimiri antropokulturnogo/Andros E.I., Shalashenko G.I., Zagorodnyuk V.P. [ta in.]: – K'iv: Naukova dumka, 2010. – S. 167-191.

References

1. Wilson T.M., Donnan H. Borders and Border Studies // A Companion to Border Studies. Ed. by Thomas M. Wilson and Hastings Donnan. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. – P. 1-25.
2. Kurki T. Borders from the Cultural Point of View // Culture Unbound: Volume. – 6. – 2014. – P. 1055-1070.
3. Sheler M. Polozhenie cheloveka v kosmose / M. Sheler // Problema cheloveka v zapadnoy filosofii: Perevody / Sost. i poslesl.

Malchenko V.V.,

Doctoral Student of Department of Philosophy, Sociology and Management of Socio-Cultural Activity,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,

Ukraine, Odessa

ANTHROPOCULTURAL BORDERS:

"HUMAN NAVIGATOR" & "HUMAN BORDER GUARD"

The problem of human and culture borders is analyzed using the ideas of modern philosophical anthropology, the philosophy of culture, and the concept of complexity. To study the stability/mobility of anthropocultural boundaries, the concept of anthropological complexity is used. There are considered alternative anthropological types of "homo navigator" and "homo border guard", which unite in human as a complexity. It is emphasized that the problem of keeping or breaking cultural boundaries is a problem of human's self-determination and existential choice in culture as a navigation and a reference point.

Key words: human, culture, anthropocultural border, anthropological complexity, «human navigator», «human border guard», existential choice.

UDC 130.2

Nasiedkina O.O.,

methodist, teacher of English, secondary school of I-III levels № 5, Pavlograd, miroksananas@gmail.com

Ukraine, Pavlograd

SOME CONCEPTUAL IDEAS OF AMERICAN FOLK TALES

This article deals with the American folk tales' investigation on the basis of some elements of a discourse-analytical approach. The article's main object is to reveal and analyse some essential concepts of the American folk tales the amount of which is deliberately limited to the contest of the book «Once Upon a Time a Man...» published in Russian in 1968. The most fundamental ideas of the American social-cultural performance expressed in the folk tales are connected with liberty, independence, optimistic worldview, pragmatic actions and sensibility as the American national features. American folk tales make fun of such autostereotypes as boasting and self-confidence.

Key words: concept, cultural tradition, discourse, folk tale, freedom, optimism, power, pragmatism, reasonableness, resistance.

The Problem Formulation. Charles Taylor [5] claims that the most urgent problem of the current life is an ontological feebleness of a contemporary individual because of intersubjective factors' loss, such as community and tradition. A threatening impact of three modern diseases of spirit is seen by the above mentioned scientist in the instrumental thinking development, individualism and a soft despotism as a considerable restriction of a person's freedom. Paul Connerton speaking of social memory states that there is an important link between the conception of self-identity and the self-perception of the past [12, p.43]. Thus, the element of the past has a great sense in preserving and transmitting the social memory in the form of national customs, traditions, beliefs and expectations. Narrative performance of American folk tales are highly actual nowadays as a ceremony and evidence of a live collective memory that allows the American nation to exist.

The Article's Object is to reveal and analyse some basic concepts embodied in the American folk tales which constitute a fundamental part of the American culture.

American folk tales are researched by both native scientists and investigators from abroad. J. Harold Brunvand [7], an American antropologist, is the author of the American folklore's encyclopedia. The problems of American folklore are in the focus of attention of such researchers as Linda S. Watts [10], J. Bruchac [8]. A. Vaschenko, a Russian scientist, analyses historical-epical folklore of the Northern American Indians on the philological basis [6].

Using the method of discourse-analysis one hundred and sixty-six American folk tales, of both prosaic and rhymed forms, have been researched. The investigation can be defined as a «humble discourse into the field of fantasy as an instrument of the reality's cognition» [3]. American folk tales taken like a social practice are in the centre of the philosophical interpretation. «Any text's borders spread to a cultural object's outlines and the cultural object increases to a possible world in general» [9]. Researching a fairy tale means investigating its bearer, that is the people, by a conceptual comprehension realized both in explicit and implicit ways.

Both pragmatism and practical skills as American national traits of character are embodied in many American folk tales. For instance, a professor's scientific knowledge

does not have any practical value in a certain life situation. A folk tale claims that in order not to drown a person must be able to swim and long scientific discussions on abstract topics are useless under such dramatic circumstances. A leading idea of the American mentality can be expressed like this – science will not be profitable if it is far from the people's present needs. A tracker, a swimmer and a doctor were saving a folk tale girl. However, the girl married the doctor who turned her back to life. So, the last and the most essential thing is necessary to be estimated at the practical level. An English folk tale's plot about Jack, a beanstalk and a giant turns into a pragmatic story in the American discourse. While in the English folk tale Jack steals three magic things from the ogre's house (a bag of gold, the golden hen and the golden harp), in the American fairy tale Jack steals some material values, such as a blanket and some giant's personal things.

An American greedy fat man like a Johnny-cake from an English fairy tale meets other characters on his way. However, the American greedy fat man is not a victim but a plunderer who swallowed everything up. In another folk tale there is an image of a little squirrel representing the idea of freedom. The squirrel says, «I am free because I resist». Personal actions caused by an individual will, resistance to the majority's stereotypes and standards, a personality's opinion aiming at the social survival and development could be called the valuable indices of an American socialized subject.

The American practical skills' philosophy is imparted from an early childhood. Jack's uncle gives his nephew a magic rooster (the meaning of richness), a saber (stands for enemies' defeat) and a club (means physical power) as the sources of a happy existence. However, the young man loses the gifts because of his own credulity and prodigality. A foolish house with thefts taking place is a symbol of some false and immature deeds, rash actions so characteristic of the youth. The plot of a fairy tale «Davy Krockett and a sober-minded coon» verges on absurdness. The coon that condemns a hunter's waste of bullets comes to the hunting man. The precept of being first of all a rationalist and only then a gentleman (which stands for practical benefit and not an ostentatious preciousness) is revealed through a life example: any cat first eats and then washes itself. So, a rational act of sensibility comes first.

There are three truths based on the practical grounds a folk tale's ferryman is given. Firstly, it is better to be a stingy person than a poor one. Secondly, it is better to have shabby shoes than to wear no shoes at all. Finally, if you want to be wealthy you need to rise goods and services' prices. An individual stable income, guidedness by the personal needs and striving for richness can be mentioned as the main values within the life strategies' bounds of the American materialistic approach.

Pragmatism as a philosophical tendency regards action as a premise as well as an objective of cognition. The focus of A. Bergson, W. Dilthey, W. James's attention is concentrated on an individual ordinary life whose worthy existence has to be linked to creativity manifested both in processes of work and thinking. According to W. James, pragmatism represents the truth which is reduced by the level of benefit and practical result [1]. J. Dewey suggests a project of a life order which brings people up in accordance with the democratic standards. A person achieves the own historicity's comprehension due to the practical actions which allow to put into practice the concept of an American Dream [11, pp.101,107,262-263].

The American folk tale «A Man Cannot Be Won» represents the American worldview. An American bends nature to his will thanks to ingenuity of his own. Among the inventions some weapons, mechanisms and technological devices can be mentioned. A folk tale's coyote catches the wind and concludes a treaty with it. The coyote tames the wind adapting its directions to the animal's needs. An American's rescue from the wolves as well as from a wood villain Pupampareno (which stands for the natural elements) is fulfilled due to the dogs as faithful man's friends. (By the way, nature's perception of a man is like a creature that blows fire out and is rather dangerous). Even a roasted goose is rescued owing to the idea of solidarity because other geese give their feathers to the sufferer. So, not giving everything till the last possession, sharing something you have enough a man can support a less fortunate one.

Necessity of work is a priority aspect of an American worldview. A life is sensible only if a person has an opportunity to work. The international motif of nature's help to an industrious person can be investigated in an American folk tale «Gold in the Oven». Antagonism of work and laziness is realized in the images of the tale's sisters. One of the sisters is a «Jack of All Trades» because she is able to milk a cow, she knows how to shear a sheep and is good at riding a horse. Moreover, the hard-working and skilful girl grinds a witch and returns her sister to life. On the other hand, the other sister turns to stone manifesting by this the metaphor of awkwardness, inflexibility and disaptivity. So, an industrious person is able to submit not only natural elements but man's existence itself. Life and death in their practical sense are submitted to a person who can work and therefore oppose some tough situations of life.

A man of work in the American folk tales sounds mythologically. For example, Paul Banyan cuts woods down in the northern Dakota like a mythological giant. His height increases two feet a day. Paul's laughter is compared with a thunder. The man's axe is as huge as a gate. Paul lays the course of the Saint Lawrence river, creates the Pudget Sound bay and builds the Great Northern Main. Animals help to

develop the nature. Beavers construct fences, ground squirrels dig pits out. The folk tale represents some social aspects of work. For example, the socially active ground squirrels arrange a strike defending their social rights and protesting against their own dwellings' loss.

Such traits as resourcefulness, courage and wit are the necessary features for surviving in the world of predators. The traits are greatly needed in the world of social challenges. Brer Rabbit represents an optimistic, crafty and lively American. Brer Rabbit manages to marry a king's daughter because he can fulfil the king's order to pull a crocodile's tooth out and gather water out of a deer's eyes. The actor plays the violin and digs a pit out. Generally, Brer Rabbit performs swiftly and non-typically. However, Brer Rabbit's aggression to an impudent tarred man leads Brer Rabbit to a trap. The actor is able to escape the danger due to his slyness and sober-mindedness. The Fox cannot solve Brer Rabbit's riddle not to throw him into a blackthorn bush. The predator's inability to win here and now is explained by some reasons. Firstly, the Fox ignores the implicit senses proposed. Secondly, the Fox does not know the life reality. Thirdly, the Fox interpretes the Other's discourse proceeding from the own «I»-position, which is a false assumption.

An American folk tale's plot «Cheese In the Well» is similar to a Chinese folk tale «How Monkeys Get the Moon Out Of the Well». However, there is a difference in the meaning. The united actions of the Chinese characters oppose Brer Rabbit's individual deeds. The American actor gets into the well because of his own curiosity getting confused by «the piece of cheese» in the well. Both the Fox's extreme trustfulness and greediness as well as Brer Rabbit's practical inventiveness contribute to a potential victim's transformation into a winner of this very moment. Brer Rabbit changes his personal fear to a kind of attack fighting another predator, the Coyote. A tiny tick appears to be much quicker than Mr Fox. A generally famous fairy tales' plot about the struggle between two opposite powers (an English folk tale about an eagle and a lark or the ancient plot about a tortoise and Achilles) exposes a kind of the social antagonism. During the fight between the open demonstration of a physical might (speed or power) and an intellect the latter always overcomes all the difficulties including physical might itself.

American fairy tales characters' resourcefulness gains the sense of a direct trickery aimed at an actor's staying alive. The grass which Brer Goat is chewing converts into a rock as soon as he is in danger. The matter is the rock raises the social status of the animalistic character moving the Goat up from the herbivorous into a supernatural creature. The moral of a folk tale can be stated as the following. A brave and sharp-witted person can find the way out while a faint-hearted one will definitely fall on the field of battle. So, according to the American mentality the concept of courage is in practical application of mental abilities. Pedro de Urdemalas from an American folk tale is one of a bright examples of a practical American who is able to make a fortune selling tails of some virtual pigs.

It should be mentioned that a thief's fraud like in every folk tale throughout the world is considered to be permissible while misappropriation of other people's labour results is always punished. For instance, a folk tale short-

sighted Monkey having a short-term outlook substitutes a date-plum's seeds for the Crab's rice pie. The Monkey displays impudence when using the Crab's private property without his permission. The Pea, The Bee and the Mortar punish the criminal illegally, not by way of the legal rules but through some physical suffer. The folk tale has a logical structure which can be described by a certain chain of a «crime – punishment – repentance – forgiveness». The moral of the folk tale is obligation of a crime's punishment. However, sincere confession as a deliberate action can lead to a merciful absolution.

The Gospel characters like God, the Virgin Mary, baby Jesus Christ, Devil, Tyrant tsar appear in the American folk tales having an educative purpose in mind. Black spots on a haddock's back embody Devil's claws. Butterflies are the scraps cut down from some beautiful flowers by the Angel. Children are taught that a palm's print of baby Jesus seen on the fir-cone's slit represents touching the cone by the Jesus Christ's hand, which can be interpreted as considering nature in an inalienable connection with the idea of God as the initial cause. As S. Hawking once said, «although science can solve the question of *how* the Universe appeared, it is not able to answer *why* the Universe appeared» [13]. However, God can be personified in an image of a Man-of-Action who can lose patience. That is the reason why donkeys have so long ears.

God's Almighty, on the one hand, and God's Intimacy to people, on the other hand, is revealed through the people's waiting for Him as a usual guest. God is a person who treats people as equals because the Lord comes to the people's house to share a meagre supper with them. Two important things should be mentioned here. First of all, Jesus Christ comes to poor people, which means that the God defends the socially oppressed during their lives, but not after their deaths. Secondly, Jesus Christ comes to people as a beggar or a miserable boy, which can be explained by a simple moral lesson. If you believe in God you should be merciful while you are living.

The American folk tales telling about fools make fun of such American national character's autostereotypes like boasting and self-assurance. Tales of the nailed Moon, a won fight for honey with a bear, a turnip being able to contain thirty sheep or ducks which lift a frozen water of the lake up on their paws resemble the adventures told by a well-known baron Munchhausen. The distinctive feature of the American mentality is that there is no unmasking a liar or a boaster. The matter is that in response to someone's incredible story an American can make up even a more unbelievable tale.

«The Most»-concept is exposed in four answers to the questions about the most crooked road, the smallest man, the highest stem and the hottest day. The responses startle readers with the astonishing associations and striking simile. But above all, a storyteller sees how the incredible things happen. He witnesses a mosquito that wrings its neck turning round the twisted corner. The author watches a small man climbing a ladder to reach a grain of sand. On the other hand, the highest stalk of wheat reaches the heaven so that angels pick grains out. Finally, a couple of ice bits walk fanning themselves on the hottest day. These rather brief stories sparkling with wit are the excellent examples of binary oppositions (hot-cold, high-low, direct-crawled)

described by C. Levi-Strauss. Speaking about the American Indians' metaphysical thinking, the founder of structuralism in anthropological ethnology writes: «...from the very first days of the Universe existence antagonistic elements had mixed up and the first Gods' task was to make difference among them» [2, p.273] (*the translation is mine – O. N.*).

American folk tales' fools are exaggerated representatives of absurd logics. John, an American stupid character, hides in a river when it is raining. American simpletons put trousers on jumping into them, carry the sunshine in a cart, cut holes out of a carpet. Paralogism of not even foolishness but craziness is demonstrated in the stories in which a person is proposed to slide a pocket flashlight beam down. From the point of formal logic's view, you really do not know what is written in the letter even if it is written by yourself because you will receive it only tomorrow. Or you can carry a worn through umbrella because you think there will be no rain and the umbrella won't be needed. Or you can answer that after letter «A» all the rest letters come instead of naming the next one. Or a person stretches his hand to a dish far on the table instead of asking the dish because his arms are longer than his tongue.

American folk tales' nonsense is not so unreasonable as it seems to be. Such nonsense (besides, like L. Carrolls' one) makes a child first laugh and then ponder over the fundamental principles of being, such as space, time, development, functioning, moving forces and statics. The most important thing that the American tales make readers think of is the correlation that was revised by A. Einstein's theory of relativity in the XXIst century. The American folk tales speaking of mad men's acts rise the questions, like why it is impossible to perform this way, what is wrong and how you would act in this very situation. A great game of «what could be if...» continues with every folk tale developing imagination greatly and looking for some deep associative links to appear.

Conclusions. As Neil Gaiman once said, «Fairy Tales are more than true; not because they tell us that dragons exist, but because they tell us that dragons can be beaten» [14]. These words apply equally to the essential ideas embodied in the American folk tales, among which the concept of «resistance» is considered by the investigator almost the most fundamental one. The idea includes the ability to oppose any unfavourable life circumstances for the sake of independence. Some other concepts of the American folk tales are «freedom», «reasonableness», «pragmatism», «optimism», «work», «justice» and «power». The latter one is understood either as power of will, strength of mind or power of humor; power of labor or physical forces; power of words or the law. Two folk tales' titles can be called the key concepts of the American culture's comprehension. The are «A Man Cannot Be Beaten» and «You Must Not Imitate So Much». The sense of a personal dignity and self-esteem, a search of an individual way of life and respect of a working person are the components of a democratic multicultural society with the deep cultural heritage traditions.

Some further research can be fruitfully made in the sphere of a social philosophy or a linguistic philosophy concerning the aspects of social interactions, senses' verbal manifestations or moral meanings' loading embodied in the folk tales' characters.

Literature

1. Брокгауз. Философия : Концепции, мыслители, понятия / пер. с нем. – СПб. : Амфора. ТИД Амфора : ФХТА, 2010. – 423 с. : ил.
2. Ващенко А.В. Историко-этический фольклор североамериканских индейцев. Типология и поэтика : автореф. дис. ... докт. филол. наук; спец. 10.01.09 / А.В. Ващенко. – М., 1993. – 37 с.
3. Джанни Родари. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – Режим доступа : <https://profilib.net/chtenie/29926/dzhanni-rodari-grammatica-fantazii-wedenie-v-iskusstvo-pridumyvaniya-istoriy-2.php> (дата обращения: 25.03.2018).
4. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления. Популярны лекции по философии / пер. с англ., закл. ст. П.С. Юшкевича / Уильям Джемс. – 4-е изд. – М. : АЕНАНД, 2015. – 240 с. (Из наследия мировой философской мысли: история философии).
5. Касавин И.П. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук / И.П. Касавин // Эпистемология и философия науки. – 2006. – Т. X, № 4. – С. 5-16.
6. Коннертон П. Як суспільства пам'ятають / Пол Коннертон ; пер. з англ., наук, педагог. С. Шліпченко. – К. : Ніка-Центр, 2013. – Вип. 7. – 184 с. (Серія «Зміна парадигми»).
7. Леви-Стросс К. Структурная антропология / Клод Леви-Стросс ; пер. с фр. В.В. Иванова. – М. : АСП: Астрель, 2011. – 541, [3] с. (Philosophy).
8. Однажды один человек... Сборник американского фольклора / пер. с англ., предисл. А. Сергеева, ред. О. Холмская. – М. : Прогресс, 1968. – 151 с.
9. Шейлор Ч. Этика автентичности / Чарльз Шейлор / пер. с англ. – 2-е вид. – К. : ДУХ І АНІМЕРА, 2013. – 128 с.
10. Цитаты Стивена Хокинга. – Режим доступа : <https://www.livelib.ru/author/162583/quotes-stiven-hoking/> (дата обращения: 25.03.2018).
11. Bruchac J. Our Stories Remember: American Indian History, Culture and Values Through Storytelling / Joseph Bruchac. – N.Y. : Fulcrum, 2003. – 187 p.
12. Brunvand J.H. American Folklore: an Encyclopedia / Jan Harold Brunvand. – N.Y. : Taylor & Francis, 1996. – 794 p.
13. Neil Gaiman. The Quote Garden. Quotations about Fairy Tales. URL : <http://quotegarden.com/fairy-tales.html> (23.03.2018).
14. Watts Linda S. Encyclopedia of American Folklore / Linda S. Watts. – N.Y. : Checkmark Books, 2007. – 468 p.

References

1. Filosoфія : Kontseptsii, mysliteli, ponyatiya / per. s nem. – SPb. : Amfora. TID Amfora : RFGA, 2010. – 423 s. : il.
2. Vaschenko A.V. Istoriko-epicheskiy folklor severoamerikanskikh indeytsev. Tipologiya i poetika : avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk; spets. 10.01.09 / A.V. Vaschenko. – M. : 1993. – 37 s.
3. Dzhanii Rodari. Grammatika fantazii. Vvedeniye v iskusstvo pridumyvaniya istoriy. – Rezhim dostupa : <https://profilib.net/chteniyе/29926/dzhanni-rodari-grammatica-fantazii-wedeniye-v-iskusstvo-pridumyvaniya-istoriy-2.php> (data obrashcheniya : 25.03.2018).
4. Dzheims U. Pragmatizm : novoye nazvaniye dlya nekotorykh starykh metodov myshleniya. Populyarnye lektsii po filosofii / per. s angl., zakl. st. P. S. Yushkevicha / Uilyam Dzheims. – 4-e izd. – M. : LENAND, 2015. – 240 s. (Iz naslediya mirovoy filosofskoy mysli: istoriya filosofii).
5. Kasavin I.T. Diskurs-analiz kak mezhdistsiplinarniy metod gumanitarnykh nauk / I.T. Kasavin // Epistemologiya i filosofiya nauki. – 2006. – T. X, № 4. – S. 5-16.
6. Konnerton P. Yak suspilstva pam'atayut' / Pol Konnerton ; per. z angl. nauk, redaguv. S. Shlipchenko. – K. : Nika-Tsentr, 2013. – Vyp. 7. – 184 s. (Seriya «Zmina paradigmy»).
7. Levi-Stross K. Strukturnaya antropologiya / Klod Levi-Stross; per. s fr. V.V. Ivanova. – M. ; AST: Astrel', 2011. – 541, [3] s. (Filosoфіya).
8. Odnazhdy odin chelovek... Sbornik amerikanskogo folklor / per. s angl., predisl. A. Sergeeva, red. O. Holmskaya. – M. : Progress, 1968. – 151 s.
9. Teylor Ch. Etyka avtentychnosti / Charlz Teylor / per. s angl. – 2-e vyd. – K. : ДУХ І АНІМЕРА, 2013. – 128 s.
10. Tsitaty Stivena Hokinga. – Rezhim dostupa : <https://www.livelib.ru/author/162583/quotes-stiven-hoking/> (data obrashcheniya : 25.03.2018).
11. Bruchac J. Our Stories Remember: American Indian History, Culture and Values Through Storytelling / Joseph Bruchac. – N.Y. : Fulcrum, 2003. – 187 p.
12. Brunvand J.H. American Folklore: an Encyclopedia / Jan Harold Brunvand. – N.Y. : Taylor & Francis, 1996. – 794 p.
13. Neil Gaiman. The Quote Garden. Quotations about Fairy Tales. URL : <http://quotegarden.com/fairy-tales.html> (23.03.2018).
14. Watts Linda S. Encyclopedia of American Folklore / Linda S. Watts. – N.Y. : Checkmark Books, 2007. – 468 p.

Наседкіна О.О.,

ст. вчитель, вчитель-методист, вчитель англійської мови середньої школи № 5 м. Павлоград,
miroksananas@gmail.com

Україна, м. Павлоград

ДЕЯКІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ АМЕРИКАНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК

Ця стаття здійснює дослідження американських народних казок на основі елементів дискурс-аналізу. Головна мета статті полягає у виявленні та аналізі деяких фундаментальних концептів американських народних казок, кількість яких свідомо обмежується автором статті змістом збірника «Одного разу одна людина...», який був опублікований російською мовою в 1968 році. Найбільш базові ідеї американського соціально-культурного буття, які представлені у казковій творчості, мають відношення до концептів свободи, незалежності, оптимістичного світогляду, прагматичних дій, а також мислення на основі тверезого розрахунку як американських національних рис характеру. Американські народні казки висміюють такі автостереотипи, як вихвалання та самовпевненість.

Ключові слова: концепт, культурна традиція, дискурс, народна казка, свобода, оптимізм, сила, прагматизм, розсудливість, спротив.

УДК 069.5 (477)

Рублевська Н.В.,

асистент кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх викладання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, nat_alua_art5@ukr.net
Україна, м. Тернопіль

ЕКСПОЗИЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО ОБЛАСНОГО ХУДОЖНЬОГО МУЗЕЮ (1993 РІК)

Метою статті є висвітлення основних особливостей експозицій образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва Тернопільського обласного художнього музею протягом 1993 року. Для реалізації поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. У статті викладено основні аспекти експозиційної діяльності Тернопільського обласного художнього музею; розглядаються художні особливості творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва представлених на виставках в музеї протягом 1993 року; частково подано творчість митців, твори яких експонувалися даного періоду.

Ключові слова: музей, експозиційна діяльність, образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, творчість, графіка, еклібрис, художник, виставка.

Постановка проблеми. Мистецтво – важливий засіб формування свідомої, естетично сформованої особистості. Його вплив має надзвичайно потрібну, культурно-творчу функцію становлення мислячої, естетичної індивідуальності. Одне з головних місць в цьому належить музею. Виставкова діяльність якого займає чи не головне місце у роботі музейного закладу. Експозиції розкривають суть культурно-мистецьких явищ, що відбуваються чи відбувалися у місцевому регіоні чи далеко за його межами, повідомляють як про давні, традиційні вподобання нації, так і актуальні в час їх презентування.

Цікавими та різносторонніми є виставки в кінці ХХ ст., а саме в перші роки незалежності України, і перші роки діяльності Тернопільського обласного художнього музею. Експозиційна діяльність (яка є частково дослідженою), допоможе відобразити стан розвитку мистецтва, його особливості та аспекти культурно-мистецького явища як Тернополя, так і деяких регіонів нашої держави.

Метою статті є висвітлення основних особливостей експозицій Тернопільського обласного художнього музею та дослідження образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва на виставках в музеї протягом 1993 року.

Цією проблемою частково займалися: І. Дуда, С. Музика, А. Довгий, Я. Гулько та інші. У своїх працях, а в більшості це газетні статті та тематико-експозиційні плани, констативно-інформативного характеру.

Виклад основного матеріалу. Тернопільський обласний художній музей створений 1 травня 1991 році. Одним з напрямків діяльності є виставкова діяльність [17].

За 1993 рік музеєм було проведено 14 виставок. Розпочалась експозиційна діяльність даного року відкриттям виставки живописних творів з фондів ТОХМ 15 січня 1993 року у Будинку офіцерів (м. Тернопіль). Представлено 20 творів 18 митців: П. Барболук «Реве та стогне Дніпр широкий» (1981), І. Бекламішева «Травень» (1972), І. Карась «Кримський натюрморт» (1976), В. Непійпиво «Квігучий льон» (1972), П. Обаль «Останні проміння» (1962), О. Шатківський «Лілеї»

(1968), В.Яременко «Ранок» (1987) та інші [13]. 3 26 січня по 3 березня – діяла виставка герданів Андрія, Олени та Марії Бобиків (м. Тернопіль), на якій було представлено 76 експонатів, де родина презентувала колорит та орнаментику своїх творів.

Виставка західноєвропейської графіки (з фондів ТОХМ) в СШ №7, м. Тернопіль була проведена з 27 січня по 28 червня. На експозиції показано 20 творів італійських, французьких та німецьких майстрів. Колекція гравюр була подарована Ермітажем (Санкт-Петербург) для Тернопільської картинної галереї. Представлені літографії та офорти переведені на графічну мову з живописних робіт провідних майстрів римської школи – Андре Саккі (1509–1661) – гравером Джованні Федеріко Грейтера (1590–1662); та неаполітанської школи – Луки Джордано (1632–1705) «Свята Анна» [1].

Збірка французької графіки хронологічно охоплює період від кінця XVIII до середини XIX ст. для огляду було подано шість портретів видатних діячів Франції роботи Франсуа Дельпеша (1778–1825). Зацікавленість до сучасності, сцени з життя французьких вельмож характерні для творів Поля Гапаржі (1804–1866), автора багатьох літографій. Ленісьє Бернар (1698–1755) представлений офортами з картин Франца Буше, першого художника короля, директора Академії мистецтв, творця святкового мистецтва [17].

Німецький художник Франц Крюгер (1797–1857) увійшов в історію культури як представник офіційного придворного мистецтва. Гравюра «Фрідріх, король Пруський» датується серединою XIX ст., коли німецька культура сягає європейського рівня [1].

Шевченкіану в еклібрисах (62 роботи) для експонування було представлено 4 березня – 5 квітня з приватної колекції професора медицини Е.Бергера, який колекціонував «малу графіку» з 1968 року. В його зібранні – понад 8 тис. еклібрисів. Виконані роботи у різних графічних техніках – це офорт, ксилографія, лінорит. В експозиції представлені роботи художників-графіків багатьох регіонів України: І. Балана (м. Чернівці) цинкографія, О. Бахматова (м. Львів)

автоцинкографія (1982), Н. Бондаренка (м. Суми) лінографюра, Б. Дубчака (м. Тернопіль) цинкографія (1972), М. Неймеш (Київ) ксилографія (1990), О. Оброца (м. Стрий) лінографюра (1968), І. Пантелюка (м. Косів) ксилографія (1969), П. Прокопів (м. Івано-Франківськ) лінографюра (1978), цинкографія на лінографюрі, а також майстрів з Білорусії та Російської Федерації: Г. Грака (Мінськ) лінографюра (1990), Е. Тихановича (Мінськ) офорт (1971), Г. Єфремова (м. Кемерово) цинкографія (1966), В. Копилова (м. Єкатеринбург) цинкографія, А. Чернова (Москва) гравюра на пластику (1984) [1;14]. Дана виставка була доповнена листівками, що ознайомлюють глядача з Тарасом Шевченком як художником та графіком.

З 12 березня по 5 квітня тривала виставка Надії Домахи (Ужгород). «Енергетичний цикл», на якій було представлено 21 роботу живопису на склі. У її роботах головний персонаж є жінка як символ краси, чистоти і гармонії [16].

Писанки Лесі та Юрія Цікалів (Тернопіль) експонувались на 2-ій Великодній виставці писанок (6 квітня – 25 травня), а саме 332 експ. У своїх творах автори презентували регіональні традиційні особливості даного виду мистецтва [17].

28 травня була відкрита виставка графічних робіт Ніла Хасевича, а саме 37 експонатів, яка тривала до 9 липня. На виставці, крім довоєнних збірок творів Ніла Хасевича, було представлено 37 його робіт (дереворити, малюнки графітним олівцем та кольоровими олівцями), виконаних в умовах підпілля та бойових буднів. Серед них: серія дереворитів «Волинь у боротьбі», портрет командира УПА полковника Кліма Савури, малюнки «Ліс – наш батько, нічка – наша мати», «Повстанці в ярах Волині», «Новобранці в УПА» та інші.

Під час відкриття вернісажу відомий тернопільський колекціонер мистецьких творів професор Емануїл Бергер подарував художньому музеєві оригінал єдиної довоєнної гравюри Н. Хасевича, що дійшла до нас і датована 1936 роком дереворит «Дівчина з кошиком» [4].

12 липня 1993 р. відкрито виставку робіт «Старий Краків» тернопільського художника Миколи Пазізіна. Представлено 51 графічний твір і 10 живописних. Тема – архітектура старого польського міста Краків. Тривала експозиція до 31 серпня [15]. Ця серія робіт була створена, саме коли художник на запрошення польської благодійної фундації «Janineum» перебував у Кракові. Упродовж двох місяців знайомився із старовинною столицею колишнього Польського князівства, робив рисунки та олійні етюди визначних пам'яток історії та архітектури [7]. «Це своєрідний персоніфікований портрет старого Кракова, будівлі якого сприймаються як чудова пам'ятка людському генію, як музика Баха, що застигла у камені» [12, С.2].

З 1 вересня по 22 вересня тривала виставка Миколи Бондаренка (Суми) «Кулінарна книга. Україна – 1933», на якій були представлені 46 лінографюри. Саме кулінарні здобутки врятували життя багатьом людям, страшні спогади яких, художник збирав протягом років у рідному Бурштинському районі Сумської області. «Розповідаючи про народження задуму «Кулінарної книги», Микола Бондаренко говорив: «Мені не хотілось

у своїх гравюрах показувати жахливі сцени голодомору. Я думав над тим, чим могли захиститись люди від тієї наруги злочинців, щоб вижити» [6]. Композиційна основа більшості творів – хрест, який надає роботам вигляду вікна. На фоні трьох віконних просвітів зображено «продукти», які були порятунком. В трьох віконних просвітах – надія, світло [6].

Живопис Андрія Петрика (з фондів музею) експонувався з 9 вересня 1993 року по 27 червня 1994 року в Тернопільській СШ №7, представлено 15 експ. [17].

24 вересня була відкрита виставка «Іван Осатафійчук (Львів). «Мистецтво друзів»» (графіка зі збірки Ігоря Герети (Тернопіль)) – 102 експонати, що тривала до 25 жовтня [17].

З 26 жовтня по 25 листопада представлена виставка графіки (39 експ.) Ярослава Миськіва (Севастополь). Серед основних тем творчості художника – природа Криму, архітектурні пам'ятки, поетичність жіночих образів. У графіці майстра переважають офорти і монотипії, є також інші види: акватинта, рідкісний меццотинто [8]. Тематика творів художника – його духовний і мистецький світ – «стоїть на трьох китах», а саме, Природа, Час, Людина. Джерелом його натхнення є духовна краса людини, море, античний Херсонес. Твори митця позначені гармонією життя і подихом вічності. Серед робіт Ярослава Миськіва два офорти, присвячені старовинній церкві Воздвиження Чесного Хреста [5].

26 листопада була відкрита виставка Заслуженого майстра народної творчості Івана Мердака (Тернопіль), на якій було презентовано скульптуру, графіку, живопис (50 експ.) і тривала вона до 19 січня 1994р. Його роботи експонувалися на багатьох виставках як в Україні, так і за її межами, відзначені дипломами конкурсів. Майстер відчуває стильову єдність змісту і форми, проникається подихом епохи, до якої належить герой твору. Його портретна галерея хронологічно охоплює тривалий історичний період. У ній – відомі діячі науки, культури, герої воєн, люди праці. Виразності портретам надає динамічна композиція. Контрасти ритмики, рельєфу, світлотіні, тонко змодельовані площини, поєднані з природою, необробленою фактурою, передають широкий діапазон настроїв, емоцій. Майстер уникає однозначності виражальних засобів, в нього у кожній скульптурі своя роль, своє призначення [9].

У творчості Івана Мердака, в його скульптурах, в його картинах багато звернень до Бога, до Неба. Герої митця передані в момент осмислення сенсу життя. Роботи митця мають видовжені форми, бо як казав Іван: «Дерево росте вертикально вгору, а не інакше. А я завжди прагну виходити з структури дерева. Дуже часто саме дерево диктує мені той чи інший образ, композицію. Але буває і так, що в мене є вже ескіз роботи. І тоді я довго шукаю під нього дерево. І ще – видовжені форми моїх робіт споріднені зі стилем давніх іконописців, які прагнули, щоб люди, дивлячись на лики святих, відчули себе малими перед ними, щоб відчули потяг до духовності, до Бога» [11].

Скульптури автора тематично споріднені. В їх основі – людське життя. Для своїх творів він вибирає момент, що визначає взаємини людини із зовнішнім світом, перемогу розуму, велич роздумів [10].

На виставці показано понад 50 робіт. Крім скульптур, були графічні (монотипії «Святий Ілля», «Архангел», кілька монотипій, присвячених Кременцю тощо), і живописні твори. Також було представлено і матеріали про широкий і різноманітний доробок творця, зокрема, фотографії робіт, що знаходяться в музеях та парках Тернополя, Бережан, Прикарпаття. Експонувалися численні газети, журнали, каталоги, книжки, де йдеться про творчий шлях митця, його персональні виставки [3].

Висновки. Виставкова діяльність Тернопільського обласного художнього музею є досить різноманітною, прикладом цього є експозиції 1993 року. Де представлені були твори як образотворчого так і декоративно-прикладного мистецтва, де можна було побачити вподобання, особливості творчості митців різних регіонів, авторські та традиційні роботи. Експозиції відображають культурно-мистецькі цінності українців, дають змогу відчутти величність минулого та сучасного, доторкнутись до надбання визнаного і поза межами України. Тому для більш ширшого розкриття художньо-мистецького життя як Тернополя так і України загалом потребують дослідження експозиційної діяльності музею й інших хронологічних періодів.

Література

1. Виставка західноєвропейської графіки ХVII-XIX ст. з фондів музею // Тематико-експозиційний план ТРОХМ. – 1993. – №3.
2. Виставка пейзажу і натюрморту із фондів музею // Тематико-експозиційний план ТРОХМ. – 1993. – №1.
3. Гулько Ярослав. Він ніколи не шукав слави, вона прийшла до нього сама... / Ярослав Гулько // Тернопіль вечірній. – 1993. – 27 лист. – С.2.
4. Гулько Ярослав. Останній Бункер Ніла Хасевича / Ярослав Гулько // Тернопіль вечірній. – 1993. – 9 червня. – С.4.
5. Гулько Ярослав. 701-й художник нашого краю / Ярослав Гулько // Тернопіль вечірній. – 1993. – С.2.
6. Дітчук Майя. «Кулінарна книга». Реєвієм і надія / Майя Дітчук // Тернопіль вечірній. – 1993р. – 4 вер. – С.2.
7. Добровольський М. «Старий Краків» у Тернополі / М. Добровольський // Вільне життя. – 1993. – 27 лист. – С.1.
8. Довгий А. Вернісаж земляка / А. Довгий // Вільне життя. – 1993. – 12 жовт. – С.3.
9. Довгий А. Він чує душу дерева / А. Довгий // Вільне життя. – 1993. – 26 лист. – С.2.
10. Довгий А. Твори майстра / А. Довгий // Вільне життя. – 1993. – 7 груд. – С.4.
11. Лисевич Михайло. «Я не плачу, а чекаю поки сонце зійде» / Михайло Лисевич // Західна Україна. – 1993. – 14-20 лист. – С.8.
12. Музика Сергій. «Старий Краків» / Сергій Музика // Тернопіль вечірній. – 1993. – 21 липня. – С.2.
13. Музика С. Шевченкіана в екслібрисах / С. Музика // Тернопіль вечірній. – 1993. – 10 березня. – С.1.

14. Про виставку «У вінок Кобзареві». «Шевченкіана в екслібрисах» (з колекції проф. Е. Бергера) // Тематико-експозиційний план ТРОХМ. – 1993. – №4.

15. Прогуляємося «Старим Краковом»? // Західна Україна. – 1993. – 18-24 лип. – С.2.

16. Рублевська Н.В. Народне мистецтво у виставковій діяльності Тернопільського обласного художнього музею / Н.В.Рублевська // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – 2009. – С. 103-112.

17. Тернопільський обласний художній музей. 1991-2011. / Упорядники: І.М. Дуда, О.Р. Ваврик, С.М. Божко, О.В. Мазьків; За ред. І.М.Дуди. – Тернопіль: Астон, 2011. – 68с.

References

1. Vystavka zakhidnoevropeiskoi grafiki XVII – XIX st. z fondiv muzeiu // Tematiko-ekspozyciynyi plan TOKHM. – 1993. – #3.
2. Vystavka peizazhu i natyurmortu iz fondiv muzeiu // Tematiko-ekspozyciynyi plan TOKHM. – 1993. – #1.
3. Hulko Yaroslav. Vin nikoly ne shukav slavy, вона pryishla do nioho sama... / Yaroslav Hulko // Ternopil vechirniy. – 1993. – 27 lyst. – S.2.
4. Hulko Yaroslav. Ostannii Bunker Nila Khasevycha / Yaroslav Hulko // Ternopil vechirniy. – 1993. – 9 chervnia. – S. 4.
5. Hulko Yaroslav. 701-yi khudozhnyk nashoho krayu / Yaroslav Hulko // Ternopil vechirniy. – 1993. – S. 2.
6. Ditchuk Maiia. «Kulinarna knyha». Rekyviem i nadia / Maiia Ditchuk // Ternopil vechirniy. – 1993. – 4 ver. – S. 2.
7. Dobrovolskyi M. «Staryi Krakiv» u Ternopoli / M. Dobrovolskyi // Vilne zhyttia. – 1993. – 27 lyst. – S.1.
8. Dovhyi A. Vernisazh zemliaka / A. Dovhyi // Vilne zhyttia. – 1993. – 12 zhovt. – S.3.
9. Dovhyi A. Vin chuye dushu dereva / A. Dovhyi // Vilne zhyttia. – 1993. – 26 lyst. – S.2.
10. Dovhyi A. Tvory maistra / A. Dovhyi // Vilne zhyttia. – 1993. – 7 hrud. – S.4.
11. Lysevych Mykhailo. «Ya ne plachiu, a chekaiu poky sontse zuide» / Mykhailo Lysevych // Zakhidna Ukraina. – 1993. – 14-20 lyst. – S.8.
12. Muzyka Serhii. «Staryi Krakiv» / Serhii Muzyka // Ternopil vechirniy. – 1993. – 21 lystnia. – S.2.
13. Muzyka S. Shevchenkiana v ekslibrysakh / S. Muzyka // Ternopil vechirniy. – 1993. – 10 bereznia. – S.1.
14. Pro vystavku «U vinoк Kobzarevi». «Shevchenkiana v ekslibrysakh» (z kolektsii prof. E. Berhera) // Tematiko-ekspozyciynyi plan TOKHM. – 1993. – №4.
15. Prohuliamosia «Starym Krakovom»? // Zakhidna Ukraina. – 1993. – 18-24 lyst. – S.2.
16. Rublevska N.V. Narodne mystetstvo u vystavkovii dialnosti Ternopilskoho oblasnoho khudozhnioho muzeiu / N.V.Rublevska // Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. – 2009. – S. 103-112.
17. Ternopilskyi oblasnyi khudozhnii muzei. 1991-2011. / Uporiadnyky: I.M. Duda, O.R. Vavryk, S.M. Bozhko, O.V. Mazkiv; Za red. I.M.Dudy. – Ternopil: Aston, 2011. – 68s.

Rublevska N.V.,

Assistant at the Department of Fine Arts, Design and the Teaching Methodology
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, nat_alya_art5@ukr.net

Ukraine, Ternopil

THE EXPOSITION ACTIVITY OF TERNOPIL REGIONAL ART MUSEUM (1993)

The aim of the article is to describe the main features of Fine Arts and Crafts exposition of Ternopil regional art museum during 1993. For this the complex of theoretical and empirical methods were used. The paper studies some aspects of Ternopil regional Art Museum exposition activity, artistic features of fine arts and crafts works representing on the exhibition during 1993. The author outlines the artists creations whose works were exposed during the period.

Key words: museum, exposition activity, fine arts, arts and crafts, creative work, graphics, bookplate, painter, exhibition.

UDC 322 + 348.71

Talishinski E.B.,*Ph.D., associate professor, Head of the Department of Public Disciplines of the Baku Islamic University,
e.talishinski@inbox.ru***Hasanli E.A.,***Postdoctoral student the Institute of Oriental Studies named after academician Z.Bunyadov of ANAS, hasanli.elcin@mail.ru
Azerbaijan, Baku*

RELIGIOUS EDUCATION: SOCIO-PHILOSOPHICAL AND POLITICAL ASPECT

The article is devoted to the research about the necessity and possibility of teaching knowledge about religion. A comparative analysis of the legislation and practice of studying religion in schools in many European countries is conducted. Reveals the relevance, goals and causes of the interaction of secular and religious education. From the socio-philosophical and political positions are defined the concepts of secular and religious education, the role of the state in the politics of religiousness of society is noted.

Key words: *religious education, secular education, interaction, formation of a person worldview, religious policy of the state.*

The statement of a problem. The growth of religiosity as a mechanism of self-identification (world outlook, cultural, ethnic, etc.), all suffer from the significant role that religion plays in modern social and cultural processes, cause interest in the value bases and spiritual meanings of the religious tradition, the forms and methods of cultural reproduction used in religious education. In the conditions of modern multi-paradigmatic social reality, the search for one's own axiological landmarks, with historical continuity, for example, of religious identity, acquires special importance. The influence of religion as a social phenomenon on the formation of value orientations and the outlook of the future generations cannot be understood without understanding the axiological dimension of the educational paradigm of religious confessions and associations as forms and means of forming confessional elites.

Today in the public consciousness, interest in religion is intensifying, and processes associated with religiosity are present in almost all spheres of public life. The spectrum of these phenomena is very wide: from appeal to the spiritual heritage, religious culture to negative public phenomena, manifestations of religious fanaticism and extremism. Economic difficulties and the crisis of former social values create a fertile ground for the growth of attempts at religious self-identification, at times – the spread of religious radicalism. In these conditions, of course, religious education as an organized form of spiritual education and enlightenment, dissemination of knowledge about religion in a religious and profane environment receives special relevance. There is no doubt that the practical value orientation of religious education and its purposeful and organized cultivation in a civilized framework contribute to a decrease in exaltation and conflict-like saturation, not only among believers, but also in society as a whole. Religious education is becoming an increasingly visible social phenomenon, spreading its influence both in the spiritually close, and in an alternative and even hostile environment.

The purpose of the study is the importance of researching religious education in the social, philosophical and political context. Since the issue of religious education today is also one of the important priorities for each state.

The statement of the main material. Modern education system is the most important factor of humanization social and economic relations, the formation of new life personal attitudes that promote the expansion of intercultural interaction. Search for new ways to solve educational and educational problems tasks related to ensuring the worldview self-determination of the individual and the formation of a value system, includes consideration of the issue of relations between society and religious organizations in the field of education.

The modern education system, solving the tasks of training effective specialists and forming the necessary level of culture and civic loyalty of the individual, encounters the need to pay attention to preparing the students for the meeting with the phenomenon of religious faith in the conditions of modern society – traditionally multi-confessional and multinational. Now, decisions to include in the process of education of the religious component are realized based on pragmatic management decisions taken in accordance with the vectors of official public policy. The practice of education and upbringing shows that the inclusion of religious knowledge in the learning process occurs with a more active participation of representatives of religious organizations, which sometimes have to take priority in this process in the conditions of the unavailability of secular education bodies to conduct a thoughtful and balanced policy of shaping the worldview.

Religion is an integral part of the modern world, because it performs some social functions. In the end, today's faith is not just one of the windows open to the world, but also a synthesis of religion and education, religion and philosophy, religion and science. Uniting religious civilizations, people are combined not only with morality, but also with traditions. It should be pointed out unequivocally that without a religious beginning there would be no human character as a person. Unlike philosophical, scientific and historical ideas, religious ideas are available to everyone without exception. The term religious education in the international arena is widely used as a broader concept, encompassing various educational activities related to religious feelings and the development of religious consciousness.

The term “religious education” has entered the international lexicon as the broadest concept that embraces various types of educational activities related to the study of religion, the education of religious feelings and the development of religious consciousness. The complexity of this activity was emphasized by the classic of modern religious studies Mircea Eliade, who noted, “anyone who tries to define the term religious education will face extraordinary difficulties”. [1, 318]

Religious education, study of religious culture means the achievement of a decent, humane society and a safe person for the sake of the community. Those who can do this are parents, close people, teachers teaching religion in schools and universities, and clergymen working in mosques. Religion and education are closely related factors that affect the worldview of a person and his knowledge. However, it should be noted that religious education as a science is a product of modern history.

Teaching of religion should be regarded as a duty of the parent, as well as the duty of parents and is a very important factor. In other words, this is a planned and program event that will be held during religious education and in childhood, starting with prenatal events and maintaining sensitivity throughout life.

The Turkish theologian-scientist, professor Suat Jebeji, stressed the importance of religion, especially in people's religious education, because he said: “The basis of religion is a productive and useful member of society capable of educating and educating people spiritually and morally, to know and fulfill their duties and duties. This all religious laws, commandments and prohibitions are auxiliary factors for the creation of the human race, which is useful for believers and morals.” [2, 131]

Religious education is based on religion, the essence of which is different in society. First of all, religion is based on supernatural belief, the basis of his knowledge are sacred texts that have a supernatural source. Therefore, religion is also a system, but this knowledge is based on faith. One of its main functions is the regulation of people's behavior, ensuring their orderly functioning within a society. In this regard, religion is directly connected with values, with morality, and science – only indirectly. These representations are one of those cornerstones on which educational processes are built in secular and spiritual institutions of education. Secular education forms a person materialistically oriented, creative, aimed at transforming reality, mainly for their own purposes. While religion forms a person who lives by certain values, the main task of which is to fully follow them, achieving the ideal established by the dogmas of faith, both in person and socially.

Both secular and spiritual educational systems have their own educational standards, approaches and technologies of education. As a result of these educational procedures, we get a person with a set of competences for performance of professional, personal and social functions. Difference between them is to recruit these functions and prioritize their implementation. These functions and priorities are determined by the system of goals and tasks facing each of the educational systems. If in the secular educational system the emphasis falls on the fulfillment of a person's professional and certain social functions, then in the spiritual education, this emphasis shifts towards the functions of personal and social.

A democratic secular state, along with other rights and freedoms of its citizens, is also responsible for protecting freedom of religion and conscience. Thus, the secular state hinders interference in statehood, and also implements measures to protect the convictions and personal lives of citizens with their free will. The secular state is a state where religion is separated from the state and regulated by civil norms. Decisions of state bodies here cannot have religious grounds. The secular state structure can also be seen as how religion does not interfere in the affairs of the state, taking into account equality and conscience. The term “secularism” refers to the principle of public administration and the rule of law, not dependent on religion, and to the fact that the state and religion are not affected by each other. [3, 5]

In many recent today's conferences and events around the world, the issue of coordinating the concepts of “secular state” and “religious education” has been repeatedly discussed. The general trend observed today in many countries of the world of education is expressed by the secular nature of education. The main issue here is that religion is more responsible for the learning process than from its deviation from education. In modern conditions, the main responsibility for education issues lies with the state.

On the whole, the socio-philosophical features of the relationship between religious and secular education have not been sufficiently studied. This will give a better understanding of the problems, contradictions and negative trends in the modern development of our country by identifying the features of religious education, the correct interaction of its theology and forms of religion, harmonizing the overall socio-political atmosphere in the country and creating a new positive image of the world community. Representatives of various religious denominations who attach great importance to the development of religious education understand that the future of religion depends on the development of religious education and strong relations with secular education. In general, the main function of religious education is twofold:

- 1) enriching and expanding the knowledge and experience of people who are already in religious beliefs;
- 2) a preliminary acquaintance with the history and content of a particular religious denomination and the participation of new members in religious communities.

Even secular Europe introduced the teaching of the foundations of religions in schools (as an obligatory subject). This course was expanded and deepened in higher education institutions on the recommendation of the European Union's governing bodies (for example, the recommendations of the Parliamentary Assembly “Religion and Education” in October 2005). In Europe, we are fairly convinced that awareness of the fundamentals of different religions among young people will not allow creating conditions for extremism and terrorism.

According to the Law on Education Reform, adopted in 1988, England is also officially being taught by other religions with a number of followers throughout the country along with Christianity in the religious education sector. The teaching of Christianity, Judaism, Islam and Buddhism uses a phenomenological method. This method does not investigate the correctness of the teaching of religion or not. In this Law on Education, school curricula are divided into three groups:

1. Actual topics (mathematics, English, etc.);
2. The main themes (history, geography, technology, music, art, physical education, etc.);
3. The main topics (the law included only religious education in this group). It should also be noted that, according to the law adopted in 1988, Islam should be taught in primary and secondary schools in England.

It is also mandatory to hold religious schools in German schools on a par with other subjects. It should be noted that state-religious relations in the field of education in the world are justified by the German model of different views and religions. According to the Constitution of the Republic of Germany, the main objectives of the educational and educational activities of schools should be the education of obedience to God, respect for human dignity and social preparedness. Therefore, the study of social sciences in all schools is recognized as a necessary academic discipline, and civic education has become an important commitment of teachers and administration. Religious lessons are held separately for representatives of various religious faiths. Religious schools do not teach religious lessons, they solve the problems they face in the field of education and training on the basis of common ethics courses and civil society.

Article 7 of the Constitution of the Federal Republic of Germany, adopted on May 23, 1949, states:

- 1) all educational and pedagogical tasks are under state control;
- 2) whether the child depends on the religious school on the opinion of his parents (parent);
- 3) religious education in all official schools is compulsory, with the exception of schools that are not compelled to attend religious schools. [4]

It should be noted that in different secular states the rules of religious education are different. For example, in Article 16.1, paragraph 3 of the Constitution of Spain states: "No religion can be characterized as a state religion. Public authorities must take into account the religious beliefs of Spanish society and maintain cooperation with the Catholic Church and other religions that arise from this relationship." [5, 11]

The Netherlands has a unique experience in organizing a system of religious education. Here the church is separated from the state and operates on the principle of sovereignty. Article 32 of the Constitution of the Netherlands also provides for the freedom of education for people and citizens, as in other states. However, it is important to respect any religion, its values and traditions in public education. Private schools here are also funded by the state when they meet certain educational standards. Approximately 60 percent of the country's primary schools are private, and the founders are churches. At the same time, from the end of the 19th century, there are also confessional universities that provide certain conditions and their activities are financed by the state. [6, 142]

The role of the state in the process of religious upbringing and upbringing in the United States is strictly limited. After discussion at the state level in the United States, it was decided that primary and secondary religious instruction would not be appropriate in public schools. In accordance with article 5 of the United States Declaration on the Elimination of All Forms of Discrimination Based on

Religion or Belief, it is prohibited to pay more attention to any religion than to others. An important part of American society (about 70% of the US population, mostly Protestants or Catholics, are Anglo-Saxon citizens) do not agree with such "equality". This disagreement creates a network of private schools and students who are studying here to stimulate the development of a well-deserved and influential part of society, which leads to the state of the current crisis (general literacy, the quality of pedagogical staff, etc.).

The modern education system in Turkey began to form after the proclamation of the republic in 1923. According to Article 24 of the Constitution of the Republic of Turkey, adopted in 1982 under the title "Freedom of Religion and Conscience", "Religious education and moral lessons are subject to compulsory courses in institutions of primary and secondary education." [7] In modern Turkey, the teaching of religion, as well as religious subjects, is under state control. Thus, the Ministry of Religious Affairs of Turkey is responsible for the publication and dissemination of religious literature, primarily the Holy Quran, and controls all kinds of permitted religious activities and manages all mosques in the country. In addition, religious leaders, imams are government officials and have the status of civil servants.

It should be noted that the regulation of state-religious relations in Azerbaijan is connected with the name of the great leader Heydar Aliyev. H. Aliyev stressed this question: "We are creating a democratic, secular society in the country. We belong to the religion of Islam. But we cannot allow religion to dominate our country. In this view of theory, religion is expressed in terms of democratic, secular statehood. According to the Constitution Azerbaijan differs from the state religion. However, the national idea, as intellectual-psychological and ideological complexes, inevitably overlaps and overlaps. In the Republic of Azerbaijan, as a multi-ethnic and multi-confessional state, the proximity of these ideas to the common good of people, cooperation within certain boundaries and mutually beneficial cooperation are possible and desirable. That is why the state seeks to prove that its secular development does not exclude the cooperation of religion and religion in the field of morality." [8, 62-63]

Conclusions. The secular nature of education does not exclude cooperation with religious organizations and institutions. Systems of secular and religious education should interact with each other through the exchange of experience, information, teaching methods and technologies. Educational institutions established by religious organizations should strive to optimize the content of educational programs and improve the quality of methodological support for the educational process. In turn, secular educational institutions will be able to be acquainted with the teaching technologies used in religious educational institutions, as well as use methods to prevent and control the habits of physical and mental health of children. Interaction of religious and secular educational institutions will help increase the effectiveness of efforts to attract young people to a healthy lifestyle and high moral and ethical values, build healthy habits, and promote the aesthetic values and cultural traditions of the nation.

Education in the Republic of Azerbaijan is a strategically important priority area of activity reflecting the interests of citizens, society and the state, with a secular and continuous

character. Education in the Republic of Azerbaijan is based on international human rights treaties and other international agreements signed by the Republic of Azerbaijan, with the integration of the world education system because of the national, moral and universal values of education in the field of education. [9]

Thus, the above examples show that the study of religion in secular schools can be useful today to enrich the education and upbringing of Azerbaijan, the history of our country and the culture of our society.

Literature

1. *Religious Education II The Encyclopedia of Religion*. Mircea Eliade editor in chief. - V.12. - New York - London, 1987. - P.585.

2. Suat ÇEBECİ, *Din eğitimi bilimi ve Türkiyede din eğitimi*, Ankara, 2005, 280 p.

3. Şanal Görgün, *Hukukun Temel Kavramları*, Ankara 1985, p.262.

4. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949* (BGBl. S. 1).

5. *The Spanish Constitution Passed by the Cortes Generales in Plenary Meetings of the Congress of Deputies and the Senate held on October 31, 1978*. Page-11.

6. Бийсбервельд ван С. *Свобода религии в Нидерландах // Мировой опыт государственно-церковных отношений*. – 1999. – М.: изд-во ПАТС. – С. 142

7. *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Kanun no.: 2709 kabul tarihi: 7.11.1982. Madde 24.

8. Rəfiq Yəhya oğlu Əliyev, Heydər Əliyev, *din və mədəni dəyərlər*, "İrsad" İslam Araşdırmaları Mərkəzi, Bakı, 1998, s.79.

9. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. 2009-cu il 19 iyun.

Талышинский Э.Б.,

доктор философии по политическим наукам, заведующий кафедрой общественных дисциплин
Бакинского исламского университета, e.talishinski@inbox.ru

Гасанлы Э.А.,

докторант Института востоковедения им. Академика З.Буниятова НАНА, hasanli.elcin@mail.ru

Азербайджан, г. Баку

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена исследованию необходимости и возможности преподавания знаний о религии. Проводится сравнительный анализ законодательства и практики изучения религии в школах во многих европейских странах. Раскрывается актуальность, цели и причины взаимодействия светского и религиозного образования. С социально-философских и политических позиций определяются понятия светского и религиозного образования, отмечается роль государства в политике религиозности общества.

Ключевые слова: религиозное образование, светское образование, взаимодействие, формирование мировоззрения человека, религиозная политика государства.



УДК 7.071.1:37(477.43)Гагенмейстер:930.253

Урсу Н.О.,

професор, д.мист., зав. кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, ursu@kpmu.edu.ua

Україна, м. Кам'янець-Подільський

ХУДОЖНИК-ПЕДАГОГ ВОЛОДИМИР ГАГЕНМЕЙСТЕР. НОВІ АРХІВНІ ЗНАХІДКИ

Стаття присвячена аналізу і впровадженню в науковий обіг нових архівних матеріалів з періоду перебування у статусі вільного слухача (1918-23 рр.) Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету (пізніше Інституту Народної Освіти – ІНО) видатного художника-педагога Володимира Гагенмейстера. Знайдені автентичні документи висвітлюють хронологію навчання митця, дисципліни, професорсько-викладацький склад, оцінки та інші відомості, які дотепер залишалися поза увагою дослідників.

Ключові слова: Гагенмейстер, архів, Державний Український Університет (пізніше Інститут Народної Освіти – ІНО), навчання, творча діяльність.

Постановка проблеми. Вже достатньо видано матеріалів, що висвітлюють життя і творчу діяльність Володимира Гагенмейстера. Монографія Н. Урсу та І. Гуцула «Володимир Гагенмейстер. Життя і творчість» послідовно розгортає і аналізує життєпис художника, різні боки його обдарування [9]. Окремі статті належать авторству О. Завальнюка, Л. Баженова, О. Комарницького, А. Квятковського.



В окрему групу можна виділити спогади членів родини – доньки Ольги Ерн (Гагенмейстер) [5] та правнука Ярослава Бишкевича [1], науковців С. Білоконя [2], А. Паравійчука тощо. Аспектами даної проблеми займалися К. Дегтяр, науковці В. Перепадя, Ю. Лашук, М. Конишева та ін. Водночас, період перебування В. Гагенмейстера у статусі вільного слухача Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету (пізніше Інституту Народної Освіти – ІНО) залишився поза увагою дослідників у зв'язку з відсутністю автентичних джерел.

Тому **мета статті** – розглянути документи особистої справи художника упродовж його перебування у статусі вільного слухача університету крізь призму щойно розшуканих матеріалів у фондах Державного історичного архіву Хмельницької області.

Виклад основного матеріалу. Володимир (Карл-Ріхард) Миколайович (Янович) Гагенмейстер народився 30 травня (12 червня) 1887 року в губернському

містечку Виборг Великого Князівства Фінляндського в родині військового урядовця. Рід його батька з 1624 року належав до лицарства Ліфляндії герба «Гаген» (по жіночій лінії до герба «Равіч»). Дід Едуард служив урядовцем у Варшаві, мав масток Хрщановіц у Варшавській губернії, помер у віці 47 років і мав 7 дітей. Мати Анна-Марія (Томпсон) була естонкою [5, с.48].

1893 року майбутній художник вступив до псковської губернської (реальної) хлоп'ячої гімназії. Перейшовши до Сергіївського реального училища, завершив навчання 1904 року. Далі він вчився у Художньо-промислового училищі барона Штігліца (Вище художньо-промислове училище ім. В. Мухоміної) в Петербурзі з фаху «Історія ужиткового мистецтва, композиція» [6, с.303].

1 листопада 1916 року, його було призначено завідувати майстернею у Кам'янці-Подільському. Митець керував школою аж до кінця його існування (1933), і з його іменем пов'язаний розквіт цього культурного закладу [5, с.49].

Справа вільного слухача В. Гагенмейстера, знайдена в архівах, містить 32 аркуші різних документів, що торкаються його навчання у даному закладі освіти, і подає відомість, що він вступив до університету у 1918 році. Документи справи розташовані і підшиті без дотримання хронології. У Кам'янці Гагенмейстер продовжує навчання як студент Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету [4, с.1-32].

Звернення вільного слухача В. Гагенмейстера до голови Ради інституту соціально гуманітарних наук звучить так: «На основі резолюції декана факультету від 28.IV.1919 року прошу підписати заяву про запис на лекції весняного семестру 1918-19 академічного року» [4, с.2]. Заява фіксує, що художник звернувся до Ради навчального закладу у другому півріччі навчального року. Ще одна заява, датована 1921 роком, вже містить конкретне зазначення курсів, серед яких Енциклопедія мистецтва (Ю. Сецінський), Народне господарство (Сидорук) та ін. [4, с.3].

Заява від 25 квітня 1919 року розкриває назву підрозділу університету, де навчався студент – історичний відділ історико-філологічного факультету. Володимир висловлює прохання дозволити підписатися на курси весняного семестру 1919 року із запізненням, і

пояснює, що не зміг цього зробити своєчасно у зв'язку із службовими обов'язками [4, с.4]. Далі йде заява, що розгортає інформацію про цікаві курси, на які записувався Гагенмейстер: Історія української мови (І.Огієнко), Історія української літератури (Л.Білецький), Історія України та Методологія історії (І. Крип'якевич), Історія української церкви та Історія братств (Біднов), Слав'янознавство та Історія польської мови (Драй Хмара), Грецька мова для початківців (Петр), Латинська мова (Любарський), Історія Поділля та Археологія (Ю. Сецінський) [4, с.5-6].

Більш навантаженим є весняний (VI) семестр 1920-21 років; з'являються такі предмети: Історія Греції (Семенів), Історія Візантії (Оксіюк), Історія Сходу та Історія Болгарії (Клепатський), Історія Московії, Історія селянства та Економічна історія нових часів (Шашевський), Історія всесвітнього мистецтва, Історія українського народного мистецтва (Ю. Сецінський), Історія стародавньої філософії (Васильківський), Французька мова (Годило-Годлевська), Історія музики (Гринченко), Педагогіка (С. Русова) та ін. [4, с.7]. В. Гагенмейстер прослухав курс лекцій та навчання у видатних викладачів, прекрасних педагогів та професіоналів, громадських діячів високого рівня, які власним прикладом і любов'ю до рідної землі прищепили прибалтійському німцю кращі паростки душі українського народу.

Особливу увагу привернула Лекційна книжка В. Гагенмейстера за № 386. Перш за все, фіксується рік вступу до університету – 1918. Далі, на внутрішній стороні обкладинки приліплена і запечатана сургучем дотепер невідома фотографія митця у форменій кепці з кокардами, яка у даній статті впроваджується у науковий обіг. На знімку надпис: «Цим свідчується» [4, с.10]. Володимир Миколайович вдягнений у темний піджак з лацканами і світлу сорочку; на шії артистично зав'язаний бант. Оцінки у Лекційній книжці відмінні і дуже добрі. Тут є колонки, де вказані предмети, кількість годин на тиждень, оцінка, прізвище викладача і особистий підпис.

Прохання В. Гагенмейстера до ректора університету щодо зарахування його вільним слухачем на історико-філологічний факультет закладу датоване 30 жовтня 1918 року. Митець додає до заяви формулярний список, а також адресу: «Кам'янець на Поділлі, Гунська вулиця, будинок Зав'ялова» [4, с.22]. Далі у справі міститься кілька заповнених бланків заяв маленького формату з проханнями про допуск до здачі поточних іспитів, які (заяви) відігравали роль теперішніх «бігунків», бо на них виставлялася оцінка та підпис професора.

На 26 сторінці Справи міститься заява В. Гагенмейстера до Кваліфікаційної комісії Кам'янецького ІНО, як колишнього студента по відділу профосвіти: «Прикладаючи при цьому справку Кам'янецької Окрінспектури Народної Освіти про перебування на посаді завідуючого Кам'янецької Художньо-Промислової профшколи з 1 листопада 1916 року, прошу зарахувати стаж і видати свідоцтво про закінчення Інституту по відділу профосвіти» [4, с.26]. До заяви додається затверджена печаткою довідка Окрінспектора про те, що Гагенмейстер дійсно працює завідуючим Кам'янець-Подільської Художньо-Промислової профшколи з 1 листопада 1916 року [4, с.27].

Написана власноруч заява В. Гагенмейстера від 1923 року розміщена на 29 сторінці Справи і спрямована до Бюро Кам'янець-Подільського ІНО з проханням переглянути його справу і допустити до захисту дипломної роботи. «Я вступив до бувш. Укр. Держ. Ун-ту в 1918 році на історичний (по мистецтву) відділ історико-філолог. факультета. Прослухав всі семестри, здав 107 годин зачетів по різних дисциплінам. В 1921 році представив до ІНО роботу по мистецтву «Ярославські кахлі XVII ст.», на яку дана рецензія проф. Сецінського і яка прийнята Яросл. Худ. Т-вом до друку. На протязі 1918-23 рр. мною було зачитано багато прилюдних лекцій по народному мистецтву й промисловості для Робітничого Клубу та інш. громадських організацій. У 1923 році був прийнятий аспірантом науково-дослідної катедри при ІНО, де працюю по дослідженню подільського народного мистецтва та по виданню матеріалів. Крім ІНО весь час мною проводиться робота в художньо-промислових освітніх закладах, школах і наукових музеях по організації їх, складанню плянів і т. д.

Прошу дати мені змогу закінчити вищу освіту в м. Кам'янці по профобру і тим дати змогу працювати у царині наукового дослідження народного мистецтва Поділля» [4, с.29].

До Справи доданий Формулярний список про службу В. Гагенмейстера на посаді завідувача Художньо-ремісничою Просвітньою майстернею у Кам'янці на Поділлі, складений 28 жовтня 1918 року. Він містить короткі нотатки про просування по службі до приїзду до Кам'янця-Подільського і констатує призначення на посаду завідувача майстернею 1.10.1916 року [4, с.30-31].

Ще одна заява Справи написана Володимиром Миколайовичем 23.03.1923 року, коли він вже працював викладачем ІНО з мистецтвознавства. Тут є відомості, що художник був призначений в.о. асистента з мистецтвознавства і що асистентура при інституті була згодом скасована, але він залишався викладачем ІНО. Митець провадив також наукові дослідження подільського народного мистецтва, кахлярства на Поділлі тощо. Однак, маючи велике навантаження на посаді керівника майстернями і викладача кількох закладів, він заборгував у навчання з кількох предметів. Тому звернувся з проханням поновити його у складі групи з ліквідації академічної заборгованості і дозволити захистити дипломну роботу, яку зобов'язався відразу представити. На заяву накладена резолюція про те, що його відрховано у 1921-22 н. р. [4, с.32-33]. Так Справа закінчується.

Судячи за все, він вдало захистив дипломну роботу і отримав вищу освіту, бо у 1926 році Гагенмейстер вже був аспірантом Харківського художнього інституту, де 10 січня 1926 року зробив доповідь «Розписи хат на Кам'яничині», 14 листопада цього ж року – «Стінні розписи Смотрицької синагоги» [10, с. 97, 98].

Після закриття школи митець, на запрошення А. Середи, перейшов на роботу в Український поліграфічний інститут (УПІ) м. Харкова, де з 1933 по 1936 викладав на кафедрі художньо-технічного оформлення книги; виконував обов'язки декана художньо-конструкторського факультету. У 1935 році художник працював на посаді завідуючого відділом графіки

Харківської картинної галереї. В. Гагенмейстер навчався саме в аспірантурі цього вищого навчального закладу, яку успішно закінчив. Для захисту він підготував дисертацію з теми: «Українська керамічна лялька», яку не вдалося захистити, радше, через несправедливі оскарження і наступну страту видатного митця (дані доньки художника Ольги Ерн).

У 1936 переїздить до Києва на посаду завідувача експериментальної майстерні (Лаврської школи) Київського музею українського народного мистецтва [8, с.96]. Одночасно, з 1936 року, з даними доньки, він працював науковим співробітником даного музею, де мешкав у 19-му корпусі Музейного містечка. Лаврську школу було засновано завдяки ініціативі Наркомосу УРСР 1934 року для народних майстрів з різних областей України, які би працювали над створенням експонатів для майбутніх художніх виставок у Києві, Москві, Ленінграді. Це принесло свої позитивні плоди: виставки 1936 року пройшли успішно, а кращим майстрам (Івану Гончару, Марії Приймаченко, Парасці Власенко, Олександрі Грядунівій, Ганні Собачко, Петру Верні, Олександрову Вовку) було присвоєно звання «Майстер народної творчості УРСР». На той момент керівником школи й був В. Гагенмейстер, котрий запросив для викладання учнів М. Бойчука: мистецтвознавця, художника-гобеленщика Сергія Колоса, Миколу Цівчинського, живописця Миколу Рокицького, Миколу Косенка, Пантелеймона Мусієнка, Павла Іванченка. Вони викладали історію мистецтва, технологію, композицію [7, с.346-347].

За рішенням трійки Київського обласного управління НКВС УРСР він був звинувачений за статтями 54-6, 54-7, 54-8, 54-11 КК УРСР і засуджений до вищої міри покарання – розстрілу за участь в українській націоналістичній організації і шпигунстві на користь буржуазної Польщі. Вирок виконано 20 січня 1938 року. Реабілітований 31 березня 1971 року військовим трибуналом Київського ВО [8, с.96].

Висновки. Таким чином можна констатувати, що завдяки новим архівним знахідкам, вдалося заповнити ще кілька білих плям у життєписі видатного представника мистецької школи Поділля Володимира Гагенмейстера і впровадити в науковий обіг невідомі дотепер документи, а також його фотографію з Лекційної книжки вільного слухача Кам'янець-Подільського Національного Українського Університету з 1918 року, часу створення самого навчального закладу.

Література

1. Бишкевич Я. Репресована школа : До 105-річчя з дня заснування Кам'янець-Подільської художньо-промислової школи.

«Нескорені» : Часопис Спілки політичних в'язнів України. Київ, листопад 2010. С. 5.

2. Білокінь С. «Білі кружки» подільського друкарства». *Пам'ятки України : історія та культура*. Київ, 2000. С. 33-45 : іл.

3. Державний історичний архів Хмельницької області (далі – ДІАХО). Ф. 302, оп.1, спр. 9. Curriculum Vitae В.Н. Гагенмейстера.

4. ДІАХО. Кам'янець-Подільський Державний Український Університет. Канцелярія студентських справ. Справа № 50 студента Володимира Миколайовича Гагенмейстера, Ф. 582. Оп. 2. Спр. 419, 1921. 32 с.

5. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) О. Закоханий у Поділля. *Подільське братство. Кам'янець-Подільський*. № 3, 1993. С. 48-54.

6. Кондаков С.Н. Юбилейный справочник Императорской Академии художеств, 1764-1914. Санкт-Петербург., 1915. Ч.2. С. 303.

7. Лаврська школа. Україна і Культура. Київ: Товариство «Знання», 1993. Вип. 26-27. С. 346-348.

8. Українська академія друкарства : історико-біографічний довідник (1930-2010). О.В. Мельников. Львів : Укр. акад. друкарства, 2010. 589 с.

9. Урсу Н.О., Гуцул І.А. Володимир Гагенмейстер. Життя і творчість : монографія. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І. Абетка, 2015. 225 с.

10. Філь Ю. До історії Кам'янець-Подільського наукового при Українській Академії наук товариства: Записки. III.1, 1928. С. 91-99.

References

1. Byshekevych Ya. Represovana shkola : Do 105-richchia z dnia zasnuvannia Kamianets-Podilskoi khudozhno-promyslovoi shkoly. «Neskoreni» : Chasopys Spilky politychnykh viazniv Ukrainy. Kyiv, lystopad 2010. S. 5.

2. Bilokin S. «Bili kruky» podilskoho drukarstva». Pamyatky Ukrainy : istoriia ta kultura. Kyiv, 2000. S. 33-45 : il.

3. Derzhavnyi istorychnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti (dali – DIAHO). F. 302, op.1, spr. 9. Curriculum Vitae V. N. Hagenmeistera.

4. DIAHO. Kamianets-Podilskiy Derzhavnyi Ukrainskiy Universytet. Kantseliaria studentskykh sprav. Sprava № 50 studenta Volodymyra Mykolaiovycha Hagenmeistera, F. 582. Op. 2. Spr. 419, 1921. 32 s.

5. Ern (Hagenmeister-Koretska) O. Zakokhanyi u Podillia. Podilskye bratstvo. Kamianets-Podilskiy. № 3, 1993. S. 48-54.

6. Kondakov S.N. Yubileyniy spravochnyk Imperatorskoi Akademii khudozhestv, 1764-1914. Sankt-Peterburh., 1915. Ch.2. S. 303.

7. Lavrska shkola. Ukraina i Kultura. Kyiv: Tovarystvo «Znannia», 1993. Vyp. 26-27. S. 346-348.

8. Ukrainska akademiia drukarstva : istoryko-biografichniy dovidnyk (1930-2010). O.V. Melnykov. Lviv : Ukr. akad. drukarstva, 2010. 589 s.

9. Ursu N.O., Hutsul I.A. Volodymyr Hagenmeister. Zhyttia i tvorchist : monohrafiia. Kamianets-Podilskiy : FOP Sysyn Ya.I. Abetka, 2015. 225 s.

10. Fil Yu. Do istorii Kamianets-Podilskoho naukovooho pry Ukrainskii Akademii nauk tovarystva: Zapysky. T.1, 1928. S. 91-99.

Ursu N.O.,

The Doctor of Arts (D.A.), professor, the Head of the Department of Visual Arts, Decorative and Applied Arts and Restoration of Works of Art at Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, ursu@kpnu.edu.ua

Ukraine, Kamianets-Podilskiy

ARTIST-TEACHER VOLODYMYR HAGENMEISTER. NEW ARCHIVAL FINDS

The article is devoted to the analysis and introduction into a scientific circulation of new archival materials from the period of being in the status of a free listener (1918-23 years) at Kamianets-Podilskiy State Ukrainian University (later the Institute of Public Education – INO) of the outstanding artist-teacher Volodymyr Hagenmeister. The authentic documents, which have been found, highlight the chronology of the artist's education, the disciplines, the teaching staff, the assessments and other information, that has been remained without attention of researchers until now.

Key words: *Hagenmeister, archive, State Ukrainian University (later the Institute of Public Education – INO), education, creative activity.*

УДК 115:930.1-025.13«56»

Ханжи В.Б.,

д.филос.н., доцент, заведующий кафедрой философии и биоэтики
Одесского национального медицинского университета, vladkhan.od@ukr.net

Украина, г. Одесса

ПОЭТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ: ЦИКЛИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРЕМЕНИ И ИСТОРИИ ОСВАЛЬДА ШПЕНГЛЕРА

Целью статьи является осмысление концепции циклического времени и истории О. Шпенглера в контексте исследования историко-философского моделирования времени человеческого становления. Методологическим основанием исследования (при реконструкции шпенглеровской темпорально-исторической модели) выступило проблемно-концептуальное моделирование. Показана критика, предложенная философом в отношении картины единой истории человечества, а также его аргументация в пользу картины истории как последовательности замкнутых культурных циклов. Рассмотрен шпенглеровский метод познания культурно-циклической сущности исторического процесса («морфология всемирной истории»).

Ключевые слова: Шпенглер, циклическая модель, культура, цивилизация, морфология всемирной истории.

Постановка проблемы. Исследование проблемы темпорально-исторических условий человеческого бытия, осуществляемое нами в последнее время, с необходимостью требует обращения к историко-философским ее истокам. Модель циклического времени, господствовавшая в античных учениях, оказалась на многие столетия ушедшей в тень в силу доминирования укладывавшейся в христианскую доктрину модели линейного времени. Однако как только теологическая мысль перестала быть беспрекословно авторитетной, мыслители снова обратились к идее круговорота времени и истории. Так, Новое время явило достаточно оригинальные концепции подобного плана в учениях Дж. Вико и И. Гердера (XVIII в.), Н.Я. Данилевского (XIX в.). Не потеряло своей актуальности подобное концептуальное моделирование и в XX веке.

Концепция циклического темпорально-исторического становления немецкого культурфилософа Освальда Шпенглера возникла в качестве альтернативы активно культивируемым в то время прогрессистским моделям, в которых течение времени и становление истории рассматривались как процесс, в котором вся событийность имеет внутреннюю взаимообусловленность, т. е. все явления мироздания взаимосвязаны и подчинены единому смыслу, ознаменовывающему мировые метаморфозы. Так, у Г.В.Ф. Гегеля этим смыслом был «прогресс в сознании свободы»; у К. Маркса целью, устремляющей исторический процесс в едином векторе, выступает коммунистический способ организации производственных отношений (общественно-экономическая формация). В подходе Шпенглера взяты во внимание цикличность развития культур, их уникальность на фоне друг друга и отсутствие преемственности (замкнутость). Несмотря на обвинения в дилетантстве, использовании ненаучной методологии исследования и прочих «грехах», фундаментальный труд философа, название которого было удачно переведено с немецкого как «Закат Европы» (в исходном варианте – «Закат Запада»), вызвал серьезнейший интерес и

ажитаж. В этом году исполняется сто лет со дня выхода в свет первого тома работы (второй том вышел в 1922 г.). Однако шпенглеровская концепция, притом, что за это время были опубликованы сотни статей и книг критического (во многом – справедливо критического) характера в ее отношении, не теряет своей актуальности (выделим вышедшие в последние годы исследования А.С. Семенюка, Ю. Вильчинского, В. Терещенко, А.А. Степановой, А.А. Горелова и Т.А. Гореловой). **Целью данной работы** является осмысление концепции циклического времени и истории О. Шпенглера в контексте исследования моделирования времени человеческого становления в истории философской мысли.

Изложение основного материала. Шпенглер противопоставляет свое видение исторического процесса различного рода концепциям так называемого монистического подхода, одной из центральных идей которого является идея линейного времени. Согласно этому подходу, несмотря на имеющую место быть «несхожесть» развития человечества на различных территориях, несмотря на своеобразие культурно-мировоззренческих установок различных этносов, представляется возможным выявить единое смысловое начало, задающее вектор истории *человечества*. Немецкий философ полагает, что о едином смысле и единой цели темпорально-исторического развития говорить вообще некорректно, ибо искусственное «привитие» таковых означало бы пренебрежение к той уникальности, которой обладают конкретные культуры, ее обесценивание. Шпенглер предлагает принципиально иной подход: «Вместо монотонной картины линейнообразной всемирной истории, держаться за которую можно только закрывая глаза на подавляющее количество противоречащих ей фактов, я вижу феномен множества мощных культур, с первобытной силой вырастающих из недр породившей их страны, к которой они строго привязаны на всем протяжении своего существования, и каждая из них налагает на свой материал – человечество – свою *собственную* форму и у каждой своя *собственная* идея, *собственные* страсти,

собственная жизнь, желания и чувствования и, наконец, собственная смерть» [1, с.56]. Поэтому картины линейной истории и линейного времени возможны только в том случае, если не берутся во внимание важнейшие особенности формирования и функционирования культур.

В определенной мере в качестве союзнической по отношению к позиции Шпенглера (и, соответственно, служащей ее косвенным обоснованием) может быть расценена еще не распространенная, но назревавшая во времена немецкого культурфилософа гипотеза лингвистической относительности (вошедшая в историю под сомнительным названием гипотеза Сепира-Уорфа). В ее рамках было указано на обусловленность мировоззренческих особенностей (выражающихся, в том числе, в познавательных принципах) носителей языка его структурой. Сомнительность названия связана с теми обстоятельствами, что Э. Сепир и Б. Уорф, во-первых, не работали сообща и, тем более, в соавторстве, во-вторых, не позиционировали свои идеи в качестве научных гипотез. Шпенглер действительно мог не догадываться о результатах научной работы указанных исследователей. Однако он не мог не знать общих идей лингвистического релятивизма, развиваемых с XIX века, так же, как и не быть знакомым с работами В. Гумбольдта – одного из ярчайших представителей этого лагеря, который, как известно, настаивал на том, что язык есть воплощение духа нации.

Эти взгляды, безусловно, были близки немецкому мыслителю, и, оценивая общее количество языков в мире, он попросту не мог бы принять линейную модель времени и истории. Ведь в таком случае пришлось бы «забыть» о тысячах вариантах самобытного мышления, конгломерате мировоззрений и жизненных устремлений, чем автор «Заката...» перечеркнул бы само естество своей концепции. Поэтому, как пишет современный украинский исследователь Ю. Вильчинский, «...існують ті, що розвиваються, і ті, що старіють, культури, народи, істини, божества, ландшафти, як існують молоді і старі дуби, квіти, листя, проте не існує людства, що старіє» [2, с.20].

Итак, Шпенглер решительно порывает с доминирующей уже в течение столетий парадигмой эпохальной преемственности этапов исторического времени. Комментируя эту мысль культурфилософа, украинский исследователь В. Терещенко отмечает: «Не існує ніякої історичної спадкоємності, ніякого впливу або запозичення». И далее: «Кожна культура є результатом реалізації одного прасимволу, який не може бути перенесеним в якусь іншу культуру» [3, с.67-68]. Значительно более адекватной действительному ходу истории Шпенглеру видится подзабытая с античных времен модель круговорота. В ее рамках на авансцену выходит практически растратившая свою философскую глубину и получившая в большинстве своем обывательскую артикуляцию категория судьбы.

В работе «Пессимизм ли это?» (которая служит своеобразными комментариями к первому тому «Заката Европы» и одновременно – пролегоменами к готовящемуся второму тому) Шпенглер специально останавливается на истолковании понятия судьбы и его отличия от артикуляции центральной категории прежнего подхода – категории причинности. Особая

сложность, считает мыслитель (и с ним трудно не согласиться), в том, чтобы не пойти на поводу у желания рассмотреть судьбу как форму причинности. Принципиальное отличие открывается, когда речь идет о «способе постижения» этих двух феноменов мироздания: если на познание соотношения причины и следствия, источника актуализации и самого акта устремлено аналитическое мышление, то судьбоносные в своем содержании вещи открываются интуитивно-чувственно. Как пишет по этому поводу сам культурфилософ, «от судьбы путь идет к трудно постижимому переживанию, которое я обозначаю как “глубинное переживание”» [4, с.11]. При этом он констатирует, что само глубокое переживание непознаваемо, но его наличие – бесспорно, иначе у человека попросту не было бы средств постижения судьбы. Второй момент отличия (стоит отметить, что он, скорее, эмоционально-ассоциативный, нежели рациональный, но Шпенглера это не заботит) – связь причинности с пространством, а судьбы – с не менее таинственным временем [4, с.12]. Хотя далее философ указывает, что судьба, будучи рассмотренной применительно к каждому человеку *индивидуально*, определяет и *время*, и *место* его рождения. Эти параметры – константа, их не может изменить никакая воля, никакая каузальность. И ими определяется то, к какой культуре, а, следовательно, и к какому темпорально-историческому циклу будет принадлежать человек. Да, с одной стороны, «с его рождением ему даруется *его природа и круг возможных задач*; внутри этой сферы свободный выбор существует на законном основании» [4, с.16]. Однако отметим, что, с другой стороны, сфера свободного выбора не является безграничной, а лимитируется особенностями той культуры, того «пласта», в которую волею судьбы была вписана история этого индивидуума.

В связи с особой важностью того места, которое занимает в проекте Шпенглера категория судьбы, философ вводит термин, обозначающий общий стиль подобного философствования, дух такого подхода – релятивизм. Этот релятивизм не имеет родства с физическим релятивизмом, его профиль – этический. Релятивизм, выявляющийся в истории, зиждется, по замыслу немецкого автора, на признании неповторимости и неизменности всего совершающегося в культурной жизни.

Шпенглер настаивает, что познание истории, обладающей культурно-циклической сущностью, должно быть осуществляемо на основании «совершенно новой» и, притом, «единственной» философии будущего. В ее сердцевине – идея *морфологии всемирной истории*, которая в противовес устоявшейся в философской мысли морфологии природы «...охватит еще раз все образы и движения мира в их глубочайшем и последнем значении и в совершенно ином порядке построит из них не общую картину всего познанного, но картину жизни, не ставшего, но становления» [1, с.37]. В итоге человек получает два способа миропостижения, две мировоззренческие картины, отличные друг от друга в самом основании [5, с.23-26].

Картина «мира как истории» изначально конституируется непосредственной чувственностью,

выливающейся во внутреннее созерцание. Все потрясения, пережитые самостоятельно, выводятся на уровень «критического понимания». Историческая установка формируется с ранних лет. Вначале миром-историей становятся сцены жизненных ситуаций, происходящих в семье, во дворе, т. е. в ближайшем окружении. В этом ребенок в непосредственном значении данного слова близок ребенку историческому – первобытному человеку, для которого история была ограничена жизнедеятельностью рода, максимум – племени. Затем в сознании взрослеющего человека обретают должные значения категории народа, нации, государства. И история начинает приобретать другую масштабность. Уже интересуют не просто жизнь того или иного члена рода, но жизнь, протекающая в межплеменных и межземельных отношениях – если речь идет о первобытном человеке. Кругозор же современного повзрослевшего «не мальчика, но мужа» охватывает уже геополитические отношения, а во временном смысле – века и тысячелетия. Шпенглер настаивает, что открывающаяся пониманию история *непосредственно пережитая*, которую «возможно соощутить», – это период времени, охватывающий не более трех поколений («не далее поколения дедов»). Далее же реконструкция осуществляется уже на иных основаниях – основаниях культурных традиций, когда «...открывается новый пласт, картина которого основывается на предании и исторической традиции, подчиняющих непосредственное переживание отчетливо увиденному и утвержденному долгими упражнениями образу памяти, образу, который для людей различных культур охватывает весьма неодинаковую временную протяженность» [5, с.25]. Последующее масштабирование возводит человека к познанию иных планет, звездных систем, галактик.

Другая мировоззренческая модель – картина «мира как природы» – также изначально формируется в ближайшем окружении. Здесь за основу берется элементарная техническая обеспеченность быта ребенка. Он не ломает игрушку – он пытается докопаться до принципа ее сборки; он не из баловства вставляет спицы в розетку (хотя и этот элемент ему не чужд) – он исследует природу электрического тока. Таким образом и ребенок современный, и ребенок исторический приобретают бесценный опыт взаимодействия с природой – опыт обеспечения себя необходимым набором благ, позволяющих минимально допустимый жизненный уклад. Постепенно в нем формируется величайшая способность – выстраивать причинно-следственные цепи. И здесь, как и в картине мира как истории, горизонт поэтапно отодвигается все дальше и дальше. Однако, как только человек осознает, что остались вопросы, к раскрытию которых не подобраться никаким увеличением познавательного масштаба, ибо они имеют внеприродную, метафизическую сущность, он связывает эту предметную сферу с Богом, объявляя ее непознаваемой трансценденцией. Дальнейшие же его гносеологические аппетиты удовлетворяются, опять же, на основании каузальных связей: посюсторонний мир открывается как следствие Божьего творения, действия и откровения.

Картина природы пронизана механистическими представлениями, представлена в формализованном и

систематизированном виде, ее основные положения выражены в законах. В динамике ее становления выделяются два важнейших этапа. Первично она пронизана стремлением выработать как можно более адекватное потребностям *техническое* знание. По мере его совершенствования – а эта тенденция прослеживается вплоть до тотальной роботизированности современной «фаустовской» (западноевропейской) культуры – человек оказывается способным решать все более сложные экономические, практические, бытовые, военные и др. задачи. Второй этап, обозначившийся с освобождением мышления от привязанности к чувственно открывающейся действительности и с выработкой соответствующего языка, способного отображать результаты человеческого абстрагирования, – это этап *теоретического* знания. Первичные его модусы имели преимущественно религиозный характер, более поздние – естественнонаучный. Демонстрируя описанную динамику, Шпенглер пишет: «Для воина огонь – оружие, для ремесленника – часть его инструментария, для жреца – знак божества, а для ученого – проблема» [5, с.26]. Тем не менее, эти многовековые метаморфозы представлений не выходят за рамки картины «мира как природы».

В то же время, картина, которую презентует Шпенглер, – картина «мира как истории» – выражает действительность органически. Она структурирована символическими связями и обобщениями; совокупности законов в ней заменены совокупностями образов («поэтическое творчество» в познании культурно-исторического процесса – антитезис научному подходу в отношении природы). И поэтому установка историка, в отличие от установки натуралиста, требует видеть «...не огонь вообще, но пожар Карфагена и Москвы и пламя костров, на которых были сожжены Ян Гус и Джордано Бруно» [5, с.26].

Переходя к конкретным примерам, Шпенглер пишет, что некоторые культурные традиции в принципе лишены историчности как таковой. Древние греки живут исключительно настоящим, прошлое для них есть нечто «испарившееся», «ушедшие на покой» из временной динамики. Поэтому и имевшие место быть исторические сведения во многом выглядят как мифотворческие интерпретации. Истинную же ценность имеет только настоящее – и дорическая колонна есть наиболее показательный символ подобной аксиологической акцентуации. Древнегреческие попытки моделирования годовых циклов в календарях (наподобие египетских) и ведение хронологических исчислений немецкий культурфилософ вообще не готов воспринимать серьезно, так как ни четкого представления, что такое год, ни правил датировки событий у греков не существовало. Древнегреческая традиция исчисления времени «от первой олимпиады» Шпенглером снисходительно названа «литературным паллиативом» [1, с.43]. Такой же аисторичной видится философу индийская культура. Одна из центральных идей брахманизма, а затем и буддизма – идея нирваны – по его мнению, есть ярчайшее выражение противоположности временности и историчности душе индийца. «Нет ни индийской астрономии, ни индийского календаря, а значит и никакой индийской

истории, если под этим понимать сознание живого развития», – находим у Шпенглера [1, с.44].

Философ противопоставляет этим культурам культуру Древнего Египта. Египтянин живет с мировоззренческой установкой, которая по преимуществу включает в себя огромное «схваченное» прошлое и не менее значимый период моделируемого будущего. Настоящее, поставленное в исключительное положение в Древней Греции, в древнеегипетской артикуляции трансформируется во всего лишь узкую «демаркационную линию» бодрствующего сознания между прошлым и будущим. Историческая «прошивка» египетского мировоззрения видна даже в такой компоненте культуры, как отношение к феномену смерти и культ мертвых. Египетская мумификация была ориентирована не только на максимально возможное сохранение тела в посюстороннем мире, хотя это уже значимо свидетельствует о трепетно-бережливом отношении к прошлому. Согласно поверьям древних египтян, эта процедура автоматически навечно обеспечивает достойное пребывание души в загробном мире – мире будущего. Следует отметить, что греческая традиция сожжения тел умерших (точнее, традиция ее гомеровского периода, ибо в микенскую эпоху доминировало погребение), которое, как отмечает Шпенглер, «...согласно свидетельству «Илиады», совершалось с полным пафосом символического действия, знаменующего торжественное уничтожение и отрицание исторической длительности» [1, с.46], являлась наглядным противовесом подобному подходу. Сжечь тело здесь и сейчас – это означает избавиться от памяти прошлого, отсечь его так, чтобы оно категорически не могло «доставать» из глубины веков настоящее, а также устранить всякие основания символического ожидания будущего. Этим культовым действием фиксируется и ценностно закрепляется только кульминационный момент жизненного цикла – настоящее. Предшествующая и последующая фазы, а вместе с ними – временность и историчность (которые выступают как неотъемлемые атрибуты египетской картины мира как истории) попросту элиминируются греческим пламенем. Такое же отношение к прошлому и будущему демонстрирует и ведическая картина мира.

Предложенный немецким философом морфологический подход в исследовании исторического процесса в качестве одного из своих следствий предполагает коренную ревизию традиционной периодизации истории. Используя столетиями (и культивируемую, кстати, по сей день) модель «Древний мир – Средние века – Новое время», которая утверждает последовательность и преемственность эпох, Шпенглер полагает «невероятно скудной и лишенной смысла схемой» – схемой, мешающей верной оценке исторического процесса. В рамках этой модели страны Западной Европы предстают неким центром системы, полюсом, вокруг которого вращается «остальная масса» народов и культур. Причем, единственным основанием для такого определения западноевропейской культуры было то обстоятельство, что историю осмысливали сами европейцы. Шпенглер не зря упомянутую систему называет Птолемеевой – аналогия очевидна. Перефразируя знаменитую мысль о

том, что историю пишут победители, хочется к этому добавить: историю (более того, с претензией на «всемирность») пишут тщеславные. «Заточенность» критикуемой Шпенглером историософской модели под Западную Европу настолько принижает все те образцы становления, которые относятся к «остальному миру», что «...исторический материал целых тысячелетий, отделенный известным расстоянием, например, Египет или Китай, принимает миниатюрные размеры, а десятилетия, близкие к зрителю, начиная с Лютера и особенно с Наполеона, приобретают причудливо-громоздкие размеры» [1, с.51].

Не выдерживает никакой критики соотношение по времени и по содержанию между, например, Древностью и Новым временем. Как бы ни различались оценки начала второй эпохи (Б. Рассел говорит о Новом времени, начиная с XIV–XV вв., включая в таковое и период Возрождения; Гегель, наоборот, Возрождение полагает «периодом разложения средневековых традиций»), но, в любом случае, несколько веков Нового времени не сопоставимы с тысячелетиями античности и доантичных культур. В содержательном же плане мы получаем вообще комическую картину: локализованное в культуре Западной Европы нововременное наследие историки пытаются уравновесить с целой совокупностью древних культур, среди которых и египетская, и вавилонская, и китайская, и индийская. На том же самом основании китайский или египетский историк мог бы полностью проигнорировать все то, что мнится европейцу как то, без чего мировая история не состоялась бы. Шпенглер сравнивает мышление историка-традиционалиста с мышлением ведущего первобытный образ жизни аборигена Африки, считающего принципиально значимым для себя существование только своей деревни и своего племени (вокруг чего – просто «все остальное»), вдобавок к чему полагающего, что размеры Луны значительно уступают размерам облаков (потому последние способны поглотить первую). Шпенглер призывает историков преодолевать подобный провинциализм: «Явления других культур говорят на другом языке. Для других людей есть другие истины. Для мыслителя они должны иметь значение все или ни одна» [1, с.61].

Современный белорусский исследователь А.С. Семенюк метко замечает по этому поводу, что традиционная модель, скорее, «...тешит тщеславие западноевропейского человека, который видит себя в центре мировой истории, на передовой исторического развития человечества», нежели претендует на историческую объективность [6]. Поэтому, как указывает сам Шпенглер, «...освободить историю от личных предрассудков наблюдателя, склонного в нашем случае сделать ее историей какого-то отрывка прошлого, поставив последнему целью утвердившуюся в Западной Европе случайную современность и подчинив его моментальным общественным идеалам и интересам в качестве мерила ценности всего достигнутого или достижимого, освободить историю от всего этого – вот цель последующего изложения» [1, с.157].

Обращаясь непосредственно к вопросу содержания истории, философ выделяет восемь культур, имевших

место быть в мировой динамике человеческого развития: китайскую, вавилонскую, египетскую, индийскую, античную, византийско-арабскую, западную (западно-европейскую) и майяскую (по его мнению, в начале длительного пути становления, в стадии весенней юности, находится девятая культура – русско-сибирская, под которой немецкий автор фактически подразумевает восточно-славянскую) [1, с.171]. Культурные циклы развития специфичны и своим пространством, и своим временем. Длительность каждого цикла Шпенглер оценивает приблизительно в тысячу лет, а если учитывать и период «древности» культуры, т. е. зарождения ее основных детерминант, – в полторы тысячи. По сути, о мировой истории можно судить лишь теоретико-множественно – как о математической совокупности историй сменяющих друг друга культур, ибо единого концепта она не имеет.

Развитие каждой культуры Шпенглер рассматривает подобно развитию организма, именуя его этапы стадиями рождения, детства, возмужания, зрелости, старения и смерти. Ю. Вильчинский выделяет четыре момента, принципиально важные в определении самости и организменности культур. Во-первых, это внутреннее единство культуры; во-вторых, обособленность от других подобных организмов-культур, локализованность в пространстве и времени; в-третьих, познавательная недостаточность конкретного культурного мира для других культурных миров, т. е. изолированность гносеологическая; наконец, в-четвертых, обреченность на гибель (как и организма), неумолимость «стрелы времени», устремленной к смерти [2, с.11].

Мыслитель выделяет во временном цикле каждой культуры четыре фазы. Эти четыре периода по аналогии со временами года в общегодовом цикле Шпенглер называет стадиями весны, лета, осени и зимы. Весенняя стадия, стадия юношества культуры, как и первые самостоятельные шаги взрослеющего человека, характеризуется гремучей смесью наивности и решительности, уверенности в своих силах и неуверенности в правильности их приложения. Однако она прослеживается в каждой культуре, и греческая юность поразительным образом напоминает романскую и готическую стилистическую компоненту западной культуры или арабскую архитектуру VII–VIII вв. Следующая, летняя, стадия – это период расцвета культуры, обретение ею полной, зрелой силы, выход на уровень «блестящего совершенства». В западной традиции она припадает на тот период, который мы привыкли именовать Возрождением (культурфилософ для примера упоминает картины Тициана). В тот же «летний» период «...возникла голова Аменемхета III (так называемый сфинкс гиксосов из Таниса), свод Святой Софии...» [1, с.174] (похоже, приводя последний пример, Шпенглер подразумевает византийско-арабскую культуру X–XI вв., хотя строился собор Святой Софии в 30-х гг. VI столетия).

После этого культура вступает в период осеннего увядания – здесь автор упоминает «...нежные, почти хрупкие, как бы обвеянные горестной сладостью последних октябрьских дней образы Книдской Афродиты и портик Кор Эреффеона, арабски

сарацинских подковообразных арок...» [1, с.174]. Прекрасными примерами осенней стадии развития западноевропейской культуры являются архитектура дрезденоского Цвингера, творчество французского живописца первой трети XVIII в. Антуана Ватто, шедевральная музыка представителей Венской классической школы Йозефа Гайдна, Вольфганга Амадея Моцарта, Людвиг ван Бетховена. В конце концов, что, как и в случае с человеком, неизбежно, культура подходит к итоговому периоду – зимней старости, которая, в свою очередь, есть предступень к стадии цивилизации, или умирания культуры. Агонизирующая культура из последних сил осуществляет попытки проявить себя, доказать, что «есть еще порох в пороховницах». Иногда ей даже это прекрасно удается, как, например, в известных работах античных философов и поэтов цивилизационного этапа этой культуры – Древнего Рима или в таком направлении европейской музыки XIX в., как романтизм. Однако прыть попыток «тряхнуть сединой» рано или поздно иссякает и душа культуры, «...усталая, вялая и остывшая, ...теряет радость бытия и стремится – как в римскую эпоху – из тысячелетнего света обратно в потемки перводушевной мистики, назад в материнское лоно, в могилу» [1, с.174].

При всем негативе, который вкладывает философ в понятие цивилизации как антипода культуры, он понимает, что цивилизация необходимым образом связана с культурой, она – ее естественный исход, финал любой культурно-исторической драмы или комедии, «неизбежная судьба культуры». Под этим термином философ подразумевает завершающие стадии, итоговые состояния в развитии культур, которые «...следуют как ставшее за становлением, как смерть за жизнью, как неподвижность за развитием, как умственная старость и окаменевший мировой город за деревней и задушевым детством... Они – неизбежный *конец*, и тем не менее с внутренней необходимостью к ним всегда приходили» [1, с.69-70]. Не должна, в свете этого, удивлять экспрессивность оценок учения культурфилософа: в 1920–30-х гг. его, как пишет А.А. Степанова, «...обвиняли в апокалипсичности мировосприятия и тотальном пессимизме...» [7, с.28]; в 1970-х тон критики был несколько смягчен и в исследовательской литературе появились призывы (например, [8, с.30]) «...игнорировать фатализм Шпенглера и обратиться к переработке идеи закятности как рационального осмысления прогнозов Шпенглера относительно будущего» [7, с.28]. Приводя в пример античную культуру, в финальной своей стадии – в стадии Древнего Рима – трансформирующуюся в цивилизацию, немецкий культуролог даже терминологически не скрывает негодования и пренебрежения, называя римлян бездушными интеллектуалами (греческой душе противопоставлен римский интеллект), руководствующимися исключительно грубыми животными инстинктами, пусть даже являемыми в форме столь чтимой ими практичности. Им, якобы, чужды идеалы философии и искусства. Если бы в том же направлении, в котором произошел переход от эллинской культуры к римской цивилизации (кстати, как пишет Г.М. Тавризян, немецкий мыслитель, работавший над первым томом своего фундаментального труда в период Первой мировой

войны, «...отмечает «идентичность» переживаемого момента – мировой войны – моменту перехода от эллинизма к римской эпохе [9, с.60]), было бы возможно сделать следующий шаг, то это бы был шаг в пустоту – настолько близко, по мнению автора «Заката Европы», римляне подошли к пропасти.

При всем уважении к автору, однако здесь, на наш взгляд, следует поддержать ту критику (соглашаясь далеко не со всеми ее положениями), которая звучала в адрес Шпенглера. Римский образ жизни, реализуемый как в индивидуальных, так и в общественных проявлениях, был действительно, в первую очередь, ориентирован прагматически. Не случайно первой значимостью были наделяемы вопросы материального обеспечения, военной и юридически-правовой защиты граждан, политической грамотности. Искусство же было не в почете по причине его сомнительной пользы. В лучшем случае, его полезность усматривали в той роскоши, которую оно может обеспечить финансово и политически состоятельным римлянам, что лишним раз подчеркнет их могущество и влияние. Функция философии также полагалась, в первую очередь, прагматической: она должна была подготавливать должный базис для обоснования свода законов («Римское право»), способствовать должному воспитанию подрастающего поколения и т. д. Однако, познав и адаптировав в своих реалиях древнегреческое наследие, разнообразив его с помощью местных традиций (например, в искусстве – традиций этрусков), Древний Рим изменился. И содержанием этой все-таки культуры, а не цивилизации, стала не только извращенность и разнузданность погрязшей в грехах знати – эта-то сторона римской жизни как раз и отвечает терминологическим определениям Шпенглера, но и самобытная, по-своему – рационально-этически – озаменованная интенцированность. Неужели такие политические деятели и философы, как Сенека, Марк Аврелий, Марк Туллий Цицерон, поэт и философ Тит Лукреций Кар, живописцы Квинт Фабий Пиктор и Лудий, поэт и живописец Пакувий, историки Квинт Фабий Пиктор (его звали так же, как и его деда-художника) и Тит Ливий, драматург, поэт, переводчик и актер (считающийся основателем латинской литературы) Ливий Андроник, поэты Публий Вергилий Марон и Публий Овидий Назон и многие другие деятели философии, политики, искусства заслужили только то, чтобы остаться в истории «бездушными варварами» и «грубыми животными»?!

Отличительной чертой перехода культурного развития в цивилизационную стадию является появление тенденции к расширению. Поэтому империалистические устремления – будь-то древнеримские в античности или наполеоновские в западноевропейской культуре – есть явный признак начала культурного конца, умирания культуры. Культурное развитие, по мнению Шпенглера, расходует свои энергетические потоки интериоризованно, тогда как энергия людей цивилизационного этапа направлена вовне – на освоение и подчинение новых территорий, сфер, областей.

Наконец, соотнося предложенную немецким философом циклическую концепцию времени и истории с античной (конкретнее, платоновской) моделью

временного цикла (интерпретированной позже Цицероном), считаем необходимым выделить те принципиальные моменты, которые отличают эти модели. Платон утверждает, что вселенский («совершенный») год, свершившись, откроет «дверь» новому циклу, который в точности повторит собой предыдущий («вновь Ахилл отправится в Троию...») – и т. д. Иными словами, в платоновской концепции в принципе элиминированы и идея преемственности, и идеи поступательности, последовательности. Шпенглер же, наоборот, настаивает на идее последовательности, более того, утверждая ее необратимый характер: «Все происходящее совершается *один раз* и никогда не повторяется. Оно подчинено принципу направления («времени»), *необратимости*. Происшедшее, противостоящее становлению, как нечто ставшее, и живому, как нечто застывшее, неизменно, принадлежит прошлому» [1, с.159]. Очевидно, имеется в виду и неповторимость в рамках конкретной культуры, и неповторимость самих культур. Однако философ требует признания *дискретности этапов исторической последовательности*, поскольку отрицает преемственность культур, «объявив сознание преемственности результатом недоразумения» [9, с.55]. Он прекрасно понимает и даже настаивает на том, что не только каждая эпоха определяется той или иной культурой, но и определенная культура, похоже, в иную эпоху состояться бы не смогла. Причем, между этапами настолько нивелированы связи, что они перестают быть этапами как таковыми. Этапы чего? Мировой истории? Но ее как целостности быть не может в принципе. Поэтому историческая последовательность циклов культур – это, скорее, не *целостность*, а математическая *совокупность*, нагромождение временного цикла одной умершей (а иногда и истлевшей) культуры на время-цикл ее предшественницы, представившейся еще ранее.

Выводы:

1. В статье осуществлено осмысление циклической модели времени и истории, представленной в учении Освальда Шпенглера. Показана ее альтернативность модели линейного времени, являющейся ключевой в философских системах монистического подхода (в частности, прогрессистских концепциях).

2. Главный акцент философ делает на эфемерности единой, устремленной общим смыслом, истории человечества. Вместо такой картины он выдвигает картину истории как последовательности замкнутых циклов развития ряда культур, при этом категорически исключая какую бы то ни было преемственность таковых по отношению друг к другу. Одну из главнейших ролей в конституировании культур философ отдает судьбе (релятивизм), полагая ее влияние более приоритетным, нежели влияние причинно-следственных связей.

3. В качестве методологического основания познания культурно-циклической сущности исторического процесса немецким мыслителем выдвинута «*морфология всемирной истории*», которая в противовес традиционной картине «*мира как природы*» позволяет реконструировать принципиально иную мировоззренческую модель – картину «*мира как истории*», концептуализированную символическими связями и образными обобщениями.

В русле данного подхода предполагается отказ от традиционной периодизации истории («Древний мир – Средние века – Новое время»), в которой заложены два принципиально не удовлетворяющих Шпенглера момента: 1) идея преемственности эпох; 2) «заточенность» мировой истории под западноевропейскую «мерность» и смысловое насыщение, что автоматически выливается в недооценку иных культур как во временном, так и ценностном отношении.

4. Рассмотрено предложенное Шпенглером соотношение понятий культуры и цивилизации. С одной стороны, мыслитель позиционирует цивилизацию в качестве противоположности культуре (подобно антагонизму мертвого и живого), однако, с другой стороны, философом сделан акцент, что цивилизационный этап – естественная стадия в общежизненном цикле любой культуры.

Литература

1. Шпенглер О. *Закат Европы*. В 2 т. III. 1. Образ и действительность / Освальд Шпенглер; пер. с нем. Н.Ф.Тарелина. – Новосибирск: Наука, Сиб. изд. фирма, 1993. – 592 с. – (Глобальные проблемы человечества).
2. Вільчинський Ю. Освальд Шпенглер – ревієм західному світові: до 80-річчя виходу праці «Der Untergang des Abendlandes» / Юрій Вільчинський // *Континент Європа: наук. зб., присвячений 80-річчю виходу у світ праці Освальда Шпенглера «Занепад Європи»*. – Львів: АНУ ім. Івана Франка, 2000. – С. 7-32.
3. Шерещенко В. Морфологія історії філософії О. Шпенглера / Валерій Шерещенко // *Континент Європа: наук. зб., присвячений 80-річчю виходу у світ праці Освальда Шпенглера «Занепад Європи»*. – Львів: АНУ ім. Івана Франка, 2000. – С. 59-80.
4. Шпенглер О. Пессимизм ли это? / Освальд Шпенглер; пер. с нем. П.Попова // *Пессимизм? / Отв. за выпуск В.С.Белов*. – М.: Крафт+, 2003. – С. 5-28.
5. Шпенглер О. *Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории*. В 2 т. III. 2. Всемирно-исторические перспективы / Освальд Шпенглер; пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 624 с. – (Библиотека истории и культуры).
6. Семенюк А.С. Идея морфологии культуры в концепции истории О. Шпенглера [Электронный ресурс] / А.С. Семенюк // Сайт «Кюнемес». – Режим доступа: http://samlib.ru/s/semenjuk_a_s/ideya_morfologii_kultury_v_koncepcii_istorii_o_spenglera.shtml [дата обращения: 27.04.2018].

7. Степанова А.А. *Поэтология фаустовской культуры*. «Закат Европы» Освальда Шпенглера и литературный процесс 1920–1930-х гг.: монография / А.А. Степанова. – Днепропетровск: Днепронетр. ун-т им. Альфреда Нобеля, 2013. – 496 с.

8. Demandt A. *Spengler und die Spätantike* / Alexander Demandt // *Spengler heute: sechs Essays* / hrsg. von Peter Christian Ludz. – München: Beck, 1980. – S. 25-49.

9. Тавризян Г.М. О. Шпенглер, Й. Хейзинга: две концепции кризиса культуры / Г.М. Тавризян. – М.: Искусство, 1988. – 272 с.

References

1. Spengler O. *Zakat Yevropy*. V 2 t. T. 1. *Obraz i deystvitel'nost' / Oswald Spengler*; per. s nem. N.F. Garelina. – Novosibirsk: Nauka, Sib. izd. firma, 1993. – 592 s. – (Globalnye problemy chelovechestva).
2. Vilchynskiy Yu. *Oswald Spengler – reviiem zakhidnomu svitovi: do 80-richchia vykhodu pratsi «Der Untergang des Abendlandes»* / Yuriy Vilchynskiy // *Kontynent Yevropa: nauk. zб., prysviachenyi 80-richchiiu vykhodu u svit pratsi Oswald Spengler «Zanepad Yevropy»*. – Lviv: LNU im. Ivana Franka, 2000. – S.7-32.
3. Tereshchenko V. *Morfologhiia istorii filosofii O. Spengler / Valerii Tereshchenko* // *Kontynent Yevropa: nauk. zб., prysviachenyi 80-richchiiu vykhodu u svit pratsi Oswald Spengler «Zanepad Yevropy»*. – Lviv: LNU im. Ivana Franka, 2000. – S.59-80.
4. Spengler O. *Pessimizm li eto? / Oswald Spengler*; per. s nem. P. Popova // *Pessimizm? / Otv. za vypusk V.S. Belov*. – M.: Kraft+, 2003. – S. 5-28.
5. Spengler O. *Zakat Yevropy. Ocherki morfologii mirovoy istorii*. V 2 t. T. 2. *Vsemirno-istoricheskie perspektivy / Oswald Spengler*; per. s nem. i primechi. I.I. Makhan'kova. – M.: Ayris-press, 2004. – 624 s. – (Biblioteka istorii i kultury).
6. Semenyuk A.S. *Ideya morfologii kultury v kontseptsii istorii O. Spengler [Electronic resource]* / A.S. Semenyuk // Site «Kyunemes». – URL: http://samlib.ru/s/semenjuk_a_s/ideya_morfologii_kultury_v_koncepcii_istorii_o_spenglera.shtml (accessed: 27.04.2018).
7. Stepanova A.A. *Poetologiya faustovskoy kultury*. «Zakat Yevropy» Oswald Spengler i literaturnyy protsess 1920–1930-ki gg.: monografiya / A.A. Stepanova. – Dnepropetrovsk: Dnepropetr. un-t im. Alfreda Nobelya, 2013. – 496 s.
8. Demandt A. *Spengler und die Spätantike* / Alexander Demandt // *Spengler heute: sechs Essays* / hrsg. von Peter Christian Ludz. – München: Beck, 1980. – S. 25-49.
9. Tavrizyan G.M. *O. Spengler, J. Huizinga: dve kontseptsii krizisa kultury* / G.M. Tavrizyan. – M.: Iskustvo, 1988. – 272 s.

Khanzy V.B.,

Doct. of Philos. Sc., Associate Professor, the head of the department of philosophy and bioethics of Odessa National Medical University, vladkhan.od@ukr.net

Ukraine, Odessa

POETICIZATION OF CULTURE: CYCLIC MODEL OF TIME AND HISTORY OF OSWALD SPENGLER

The purpose of the article is to comprehend the concept of cyclic time and history of O. Spengler in the context of the study of the historical and philosophical modeling of time of human development. There has been such a methodological basis for the research (in the reconstruction of the Spengler's temporal-historical model) as the problem-conceptual modeling. The critique proposed by the philosopher regarding the picture of a unitary history of mankind and his argumentation in favor of the picture of history as a sequence of closed cultural cycles are shown. The Spengler's method of cognition of the cultural-cyclic essence of the historical process (the «morphology of world history») is considered.

Key words: Spengler, cyclic model, culture, civilization, morphology of world history.

УДК 101.1:111.6:130

Цюрупа М.В.,

*д.філос.н., професор кафедри гуманітарних наук,
Державний університет інфраструктури та технологій, mvz999@ukr.net*

Україна, м. Київ

ДИКА ПРИРОДА ТА ДУХОВНИЙ СВІТ ЛЮДИНИ: МОЖЛИВІСТЬ СИНТЕЗУ (НА ПРИКЛАДІ ПРАЦЬ А. КАМЮ ТА М. ДЕЛІБЕСА)

Людство - історично мінлива спільнота, що знаходиться у вічному пошуку відповіді на фундаментальні питання: яким є оточуючий нас світ природи у співвідношенні із суто людським духовним світом. «Дика природа» у емпіричній даності протистоїть окультуреному природному простору Землі, включно з найближчим космосом, але її «розумність», простота, відсутність фальші та естетичний потенціал мають бути реалізовані у пошуках фундаментальних основ духовності. Дика природа розглядається у єдності екологічного, естетичного та морально-аксіологічного аспектів з можливістю їх синтезу в структурі духовного світу людини, таку спробу здійснили письменники-філософи природи Середземномор'я – А. Камю та М. Делібес.

Ключові слова: *дика природа, духовний світ, морально-естетичний аспект природи, літературно-філософські погляди Альбера Камю та Мігеля Делібеса*

Актуальність теми. Розширення предметного поля сучасної філософії вимагає критичного погляду не тільки на досягнення цивілізації, яка перетворила первинну «дику» на вторинну «олюднену» природу, надалі, за визначенням В. Вернадського, штучна ноосфера просякнула розумом природний ландшафт планети, зрештою сили, надані людині від природи, почали замінюватись роботизованими системами, включно з тими, що можуть знищувати самого їх творця, деміурга. Отже, увагу мислителів має бути звернено на «острівки» того вічного, що було до виникнення людства та скоріш за все переживе його. Це не зачеплена перетворюючою діяльністю, первісна, так звана «дика природа», яку позначають вже інколи як «апокаліптична», якщо вважати на її відродження після можливої глобальної катастрофи. Справедливо встановилась думка, що технізація життя та «смарт пристрої» не ведуть до зростання духовності, культури, моральності, підвалини яких слід зміцнювати.

Постановка проблеми. У філософських розвідках українських і зарубіжних авторів останнього часу наголошується на принципово нових елементах нашого життєвого світу, на впливі нано і біотехнологій, генної інженерії, симулякрів, комп'ютерних мереж тощо. Людство здійснює прорив у «нові предметні світи», – писав проф. Пазенок В.С., однак для того щоб вижити, – справедливо він звертається до тези М. Моїсеєва, – належить здійснити зміну духовних принципів, таку ж глибоку, яка відбулась на зорі становлення неоантропів» [6, с.23]. Мовиться про те, що підґрунтям моральних принципів і норм має бути щось фундаментальне, не мінливе, бо у новому фрагменті предметного світу розумність, за Гегелем, ще не втілилась.

Ми вважаємо, що «не олюднена» природа має незамінний потенціал у формуванні чи навіть перетворенні духовного світу людини. У творі «Падіння» Альбера Камю, яке стало початком нового етапу його літературної творчості та переосмислення філософської позиції, знаний паризький адвокат переживає прозріння,

пориває з життям, сповненого егоїзмом та самозакоханістю, як із милуванням красою островів («я люблю острови, там легше царювати») та вражений «мертвим морем, оповитим туманом» поблизу Амстердаму, бо там нерідко закінчується життя [1, с.395].

Предмет розмірковувань нашої статті опинився на перетині екології, натурфілософії, естетики, моралі. Катастрофічні зміни у природному середовищі, викликані розширенням масштабів включення природи у матеріальне виробництво та бездумне споживання, загрожують не тільки людині, але і погрожують незворотними наслідками стосовно первинної, «не олюдненої» природи, яка стає все більш не захищеною. Вона не здатна до палігенезису та начебто чекає плідного контакту з людством на духовних засадах.

Отже при першому наближенні до проблеми йдеться щодо захисту тієї частини «життєвого світу людини», яка не може бути заміненою штучною, начебто більш досконалою. У фантастичному романі письменника-філософа Станіслава Лема «Магелланова хмара» мовиться, що при багаторічному польоті космонавтів на кораблі «Гея» (Земля) до інших світів штучно створені ілюзії «дикої» земної природи на кораблі викликають бунт, адже стає не можливим встановити різницю між штучним та природним світом, а цінність останнього вище над усі досягнення «клонування» природної реальності [8].

Методологічну основу відповідно до невеличкого масштабу наукової праці (статті) склав осмислений вибір творчого доробку письменників – філософів різних поколінь, які звертались до «дикої природи» та мали відповідний вплив на них природи Середземномор'я – Марка Антонія, Альбера Камю, Мігеля Делібеса, що не виключало використання (рецепцію) ідей інших діячів духовної культури художньо-образного мислення.

Термін «природа» традиційно багатозначний: у філософії стоїків, до якої наближувались розмисли Марка Антонія, ним позначався зв'язок внутрішнього ества

людини зі світовим світоустроєм («жити по природі»), надалі під природою розумівся фрагмент матеріального миру, близького до людини.

Мега статті. На прикладі творчості письменників-філософів М. Антонія, А. Камю та Мігеля Делібеса, що зазнало вирішального впливу чарівної природи Середземномор'я, показали важливість при пошуках фундаментальних підвалин збагачення духовного світу людини звернутись до морально-естетичного впливу на людину не тільки досягнень культури, але й «дикої природи», яка зрештою у невпинній еволюції породила людство і скоріш за все переживе його, якщо не загинуть обидві сторони Землі – розумне й природне.

Ступінь розробки теми. Проблема взаємозв'язку, не кажучи вже про синтез природи з духовним світом особистості, не відноситься до числа «вічних» або «наскрізних» в історії філософії, хоча розрізнення софістами «фьюзис» (по природі) та «номос» (створеного розумом людини) було вказівним моментом щодо можливості звернення дослідницького інтересу на цей примітний момент. У Марка Аврелія природа, яка на той час здебільшого ще була «дикою», не поступається облагороджувачому впливу на людину культурному місту. Імператор-філософ звертається до читача із закликком погодитись з фрагментом Платона у «Теететі» щодо визнання «пастуха, замкненого у стінах гірської оселі», який не такий дикий та неосвічений, ніж тирани [5, с.94].

Традиція звернення до «дикої природи» стала виразною у французькій духовній культурі як з боку філософів-матеріалістів Гельвеція, Гольбаха, Ламетрі, так і просвітителів Ж.-Ж. Руссо, Ш.-Л. Монтеск'є.

Більше «повезло» питанню духовного, життєвого світу людини (Гуссерль), яке в українській філософській традиції було ґрунтовно пророблено В. Шинкаруком та продовжено в численних роботах С. Кримського, В. Табачковського, В. Поповича. Останній в «Думках небайдужої людини» вказував, що трансформація способу життя людей і форм ставлення до природи мають кореспондуватись, тобто бути готовими до синтезу [7, с.80].

Виклад основного матеріалу. Але у цілому феномен «дикої природи» поки що знаходиться на периферії дослідницького інтересу професійних філософів, тоді як у письменників рівня філософського узагальнення думок він нерідко виходить на перший план.

Так, іспанський письменник Мігель Делібес, який на власному досвіді переконався у примарності у примарності політично заангажованих постулатів, так би мовити, «зазнав поразку як переможець» (спочатку у громадянській війні був на боці Франко) спеціально присвятив проблемі, загостреній у контексті нашої статті, романи та оповідання. У романі «Кипарис кидає тінь», де на тлі сільського пейзажу та буденного не примітного життя поставлені проблеми морально-світоглядного гатунку. Він переконує нас, що людина вільна, щаслива тільки на лоні дикої природи. У його романі «Щоденник мисливця» шкільний вчитель, забитий негараздами та втомлений рутинними турботами, з суботи до понеділка уходить з міста, щоб почати жити повним та діяльним життям [3, с.8]. Зрештою письменник згадував: «Все життя я шукав якісь усталенні цінності та дотепер не знайшов нічого більш вірного, ніж природа» [9, р.19].

Зауважимо, що етико-філософська концепція видатного іспанського письменника еволюціонувала впродовж двох десятиріч: його власна любов до природи, сформована у дитинстві, її постійна періодична мінливість та водночас усталеність означала для нього вічні, прозорі та незмінні устої життя. Одні критики вбачали у цьому продовження літературної лінії так званого «почничаства», за термінологією прийнятою у російській літературі, тоді як іспанські критики звинуватили Делібеса у «русоїзмі». Як відомо, французький просвітник завзято критикував такі здобутки культури, які «псувають природну чистоту людини».

М. Делібес вдало поєднав роздуми щодо «вічних цінностей» у аксіологічному плані із спостереженнями норовів простого люду, сформованого природним життям: тоді як місто починає з нав'язування людині лицемірства, а завершує тим, що зрівнює людей згідно «культурного стандарту» (у американського письменника, наукового фантаста Роберта Шеклі є знакове оповідання «Лицар у сірій фланелі», тобто, романтик у стандартному офісному костюмі), а начебто грубі, але людяно щирі почуття тих простих людей, які породила дика природа, є значно більш цінними.

Екологічний аспект дикої природи начебто експлікований – слід берегти і захищати навколишнє середовище з метою не завдати шкоди у кінцевому підсумку майбутньому людству – але дика природа, поперше, є унікальною часткою навколишнього середовища планети, а, по-друге, вона має внутрішню цінність, її самоцінність, як елементу матеріального світу із власною історією, можна навіть визнати з власною логікою розумності. У Джордано Бруно, до якого дослідницький інтерес вітчизняних філософів тільки почав виявлятися, у Діалогах примічено: «З того факту, що природа не розмірковує і не думає не можна зробити висновок, що вона діє без інтелекту та кінцевого наміру», а світ та його сфери «одушевлені» [2, с.178].

Недарма у Г.Гегеля сходження світового розуму починається з його втіленням у природу. Лише надалі абсолютний дух реалізується у світовій історії.

Етичний аспект поставленого нами завдання полягає у спробах знаходження фундаменту моральних цінностей. Одна із загроз людині, на наш погляд, полягає у позначенні сучасного суспільства у категоріях сциєнтизму, техніки, інформації, що веде до суспільства «постгуманізму» за визначенням Петера Слотердайка. Він писав: «При високому рівні техніки, технологій, розвитку владних та правових інститутів зростає повсякденна озвірілість (Bestialisierung), завдячуючи всюдисущому мілітаризму та «кривавим іграм», нав'язаних ЗМІ».

Тривожні факти зростання буденного насильства у сім'ях, релігійного екстремізму, аморального політиканства, збройного насилля у школах навіть над самими не захищеними представниками людського роду – дітьми – складають підґрунтя зневіреності у моральності людства. Нападки коаліції очолюваної Саудівською Аравією на весільні святкування звичайних людей 28 вересня, 7 жовтня 2015 р., 23 квітня 2018 р. у Смені, в результаті яких загинули сотні мирних жителів та десятки дітей, складають картину «майже завершеної антигуманності». При цьому одна з дівчат дошкільного

віку казала: «Я не можу читати і писати, а можу малювати сонце, море і бомби», а їй не скоро прийдеться сісти за шкільну лаву – в країні за 1000 днів війни зруйновано більше 1600 шкіл (за повідомленням авторитетної агенції Al Jazeera 22 квітня 2018 р.).

Існує декілька принципових позицій щодо надійного підґрунтя підняття духовності або повернення «людині людяності» на кризових етапах світової історії. Одна із самих поширених – пошуки Абсолюту за межами людської спільноти. Попри незаперечні переваги суспільних регуляторів спрямування духовного світу особистості завжди постає питання історичної зміни або вічності чи абсолютності моральних норм, адже змінність, релятивність породжували сумніви.

Російський філософ і релігійний мислитель Б. Вишеславцев у цьому відношенні вважав, що таким Абсолютом мають бути Божественні настанови, тоді висока моральність, таким чином, не могла існувати без релігійності. Натомість французький мислитель і діяч культури Люк Феррі у книзі «Людинобог або смисл життя» (1996) висловлював слушну думку, що людина не може жити без трансцендентного, тобто без виходу за межі існуючого, без шукань смислу у бутті, пов'язаного із стражданнями, смертю, боротьбою зла та добра, однак цей вихід у глибини людського та соціальні інститути [4, с.236].

Наша позиція, заявлена у перших рядках статті, полягає у зверненні до морально-естетичного потенціалу «дикої природи», яка залишилась від Творця, ким би він був. Як же переваги впливу «дикої природи» на духовний світ людини? Це, образно кажучи, жити у оточенні не речей, як одномірна людина, а у гармонії, «оточеним» природою.

Так стверджується протиставлення двох світів органічного та прекрасного у своїй неповторності, з неможливістю її самого достеменного копіювання (недарма митці художники виражають у творах своє ставлення до природи, а не слабку подобу), тоді справжньою радістю може бути довгоочікуваний дощ. Так, наприклад, Альбер Камю у «Чумі» пише щодо надії, яку дає місту дощ у смертельній боротьбі із навалою чуми.

Сам він відзначав, що для нього багато важили однаково світ людської культури та світ чарівної середземноморської природи: «Сонце навчало мене, що історія – це ще не все. Змінити життя – так, але тільки не світ, що я його обожнював» [1, с.8]. Дослідники його творчості вказують, що природа та французька філософія ставали підвалинами його світогляду, ще в студентські роки він намагається звести їх в систему, у тій чи іншій мірі їй надавали увагу А.Франс, П.Валері, М.Баррес, А.Жид.

У настановах Десятої книги Марк Антоній закликає: «Живи начебто на горі», адже і на Далекому Сході, в Греції і Римі такі місця вважались наближеними до Богів, на природних верхів'ях будувались храми, а знаменита морально насичена проповідь Христа була виголошена на Горі [5, с.93].

У Льва Толстого в кавказьких оповіданнях спеціально відзначались особливі моральні чесноти горців і це відмічено людством і на буденному рівні мислення. Ми розуміємо смисл настанови Аврелія і у духовному плані – жити на вершинах духу й у цьому відношенні дика природа є супутником людини.

Висновки. У одвічних пошуках підвалин повернення людяності до людини тисячолітні культури виробили певні підходи та інститути суспільного буття, сім'ю, державу, релігію, досягнення матеріальної і духовної культури. Нерідко вони абсолютизується, які і сподівання, що «дика» пригорода простотою та безхитрістю сприятиме природній чистоті людини.

Споживацьке ставлення до природи включно із закличками «перемогти» привело до збіднення її змісту, який відтепер вичерпується сукупністю промислового та енергетичного чинника виробництва та бездумного відпочинку від праведних та неправедних справ. Натомість природа має прихований естетичний потенціал, як взірць гармонії та краси, вказували мислителі від Лукреція Кара, Марка Антонія до письменників-філософів та, крім того, експлікований на рівні художньої творчості морально-аксіологічний, ціннісний аспект. Розкрити цей благодійний потенціал у морально-аксіологічному плані, запобігти технологізації норівів та проявам «цінічного розуму» ефективного споживання стає одним із завдань літературно-художньої та філософської творчості.

Література

1. Альбер Камю. *Сторонній: Півість. Чума: Роман. Падіння: Півість.* - Пер. з франц. - К.: Дніпро, 1991. - 655 с.
2. Бруно Дж. *О причине, начале и едином* // *Антология мировой философии. Том 2. Европейская философия от Эпохи Возрождения по эпоху Просвещения.* - М.: Мысль, 1970. - 720 с.
3. Делибес Мигель. *Избранные произведения.* - М.: Прогресс, 1975. - 430 с.
4. Люк Ферри. *Человекобог или смысл жизни* // *Философское и религиозное измерение гуманитарного движения.* - *Международный журнал Красного Креста.* -1997. - № 15. - С. 231-238.
5. Марк Аврелий. *Наедине с собой. Размышления.* - Киев-Черкасы, 1993. -146 с.
6. Пазенок В.С. *Цінності і смисли людського буття (сучасні інтерпретації)* // *Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 9-10.* - С. 3-23.
7. Попович М.В. *Истина. Правда. Жизнь. Думки небайдужой людини.* - К.: 2010. - 428 с.
8. Станислав Лем. *Солярис. Магеллановое облако.* - М.: Прогресс, 1981. -532 с.
9. M. Delibes. *Obras complete.-T.1.-Barcelona, 1964.* - 19 p.

References

1. Alber Camiu. *Storonni: Povist. Chuma: Roman. Padihnia: Povist Per. z frants.* - K.: Dnipro, 1991.-655 s.
2. Bruno Dzj. *O prychyne, nachale y ednom* // *Antologiya myrovoy fylosofyy. Tom 2. Evropeiskaya fylosofiya ot epokhu Prosveshcheniya.* - M.: Mysl, 1970. - 720 s.
3. Delibes Myhel. *Yzbrannye proizvedeniya.* -M.: Prohress, 1975. - 430 s.
4. Liuk Ferry *Chelovekobohi yly smysl zhyzny* // *Fylosofskoe y relygioznoye yzmereniye humanitarnoho dvuzheniya.* - *Mezhhdunarodnyi zhurnal Krasnogo Kresta.* -1997. - № 15.p. -232-238.
5. Mark Avrelyi. *Naedyne s soboj. Razmeshleniya.* - Kiev-Cherkassy, 1993.-146 s.
6. Pazenok V.S. *Tsinnosti i smysly liudskoho buttia (suchasni interpretatsii)* // *Multyversum. Fylosofskiy almanakh. Vypusk 9-10.* - S.3-23.
7. Popovych M.V. *Istyna. Pravda. Zhyttia. Dumky nebaiduzhoi liudyny.* - K.: 2010. - 428 s.
8. Stanyslav Lem. *Soliarys. Mahellanovoe oblako. Roman.* - M.: Prohress, 1981.
9. M. Delibes. *Obras complete.-T.1.-Barcelona, 1964.* - 428 p.

Tsoorupa M.V.,
*Professor of the Department of Humanities,
State University of Infrastructure and Technology,*

Ukraine, Kyiv

**THE DICTURE OF NATURE AND THE SPIRITUAL WORLD OF HUMAN: THE POSSIBILITY OF SYNTHESIS
(EXAMPLE OF THE WORK OF A. CAMUA AND M. DELIBESA)**

Humanity is a historically changing community that is in the eternal search for an answer to the fundamental questions: what is the nature of the world around us in relation to the purely human spiritual world. "Wildlife" in empirical data resists the cultivated natural space of the Earth, including the immediate cosmos, but its "reasonableness", simplicity, lack of falsehood and aesthetic potential must be realized in search of the fundamental foundations of spirituality. Wildlife is considered in the unity of ecological, aesthetic and morally-axiological aspects with the possibility of their synthesis in the structure of the spiritual world of man, such an attempt was made by the writers-philosophers of the nature of the Mediterranean – A. Camus and M. Delibes.

Key words: *wildlife, spiritual world, moral and aesthetic aspect of nature, literary-philosophical views of A. Camus and Miguel Delibes.*



УДК 782:37. 017. 4 (477)

Якимчук С.Н.,*доцент, завідувач кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, jakymchuksn@gmail.com***Яцкович М.І.,***магістрант кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету,**Україна, м. Рівне*

НАЦІОНАЛЬНА ОПЕРА ЯК ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ТРАНСЦЕНДЕНТНИХ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДІ

У статті розглянуто поняття національної опери та її вплив на процес становлення трансцендентних духовних цінностей і патріотичного виховання молоді. Зазначено доцільність перегляду національної опери, як системи пізнання історії українського народу, його звичаїв та традицій, з метою перенесення символіки сценічної дії на майбутнє світобачення та світосприйняття.

Ключові слова: *національна опера, система цінностей, трансцендентність, духовність, музична антропологія, катарсис, сценічна дія.*

Постановка проблеми. Сьогодні філософія та педагогіка все частіше шукають рішення як гармонійно розвивати духовні цінності молоді саме через мистецькі напрямки та впровадити їх в освітній процес. У цілому світі, спостерігається посилення уваги освіти до реформи гуманітарних дисциплін, адже саме вони здатні сформувавши людину, як цілісну особистість. Сучасна музична педагогіка формує розвиток молодого покоління на найкращих зразках національної спадщини та розвитку трансцендентних духовних цінностей. Духовність – найвищий рівень розвитку особистості, який починає формуватися ще у шкільному віці, тому так важливо саме з малечку залучати дітей до театрального та музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Проблема впровадження елементів театрального та музичного мистецтва у виховний процес була в центрі уваги зарубіжних науковців ще з давніх часів (Есхіл, Софокл, М. Квінтіліан, Я. Коменський, Г. Сковорода). За останні роки проведено значну дослідницьку роботу в даній галузі. На увагу заслуговують роботи І. Барановської, Є. Карпенко, Л. Мартинюк, О. Печерської, М. Черкашиної-Губаренко та ін. Вчені-педагоги наголошують на великому виховному потенціалі опери, що передбачає розвиток у молодого покоління потреби і бажання вносити гуманне, творче начало в усі сфери музичного життя.

Метою статті є розкриття впливу національної опери на процес становлення трансцендентних духовних цінностей і патріотичного виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Українська культура формувалася впродовж багатьох століть. Ще у XVII ст. у братських школах, колегіумах, у Києво-Могилянській та Острозькій академіях широко впроваджувалися елементи театрального, народного та хорового мистецтва. Саме через ці види мистецтва студенти пропагували народну українську культуру, вивчали історію, народні звичаї, вправлялися в музикуванні та риторичі. Учні брали участь у виставах, вертепах, вводили в навчальний процес театралізовані діалоги, співали в церквах, а випускники Києво-Могилянської

академії складала іспити з музики. За Асаф'євим музика, допомагає пізнавати навколишній світ за допомогою звуків, дає змогу почути голос світу, звільнити дух людини від пут земних. Музика – збудник думки, вона розкриває нам нові рамки світогляду та пізнання. Музика – це мистецтво мислити звуками, складати їх у формули, виводити рівняння. Саме через музику ми пізнаємо нові грані світу людини у найрізноманітніших формах, це поєднання логічного і алогічного [3, с.224]. Світський, богослужбовий спів та театральне мистецтво прийшли до нас з Греції, де музика сприймалася як філософська категорія. У перших музично-драматичних виставах Стародавньої Греції відбувалися урочисті дійства на честь богів. До першої опери можна віднести оперу на сюжет давньогрецького міфу про співака Орфея, де виконувалися дифірамби, декламувалися вірші та змагалися хори. Греки усвідомлювали цінність музики, танцю, а особливо театру як кафедри, з якої можна підняти важливі філософські, соціальні, політичні питання і тим самим пробудити людську свідомість.

Кожен твір окремий вимір, окремий світ, з своїми переживаннями, з своїми трагедіями, з своїм добром і злом, з своїми героями і лиходіями. Скільки всього може показати навіть невеликий за обсягом музичний твір. В свою чергу опера як синтез декількох видів мистецтв, дає змогу якомога більше пізнати задум композитора, увійти в світ його думок, візуально спостерігати дію.

Грецькі філософи, а саме Аристотель, стверджував, що через музику, музичну драму людина вивільняється від болю, очищується, досягає катарсису, який є найвідомішим в мистецтві піковим переживанням, що здатний запустити трансформацію особистості. Катарсис в перекладі з грецького означає очищення, оздоровлення. Катарсис у музиці – це вплив звуків на слухача, переповнення його свідомості почуттями та емоціями від почутого. Катарсис – це не просто звільнення від непотрібного балансу, а більш складний, синтетичний вплив мистецтва, що передбачає духовне, інтелектуальне, емоційне наочання реципієнта шляхом очищення, „зараження” найкращими мистецькими

якостями. Аристотель у праці „Поетика” сформулював теорію катарсису для давньогрецького синкретичного мистецтва драми, де сутність катарсису це почуття, які людина переживає під час трагедії, не торкаються її особисто – вони очищені від суб’єктивізму й егоїзму [4, с.21-22]. На думку філософів, саме катарсичні процеси створили духовність людини, сформували систему її цінностей. Так, наприклад, німецький філософ Макс Шелер, який був прибічником філософської антропології вважав, що саме через катарсис, можна досягти високі людські цінності. Суть катарсису трансформація духовного світу людини, переродження її саме через вплив мистецтва, наповнення її щастям, добром, відчуттям духовного апогею. Саме через свої художні образи, музику, сюжет, опера має здатність впливати на свідомість глядача, тобто сам процес катарсису, як духовного піднесення від перегляду опери буде якнайбільшим.

Для дитини важлива наочність, цікава дія, яскрава постановка, яка захопить її, не збентежить, не втомить, а змусить сприйняти дійство, як казку, де герої прямо на сцені звертаються до неї. Тому опера може бути такою доступною і для дітей, адже для них вона казка, серіал, в якому можна поставити себе на місце героя, співпереживати йому, радіти та сумувати з ним. Музика, слово, дія, проникаючи у світ дитини, сформулюють в майбутньому високі духовні цінності.

Театральне мистецтво є величезним засобом впливу на свідомість особистості та формування моральних і естетичних почуттів. З цього випливає, що героїчні, романтичні, добрі чи злі персонажі драматичної дії переносяться у свідомість людини, створюючи систему базових понять про основні життєві цінності. Можна виділити ряд важливих функцій, таких як:

– *естетична* – глядач має можливість насолодитися мистецтвом, через естетичне задоволення від сюжету, гри акторів, музики та яскравих костюмів і декорацій;

– *розважальна* – постановка з цікавими костюмами, оригінальним сюжетом та з улюбленими акторами дає людині розрядку та можливість розважитися, адже з античних часів театр був місцем розваг та видовищ;

– *комунікативна* – ця функція тісно переплітається з розважальною, адже яскраві сценічні дійства беруть свій початок з народних свят та обрядів, в яких основним моментом було колективне, масове дійство;

– *ігрова* – приймаючи правила гри та занурюючись в сюжет, глядач відволікається від щоденних життєвих проблем, а гра як розвага знижує рівень психічної напруги;

– *нормативна* – дія на сцені вчить нас нормам поведінки, показує що нам дозволено та засуджує зло, формуючи завдяки драматургії норми естетики та моралі. М. Гоголь називав театр кафедрою, з якої можна дати людям багато добра. На його твори написано безліч опер М. Лисенка, зокрема „Утоплена”, „Різдвяна ніч”, „Тарас Бульба”.

– *соціалізуюча* – відомий американський соціолог Е. Гоффман, автор теорії „соціальної драматургії” порівнює театр з соціальним життям людей, де проводить повну аналогію між грою акторів та поведінкою людей у реальній дійсності (соціумі);

– *компенсаторна* – за допомогою занурення в драматичну дію, глядач отримує компенсацію за нереалізовані прагнення у повсякденному житті

– *пізнавальна* – одна з найважливіших функцій, завдяки якій здійснюється передача соціального досвіду від одного покоління до іншого [7, с.103].

Отже, можна зробити висновок, що опера, яку ми сприймаємо зі сцени як драматичну дію, переймає на себе функції театру. Казкові, історичні, народні та героїчні сюжети є різновидами опери, що мають величезний виховний потенціал для розвитку молодого покоління. З розвитком сучасних технологій та естради, класична музика та театр розглядається молодими людьми як щось застаріле та нецікаве. Тому на сучасному етапі тема української опери, як каталізатора національної самосвідомості, надзвичайно важлива. Головним завданням викладачів мистецьких напрямків повинно стати виховання молоді на найкращих зразках національної музичної спадщини. Велика роль у цьому процесі покладена на нову плеяду педагогів-музикантів, які повинні заохочувати дітей до мистецтва, зокрема до національного. У оперному жанрі національну ідею найповніше розкрив М. Лисенко. Написані ним історичні, сатиричні, фантастичні, ліричні та народні опери, стали коліскою національно-патріотичного мистецтва. В усіх операх виразно звучать мотиви патріотизму, високої гуманності, змальовуються сильні духом віддані улюбленій справі герої з мужніми характерами й непохитною волею [2, с.119]. Важливо також виділи дитячі опери Лисенка, які відображають кращі риси національного фольклору, насамперед його етичні засади, пов’язані з втіленням високих моральних якостей людини. Композитор розкриває найціннішу властивість опери – уміння проникати в дитячу свідомість, говорити з дітьми просто, цікаво, учить але не повчати. Лисенківські герої дитячих опер – це хитра лисичка, злий вовк, боязкий зайчик, ледачий кіт, дужий ведмідь, брехуха коза-дереза, усі вони доступні навіть найменшій дитині, їх мораль проста і зрозуміла: брехня, бешкет, неробство, крадіжка – будуть покарані, а добро перемає [1].

Опера дозволяє дитині вдумливо входити в світ дорослих емоцій на прикладі цікавої, захоплюючої історії. Вона ніби закодоване повідомлення, несе у собі певну естетичну, культурологічну, етнічну етичну та історичну інформацію і може впливати на патріотичне виховання. Яскравим прикладом цього жанру є опера М. Лисенка „Тарас Бульба”, центральним персонажем якої є гідний син Батьківщини, народний месник за покривджену Україну, який свято шанує рідну землю і бачить мету свого життя в безкорисливому служінні їй [2, с.128]. Тарас – вічний образ, що виходить за межі епохи, закарбований у національній свідомості, справжній патріот рідної землі.

Саме через оперу можна продемонструвати дитині приклади високих чеснот, не нав’язуючи їй правила поведінки, а даючи змогу самій захопитися ними та наслідувати їх. Переглядаючи оперу діти переживають життя героїв, моделюють сценічну дію у власне життя, уявляють себе на їх місці. Ось у цьому процесі і формуються трансцендентні духовні цінності.

Вперше поняття „трансцендентність” (від лат. transcendere – переступати) вводить німецький філософ Іммануїл Кант, що означає надможливе, виходить за межі людського, переступає грані сприйняття: „це те, що переступає та перевищує межі можливого досвіду, який лежить за межами людського буття, свідомості й пізнання” [6, с.1]. Трансцендентні цінності, це категорія духовних цінностей найвищого гатунку, які виходять за рамки нашого розуміння.

Сучасна наука зазначає, що використання трансцендентності в освіті – це ніби ланцюжок між минулим, сьогоденням та майбутнім, що формує духовність нової людини за допомогою мистецтва. Поняття „Homo musicus”

(людина музикуюча) розкриває сутність музичної антропології, наголошуючи, що її предмет не музичний твір, а процес переродження людини, як носія цінностей та традицій. Музична антропологія розглядає музику, в контексті процесів, що відбуваються у сфері духовного буття людини [6, с.6]. Застосування музично-антропологічного підходу, в музичній педагогіці передбачає використання елементів етнопедагогіки для формування трансцендентних духовних цінностей з урахуванням особистісних орієнтирів сучасного індивіда.

Саме національна опера є одним з найяскравіших прикладів втілення цього підходу – це народний мелос, костюми, реконструкція історичних подій, народний танець, казкові, історичні та фольклорні персонажі, тому вона насправді може зайняти провідне місце у педагогічному репертуарі викладачів музичного мистецтва. Національна опера є квінтесенцією музичних, естетичних, етичних, культурологічних, історичних, антропологічних та етнічних напрямів розвитку особистості.

Висновки. Сучасна музична педагогіка в розвинених країнах зробила крок вперед у розробці нових педагогічних технологій, використавши національну оперу як прояв самосвідомості та самоідентифікації. Виховання молоді на кращих зразках національної опери повинно стати провідною ідеєю сучасного педагога, який формує інтелігентну, свідому, освічену націю. Формування духовних цінностей серед молоді це кропіткий та важливий процес, але завдяки впровадженню в систему освіти елементів музично-драматичного мистецтва він стає цікавішим. Опера для дітей може стати казкою, грою, захоплюючою історією, котра відкриє цілий світ емоцій, навчить добру, возвеличить героя.

Отже, опера – це той жанр музичного мистецтва, який надає можливість навчорувати невлімовимий подих часу, пізнавати не лише надволинний світ, а й перспективи його збереження і гармонійного розвитку, а також примножувати одвічні людські цінності.

Література

1. Андрієвська Н. Дитячі опери М. Лисенка / Н. Андрієвська. – К.: Держ. вид-во образ. мис. і муз. л-ри УРСР, 1962. – 76 с.
2. Архїмович Л.Б. М. Лисенко: життя і творчість / Л.Б. Архїмович, М.М. Гордійчук. – 3-е вид., доп. й перероб. – К.: Муз. Україна, 1992. – 256 с.
3. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.

Yakymchuk S.N.,

Associate Professor, the head of the department of choral conducting of Art Institute of Rivne state humanitarian university.
Master of Science, yakymchuksn@gmail.com

Yatskovych M.I.,

master student of the department of choral conducting of Art Institute of Rivne state humanitarian university,

Ukraine, Rivne

NATIONAL OPERA AS A PROCESS OF EDUCATION OF TRANSCENDENT SPIRITUAL VALUES AND PATRIOTISM OF YOUTH

The concept of national opera and its influence to the process of formation of transcendental spiritual values and patriotic education of youth are considered in the article. The expediency of watching the national opera as the system of learning the history of Ukrainian people, their customs and traditions is indicated. Nowadays, philosophy and pedagogy are looking for the decision of harmonious development of spiritual values of youth exactly through art directions and engrain them into the educational process. The considerable research job was fulfilled in this branch in the recent years. Scientists-educators emphasize the big educational potential of the opera that involves the development of necessity and desire of the young generation to contribute humane creative start into all spheres of the music life.

The opera allows a child to come thoughtfully into the world of adult emotions on the example of interesting, exciting story. It's like encoded message that carries some esthetic, culturological, ethnic, ethical and historical information and is able to influence the patriotic education.

Key words: national opera, system of values, transcendence, spirituality, musical anthropology, catharsis, stage action.

4. Драганчук В. Музична психологія і терапія: навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво» / В. Драганчук. – Луцьк: ВЖУ ім. Л.Українки, 2010. – 225 с.

5. Жиртуєва Н. «Трансцендентне» та «Іманентне» в релігійному містичному досвіді // Філософські обрії: наук.-теор. часопис. Полтава: ПДПУ ім. В.Г. Короленка, 2006. – Вип. 16. – 214 с.

6. Кондрацька Л.А. Музична антропологія. Практичне моделювання: підручник для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів / Л.А. Кондрацька. – Чернопіль : ПННТУ, 2016. – 256 с.

7. Крешина Т. Театр як засіб впливу на культурне та соціальне становлення особистості / Т. Крешина // Молодь і ринок. Науковий журнал ДДПУ ім. І.Франка. Дрогобич, 2012. – Вип.5(88). – С.102-105.

8. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / В. И. Петрушин. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.

References

1. Andriyev's'ka N. Dyt'yachi opery M. Lysenka / N. Andriyev's'ka. – K.: Derzh. vyd-vo obraz. mys. i muz. l-ry URSR, 1962. – 76 s.

2. Arkhimovych L.B. M. Lysenko: zhyttya i tvorchiist' / L.B. Arkhimovych, M. M. Gordiychuk. – 3-e vyd., dop. i pererob. – K.: Muз. Ukrayina, 1992. – 256 s.

3. Vygot'skiy L. Psikhologiya iskusstva / L. Vygot'skiy. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. – 480 s.

4. Drahanchuk V. Muzychna psykholohiya i terapiya: navch. posib. dlya stud. spets. «Muzychne mystetstvo» / V. Drahanchuk. – Lut's'k: VNU im. L. Ukrayinky, 2010. – 225 s.

5. Zhirtuyeva N. «Transtsendentne» ta «Imanentne» v relihiynomu mistychnomu dosvidi // Filozof's'ki obryyi: nauk.- teor. chasopys. Poltava: PDPU im. V. H. Korolenka, 2006. – Vyp. 16. – 214 s.

6. Kondrats'ka L. A. Muzychna antropolohiya. Praktychne modelyuvannya: pidruchnyk dlya mahistrantiv i studentiv mystet's'ko-pedahohichnykh fakul'tetiv / L. A. Kondrats'ka. – Ternopil' : TNPU, 2016. – 256 s.

7. Kremeshina T. Teatr yak zasib vplyvu na kul'turne ta sotsial'ne stanovlennya osobystosti / T. Kremeshina // Molod' i ryнок. Naukovyy zhurnal DDPU im. I. Franka. Drohobych, 2012. – Vyp.5 (88). – S.102-105.

8. Petrushin V.I. Muzykal'naya psikhologiya: Uchebnoye posobiye dlya vuzov. 2-ye izd. / V. I. Petrushin. – M.: Akademicheskyy Proyekt; Triks'ta, 2008. – 400 s.

Psychology

УДК 378.147:378.011.3-052:159.923(045)

Барчі Б.В.,

*к.психол.н., ст. викладач кафедри психології Мукачівського державного університету, barchibeata@ukr.net**Україна, м. Мукачево*ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ
В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглянуто та обґрунтовано актуальність і необхідність врахування індивідуальних особливостей особистості в процесі навчання у ВНЗ. Проаналізований досвід науковців з даного питання і визначено індивідуальні особливості особистості. Вказано необхідність максимального орієнтування процесів виховання і навчання на індивідуальність студента. Необхідність індивідуального підходу викликана тією обставиною, що будь-який вплив на особистість переломлюється через її індивідуальні особливості, без урахування яких неможливий дієвий навчально-виховний процес. За допомогою анкетування за методикою К.Г. Юнга отримано результати щодо типології особистостей та показано динаміку їх змін в процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: навчання, виховання, індивідуальність, особистість, студент.

Постановка проблеми. У людському розвитку проявляється загальне і особливе: перше властиве всім людям певного віку, друге – відрізняє окрему людину. Особливе в людині називають індивідуальним, а особистість з яскраво вираженим особливим – індивідуальністю. Існує думка, що виховний і навчальний процес повинні максимально спиратися на індивідуальність. Так як за навчальне середовище взято ВНЗ, то важливим фактором актуальності врахування індивідуальних особливостей є студент. Студент – це, в першу чергу особистість, яка не тільки піддається педагогічному впливу в навчальному закладі, а й переживає свої внутрішні психологічні етапи розвитку, які супроводжуються проблемами і конфліктами. Необхідність індивідуального підходу опираючись на індивідуальні особливості студента викликано тим, що будь-який вплив на особистість проходить через її індивідуальні особливості, без урахування яких неможливий дієвий навчально-виховний процес. Тому проблема індивідуальних особливостей студентів в період навчання у ВНЗ є актуальною і є однією із головних передумов забезпечення якісної освіти. Період навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Отже, з вище сказаного можна зробити висновок: питання щодо урахування індивідуальних особливостей особистості в цілому і студентів зокрема, стоїть одним з перших вирішуваних питань в структурі розвитку та навчання всебічно розвинутої й освіченої людини.

Мета роботи – розкрити та обґрунтувати необхідність урахування індивідуальних особливостей особистості студента в процесі навчання; виявити основні особистісні якості, які впливають на процес навчання у ВНЗ та його результат; визначити особливості організації педагогічного процесу з орієнтацією на індивідуальних підхід.

Виклад основного матеріалу. На тлі загальнолюдських фізичних і психічних особливостей у кожній людині помітно виокремлюються індивідуальні особливості, які позначаються на її житті, поведінці, діяльності. Індивідуально-психологічні особливості – неповторна своєрідність психіки кожної людини, природною передумовою яких є передусім спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму. Дитина народжується з властивими їй конкретними задатками, на ґрунті яких в процесі онтогенезу залежно від умов виховання розвивається й формуються особистісні психічне буття.

Виникнення індивідуальних відмінностей пов'язано з тим, що кожна людина проходить власний особливий шлях розвитку, набуваючи на ньому різні типологічні властивості вищої нервової діяльності. Останні, в свою чергу, впливають на своєрідність якостей особистості. До індивідуальних особливостей відносяться: своєрідність відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви; особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості і ними в значній мірі обумовлено формування всіх якостей.

Питання щодо врахування індивідуальних особливостей особистості в процесі навчання не нове, воно підіймалось ще задовго до становлення сучасної системи освіти. На дану тему є велика кількість міркувань, суджень, теоретичних розробок, їх практичних застосувань. Психологи та педагоги різних країн і різних часів намагалися розібратися в питанні необхідності опори на індивідуальні особливості особистості в процесі виховання і навчання. Їх думки сходилися на тому, що підвищення результативності процесу навчання, виховання і розвитку в цілому, частково залежить від того, в якому обсязі були охоплені і опрацьовані основні особистісні особливості [2, с.201].

Беручи до уваги позиції вітчизняної педагогіки, виховання повинно максимально спиратися на індивідуальність. Індивідуальний підхід як важливий принцип педагогіки полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому знанні рис його особистості і умов життя. Педагогіка індивідуального підходу ставить за мету не пристосування цілей і основного змісту навчання і виховання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей, з тим щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента. [6, с. 76].

У широкому розуміння особистість інтегрує цілісність біогенних, соціогенних і психогенних елементів. Для того, щоб детальніше познайомитись з якостями особистості, які можуть впливати на процес пізнання студентами навчального матеріалу візьмемо до уваги суто психологічні особливості.

В основі особистості лежить її структура – зв'язок і взаємодія щодо стійких компонентів особистості. Структуру особистості можна розподілити на три основні блоки: 1 блок – спрямованість (потреби, мотиви, інтереси, переконання, світогляд), 2 блок – індивідуально-типологічні особливості (темперамент, характер, здібності, задатки), 3 блок – Блок «Я» (воля, установки, саморегуляція, самовизначення, саморозвиток, самосвідомість). Відповідно до мети даного дослідження проаналізуємо блок індивідуально-типологічних особливостей особистості, які значної мірою впливають на поведінку індивіда.

Темперамент – індивідуально-типологічна характеристика людини і вищих тварин, що виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу її психічних процесів. Ці властивості залишаються стабільними при різному змісті, мотивах та меті діяльності. Від темпераменту залежать реакції людини на навколишній світ, на інших людей, обставини життя та ін.

Характер – це сукупність відносно стійких індивідуально-своєрідних якостей особистості, що виявляються у поведінці, діяльності та ставленні до людей, колективу, до себе, речей, роботи тощо. Ці якості у процесі навчання відповідають за взаємозв'язок та взаємодію студентів поміж собою та з педагогічним колективом. Враховуючи ці особливості, викладач знаходить спільну мову зі студентом та налагоджує позитивний контакт для подальшої сумісної діяльності.

Здібності людини визначають його успіхи в різних видах діяльності. Відповідно до виду діяльності людини, можна сказати, що природні або вроджені здібності відіграють провідну роль у процесі пізнання і навчання, і якщо в ході педагогічного процесу правильно виділяти і використовувати опору на виявлені здібності, то показник результату буде набагато вище за стандартний.

Вольові якості характеризуються прагненням людини до досягнення поставлених цілей. Якщо педагог зможе розробити та донести до студентів правильну та діючу мотивацію з урахуванням їх індивідуальних особливостей, стану розвитку вольових якостей, таким

чином зможе вплинути на їх активність та обсяг пізнавальної праці.

Емоції і мотивація – це переживання людей і спонукання до діяльності і спілкування. Викладачу важливо знати яке ставлення у студентів до того чи іншого предмету, або будь-якого педагогічного елементу та успішно коригувати виникаючі проблеми.

Спрямованість і стійкість особистості. Незаперечним є той факт, що провідним компонентом структури особистості, її системо утворюючою властивістю є спрямованість – система стійких мотивів (домінуючих потреб, інтересів, схильностей, переконань, ідеалів, світогляду і т.д.), яка визначає поведінку особистості в мінливих зовнішніх умовах [2].

Спрямованість організовує вплив не тільки на компоненти структури особистості, а й на психічний стан, пізнавальні, емоційні, вольові психічні процеси.

Значна частина психологів вважає, що людина особистістю не народжується, а стає. О.М. Леонтев у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість» вказує, що особистістю народжується 2 рази; перший – в ранньому дитинстві – 3 роки. Феномен «Я-сам» є першою ознакою в соціалізації. Другим народженням є підлітковий вік – «період бурі, грози і кризи». Це період самовираження коли роль дорослого є самовизначенням, яке відмежовує від дитинства, але ричагів дорослого ще не є [3].

Таким чином впливає, що особистість не лише результат біологічного дозрівання або матриця специфічних умов життя, але й суб'єкт активної взаємодії з середовищем, в процесі якого індивід поступово набуває (або не набуває) особистісні риси. Отже, в процесі навчання у вищому навчальному закладі слід створювати умови розвиваючого і адаптивного середовища, щоб допомогти розвинути особистість кожного студента. Виконуючи свої ролі в створеному середовищі видозмінюються стосунки, відбувається соціалізація в міру рефлексії, формуються вміння саморегуляції, самосвідомості, асертивності.

Розвинена особистість має розвинену індивідуальну самосвідомість. За А.Г. Асмоловим «Людиною – народжуються, особистістю – стають, а індивідуальність – відстоюють» [1]. Суб'єктивно, для індивіда, особистість виступає як його Я («образ Я», «Я-концепція»), система уявлень про себе, що пізнає себе в самооцінці, почутті самоповаги, рівні домагань. Співвіднесення образу Я з реальними обставинами життя індивіда дозволяє особистості змінити свою поведінку і здійснювати мету самовиховання.

Існує багато методик та анкет для отримання результатів з визначення індивідуальних особливостей характеру, темпераменту та інших типологічних особливостей. Найвідомішою емпіричною класифікацією типів особистості є систематика, запропонована К.-Г. Юнгом «Виявлення типологічних особливостей особистості».

В основі типології – екстраверсія як зверненість до об'єктів навколишнього чи внутрішнього світу та інтроверсія як рефлексія, перешкода контакту з об'єктами, сумнів і недовіра до об'єктів. Інтроверти зосереджені на своєму суб'єктивному стані, вони

формують уявлення про світ за власними враженнями і висновками, задумливі, стримані, схильні до самоспоглядання, наділені розвинутою інтуїцією. Екстраверти, навпаки, зорієнтовані назовні, об'єктивні, спостережливі, черпають життєві сили у діяльності. Іноді вважають, що екстраверти товариські, а інтроверти – ні, але це не зовсім правильно, тому що вони по-різному спілкуються, наприклад інтроверт може добре виконувати функції керівника. Психологічній сумісності в процесі спільної діяльності сприяє врівноважування інтровертивних співробітників екстравертивними, відзначав К.Г. Юнг. Проте по-справжньому зрозуміти один одного можуть тільки люди одного типу.

Юнг пов'язував екстраверсію й інтроверсію з двома способами пристосування до об'єктивного світу, що склалися еволюційно: "Перший шлях – це підвищена плодючість за відносно малою обороноздатністю і недовговічністю окремого індивіда; другий шлях – це озброєння індивіда різноманітними засобами самозбереження за відносно малою плодючістю". Він називав ці типи родючим і ненажерливим. Обидва стилі існування ефективні, але один досягає успіху завдяки встановленню безлічі відносин, а інший – за допомогою їх монополізації.

При проведенні первинного аналізу анкетування отримані наступні результати: самий розповсюджений тип особистості 54,6% це – *інтроверти* (звернений всередину) – спрямовані на світ власних переживань, малокотактні, мовчазні, важко заводять нові знайомства, не люблять ризик, переживають розрив старих зв'язків, не розглядають варіантів програшу і виграшу, мають високий рівень тривожності і ригідності (флегматики, меланхоліки); 27,2% опитаних – *екстраверти* (вивернутий назовні) – легкі у спілкуванні, у них високий рівень агресивності, мають тенденцію до лідерства, люблять бути у центрі уваги, легко зав'язують контакти, імпульсивні, відкриті, контактні, судять людей за зовнішнім виглядом, не заглядають усередину (холерики, сангвініки); *амброверти* (посадження) – 18,2% студентів, які володіють обома якостями, домінування якоїсь з них залежить від того, наскільки сильніший вплив із-зовні (екстраверсія) або настрої (інтроверсія).

При контрольному анкетуванні, яке було проведено через пів року навчання у вузі, було виявлено наступні результати. Показники амброверсії зросли до 72,8%, інтроверти – становлять 27,2% опитаних, показники екстраверсії – не виявлено. Вище згадані дані дослідження дають можливість припустити той факт, що в період навчання у вищому навчальному закладі індивідуальні особливості студентів можуть зазнавати незначних змін під впливом навчально-виховного процесу.

Особистість, багато в чому, являє собою життєво стійке утворення, яке полягає в послідовності і передбачуваності її поведінки, в закономірності її вчинків. Але слід враховувати, що поведінка особистості в окремих ситуаціях досить варіативна.

Особистість менш стійка у тих властивостях, які були придбані, а не закладені з народження. Це дозволяє їй адаптуватися до різних життєвих обставин, до мінливих соціальних умов, де модифікація поглядів, установок, ціннісних орієнтацій є позитивною властивістю особистості, показником її розвитку.

Припустимим є той факт, що при якісно організованому процесі навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів спостерігається підвищення якості освіти і виховання в цілому, зростає рівень підготовки майбутніх фахівців. Раціонально підібрані методи і принципи роботи зі студентами, на основі виявлених індивідуальних особливостей, дають можливість покращити їх ставлення до навчання, підвищити пізнавальний інтерес та активність особистості студента у діяльності.

Висновки. На основі викладеного вище матеріалу можна зробити висновок, що кожна людина – єдина і неповторна у своїй індивідуальності, що проявляється в її індивідуальних особливостях. Вважається необхідним виховання і навчання максимально спирати на індивідуальність. Необхідність індивідуального підходу викликана тією обставиною, що будь-який вплив на особистість студента переломлюється через її індивідуальні особливості, через «внутрішні умови», без урахування яких неможливий по-справжньому дієвий навчально-виховний процес ВНЗ. До індивідуальних особливостей відносяться своєрідність відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості, ними в значній мірі обумовлено формування всіх якостей. Враховуючи індивідуальні особливості студентів підвищується рівень навчання, викладачу простіше працювати зі студентами, коли відомо на які особливості можна спиратися в процесі роботи. Співробітництво між студентами та викладачем – головна запорука результативного навчання.

Для підвищення продуктивності організації навчального-виховного процесу у вищому навчальному закладі бажано створювати такі психолого-педагогічні умови, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію і повною мірою виявити себе як суб'єкт діяльності. Необхідними в навчально-виховному процесі є створення проблемних ситуацій, що призводять до пошуку самостійного рішення та використання тренінгів, що надають можливість моделювати навчальне середовище.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Зязюн І.Я., Ніцало Н.Т. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.Я. Зязюна та Н.Т. Ніцало. – К., 2003. – 680 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1985. – 304 с.
4. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимірова І.М. Ваш психологічний тип / Б.В. Овчинников, К.В. Павлов, І.М. Владимірова. – Спб, «Андреев і сини», 1994. – 235 с.
5. Підласий І.П. Педагогіка: 100 питань – 100 відповідей: навч. посібник для вузів / І.П. Підласий. – М.: ВЛАДОС-прес, 2004. – 365 с.
6. Рейнвальд Н.І. Психологія особистості. М., 1987.
7. Степко М.Ф. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.; за ред. В.Т. Кременя. – Шерногіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.

References

1. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo anali za* / A.G. Asmolov. – M.: Smysl, 2001. – 416 s.
2. Zyzayun I.YA., Nikalo N.G. *Pedagogika i psikhologiya profesynoi osviti: rezul'tati doslidzhen' i perspektivi: Zb. nauk, prats' / Za red. I.YA. Zyzayuna ta N.G. Nikalo.* – K., 2003. – 680 s.
3. Leont'yev A.N. *Deyatel'nost', soznaniye, lichnost' / A.N. Leont'yev.* – M., 1985. – 304 s.
4. Ovchinnikov B.V., Pavlov K.V., Vladimirova I.M. *Vash psikhologichniy tip* / B.V. Ovchinnikov, K.V. Pavlov, I.M. Vladimirova. – Spb, «Andrêev i sini», 1994. – 235 s.
5. Pidlasny I.P. *Pedagogika: 100 pitan' – 100 vidpovidey: navch. posibnik dlya vuziv / I. P. Pidlasny.* – M.: VLADOS-pres, 2004. – 365 s.
7. Reynval'd N. I. *Psikhologiya osobistosti.* M., 1987.
6. Stepko M.F. *Vishchia osvita Ukraini i Bolons'kiy protses: Navch. posibnik / M.F. Stepko, YA.YA. Bohubash, V.D. Shinkaruk ta in.; za red. V.G. Kremenya.* – Ternopil': Navch. kniga – Bogdan, 2004. – 384 s.

Barchi B.V.,

*Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer of Psychology chair, Mukachevo State University, barchibeata@ukr.net
Ukraine, Mukachevo*

**STUDENTS' INDIVIDUAL PECULIARITIES
IN THE PERIOD OF EDUCATION IN HIGHER ESTABLISHMENT**

The relevance and necessity of taking into account the individual peculiarities of the personality in the studying process at an institution of higher education have been considered and substantiated in the article. The experience of scientists on this issue has been analyzed. The person's individual peculiarities have been determined. The necessity of the maximum orientation of the education processes and training on the student individuality have been indicated. The need for an individual approach is due to the fact that any influence on the person is refracted due to its individual characteristics, without which it is impossible to have an effective educational process. The results on the typology of personalities have been received with the help of a questionnaire using the method of K.G. Jung. The dynamic of their changes in the process of studying at universities has been presented.

Key words: education, education, personality, personality, student.



УДК 159.964.21-053.5

Шпак С.Г.,

*к.психол.н., професор кафедри психології Рівненського інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», sshpak2702@gmail.com**Україна, м. Рівне***ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ПОДОЛАННЯ ПРОЯВІВ СТРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті висвітлено основні психологічні аспекти виникнення та впливу стресу на процес адаптації молодших школярів до умов шкільного навчання. Аналіз науково-методичної літератури показує, що в міжособистісних стосунках молодших школярів постійно виникають ситуації, що потребують узгодження дій, проявів дружнеликих взаємин з однолітками, уміння відмовитися від особистого бажання заради досягнення спільної мети. Один із найбільш поширених чинників виникнення стресу в молодших школярів є тривожність. Розглядається поняття «тривожність» із різних точок зору, її рівні та передумови виникнення. Виникнення й закріплення тривожності пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини, але стійкою особистісною основою тривожності стає в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», ставленням до себе. Визначено вікові особливості проявів тривожності та основні умови ефективної адаптації молодших школярів у процесі навчання.

Ключові слова: *молодий школяр, стрес, тривожність, адаптація.*

Постановка проблеми. Життєдіяльність молодшого школяра сповнена проблем, розв'язання яких призводить до стресових ситуацій. Насамперед, це зміна соціального статусу та зміна дошкільної діяльності дитини на навчальну. Статус школяра вимагає більше обов'язків, відповідальності, дисциплінованості, структурованості режиму дня, контролю власних вчинків. Навіть у найбільш продуманому та добре налагодженому житті трапляються ситуації, які негативно впливають на дітей і призводять до стресу. Першокласники не завжди готові до таких змін, що викликає ряд психофізіологічних та поведінкових проявів. У стані стресу поведінка дитини дезорганізовується, спостерігаються неконтрольовані рухи, певні мовні відхилення, з'являються емоції, що не відповідають культурі взаємин.

Стрес – це сильний прояв емоцій, який викликає комплексну фізіологічну реакцію, це стан душевного та поведінкового розладу, пов'язаного з нездатністю особистості доцільно діяти у відповідних ситуаціях. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини зникає апетит, настає депресія, знижується інтерес до навчання, спілкування, настає апатія.

Стресові ситуації негативно позначаються на здоров'ї молодшого школяра, у дитини з'являється цілий «букет» небезпечних психосоматичних захворювань: мігрень, гіпертонія, астма, артрит, алергія, діабет, шкірні хвороби тощо.

Метою статті є дослідити особливості роботи психолога з подолання проявів стресу в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Науковими дослідженнями з вивчення психоемоційної сфери дитини займалися відомі науковці, такі, як: Л.С. Виготський, Ф.Д. Горбов, О.І. Захаров, К. Ізард, Е.І. Ільїн, А.Б. Леонова, Р.С. Немов, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, О.О. Савіна, З. Фрейд.

Вітчизняні психологи, що вивчали стан стресу, внесли в його визначення різні тлумачення.

За М.Р. Бітяковою, стрес – це стан, що виникає в екстремальних умовах, дуже важких і неприємних для людини. М.Р. Бітякова визначає стрес як психологічну, а не нервову напругу, що виникає в «украї важкій ситуації» [6, с.298].

При всіх розходженнях у тлумаченні розуміння «стресу», автори сходяться в тім, що стрес – це надмірна напруга нервової системи, що виникає в досить важких ситуаціях. Стрес ніяк не можна ототожнювати із тривожністю, хоча б тому, що стрес завжди обумовлений реальними труднощами, у той час як тривожність може проявлятися за їхньої відсутності. І за силою стрес і тривожність – явища різні. Якщо стрес – це надмірна напруга нервової системи, то для тривожності така сила напруги не характерна. Відомо, що тривога, закріпившись, стає достатньо стійким новоутворенням, і переходить у властивість особистості – тривожність.

Можна думати, що наявність тривоги в стані стресу зв'язана саме з очікуванням небезпеки або неприємності, з передчуттям його. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджати їх. Тривожність як стан і є очікуванням неблагополуччя.

Г. Блюм уважав важливим той факт, що, по-перше, як при стресі, так і при фрустрації автори відзначають у суб'єкта емоційне неблагополуччя, що виражається в тривозі, занепокоєнні, розгубленості, страху, непевності. Але ця тривога завжди обґрунтована, пов'язана з реальними труднощами [6, с.243].

Так І.В. Імедадзе прямо пов'язує стан тривоги з передчуттям фрустрації. На її думку, тривога виникає при антиципації ситуації, що містить небезпека фрустрації актуалізованої потреби. Таким чином, стрес і фрустрація за будь-якого їхнього розуміння містять у собі тривогу [15, с.56].

Засновник психоаналізу З. Фрейд затверджував, що людина має кілька вроджених потягів – інстинктів, які є рушійною силою поведінки людини, визначають його настрої. З. Фрейд уважав, що зіткнення біологічних

потягів із соціальними заборонами породжує неврози й тривожність. Драма психічного життя індивіда починається з народження й триває все життя. Природний вихід із цього положення Фрейд бачить у сублімування «лібідозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі й творчі. Вдала сублімація звільняє людину від тривожності [13, с.109].

На думку А. Адлера, в основі неврозу лежать такі механізми, як страх, острах життя, острах труднощів, а також прагнення до певної позиції в групі людей, що індивід внаслідок яких-небудь індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг домогтися, тобто чітко видно, що в основі неврозу лежать ситуації, у яких людина через ті або інші обставини, тією чи іншою мірою відчуває почуття тривоги [2, с.58].

Міжособистісні відносини дитини з однолітками, що виникають стихійно або організовано, мають вікові особливості. Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву компенсації й захисту. Для кожного вікового періоду існують певні сфери, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей незалежно від наявності реальної загрози або тривожності як стійкого утворення. Ці «вікові піки тривожності» є наслідком найбільш значущих соціогенних потреб.

Розглянемо детальніше психологічні особливості молодших школярів. Основною діяльністю першокласників стає навчання – набування нових знань, умінь і навичок, нагромадження систематичних відомостей про навколишній світ, природу та суспільство. Не відразу у школярів формується правильне ставлення до навчання. В момент вступу до школи діти звичайно позитивно сприймають перспективу шкільного навчання. У дітей з'являється потреба стати школярем. Потреба стати школярем зводиться до бажання змінити своє становище малої дитини, піднятися на наступний ступінь самостійності. Проте ще більшість першокласників посправжньому не розуміють, навіщо треба вчитися і не готові сприйняти свій статус «школяра» [7, с.92].

На думку О.І. Захарова, тривожність розглядається, як реакція на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних особливостей, а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях, є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [5, с.112].

В.В. Бойко розрізняє тривожність як емоційний стан – ситуативну тривожність, а також як стійку рису – особистісна тривожність, тобто індивідуальну і психологічну особливість, що проявляється з відчуттям тривоги і неспокою без достатніх підстав [2, с.214].

В.Б. Шапар розглядає поняття «тривожність» як стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх [14, с.551].

Помірний рівень тривоги навіть корисний для деяких видів діяльності чи у певних ситуаціях. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається як негативне почуття, оскільки це й радісне хвилювання, і хвилювання очікування тощо.

Також емоційне неблагополуччя типу тривожності спостерігалось в дітей з високою самооцінкою. Неадекватно висока самооцінка в дітей складається в результаті неправильного виховання, завищених оцінок дорослими успіхів дитини, захвалювання, перебільшення його досягнень, а не як прояв уродженого прагнення до переваги.

Таким чином, суперечності між високими домаганнями й реальними можливостями можуть привести до важкого емоційного стану.

Від незадоволення потреби в дитини виробляються механізми захисту, що не допускають у свідомість визнання неуспіху, непевності й втрати самоповаги. Він намагається знайти причини своїх невдач в інших людях: батьках, учителях, товаришах. Намагається не зізнатися навіть собі, що причина неуспіху перебуває в ньому самому, вступає в конфлікт із усіма, хто вказує на його недоліки, проявляє дратівливість, уразливість, агресивність.

М.З. Неймарк називає це «афектом неадекватності» – «...гостре емоційне прагнення захистити себе від власної слабості, будь-якими способами не допустити у свідомість непевність у себе, відштовхування правди, гнів і роздратування проти всього й всіх». Сильна потреба в самоствердженні приводить до того, що інтереси цих дітей направляються тільки на себе [2, с.36].

На думку О. Савіної, афект стає перешкодою правильного формування особистості, тому дуже важливо його перебороти [12, с.11]. Головне завдання полягає в тім, щоб реально привести у відповідність потреби й можливості дитини, або допомогти їй підняти свої реальні можливості до рівня самооцінки, або знизити самооцінку. Але найбільш реальний шлях – це перемикання інтересів і домагань дитини в ту сферу, де вона може домогтися успіху й ствердити себе.

Деякі автори стверджують, що тривога є складовою частиною стану сильної психічної напруги – «стресу», що заважає дитині успішно адаптуватись до умов школи.

Ефективна адаптація – одна з передумов успішної навчальної діяльності, причому провідна для дітей молодшого шкільного віку, тому що являє собою складну систему заходів, спрямованих на оволодіння новими формами діяльності, поведінки, спілкування, і пов'язана зі зміною соціального статусу молодшого школяра [11, с.33].

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – трактується як процес, пов'язаний із переключенням з одних умов життя й, відповідно, званням до інших (Л.М. Бережнова, О.В. Хухлаєва). Серед найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації називають преневротичні порушення, невротичні реакції та стани [8, с.82].

Рівень дезадаптації школярів і форми її виявлення коливаються від незначних мотиваційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація, зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів у порівнянні з дошкільним віком.

Висновки та перспективи дослідження. Як показали результати нашого дослідження для дітей молодшого шкільного віку характерною рисою є емоційність, їм властива підвищена чутливість, здатність глибоко та болісно переживати. Стрес – це сильний прояв емоцій, який викликає комплексну фізіологічну реакцію, це стан душевного та поведінкового розладу. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини може виникнути тривожність. Передумовою виникнення тривожності в цьому віці є: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційної та вольової сфер; безпосередність

сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці. Тривожні тенденції закріплюються і суттєво впливають на процес адаптації дитини до умов шкільного навчання. Вчасна профілактика проявів тривожності стане передумовою успішної адаптації молодшого школяра.

Подальше вивчення проблеми стресів у молодшому шкільному віці вбачаємо в розробці рекомендацій для батьків та вчителів молодших класів з метою профілактики стресів.

Література

1. Божович А.М. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – СПб.: Питер. – 400 с.
2. Бойко В.В. (2004) *Энергия эмоций*. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер. – 473 с.
3. Выготский Л.С. (2003) *Психология развития человека*. – М.: Смысл: Эксмо. – 1136 с.
4. Скрипченко О.В., Долинська А.В., Огороднійчук З.В. та ін. (2012) *Вікова і педагогічна психологія*. – К.: Каравела. – 400 с.
5. Гарбузов В.М., Захаров А.И., Исаев Д.Н. (1977) *Неврозы у детей и их лечение*. – Л.: Медицина. – 210 с.
6. Максименко С. (ред.) (2004) *Готовність дитини до школи*. – К.: Главник. – 112 с.
7. Заброцький М. (2001) *Основи вікової психології*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 112 с.
8. Заваденко Н.Н. (1999) *Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования // Вопросы психологии*. – № 4. – С. 21-28.
9. Захаров А.И. (1986) *Как преодолеть страхи детей*. – М.: Педагогика. – 145 с.
10. Карпенко Н. (2003) *Профілактика дитячих страхів // Дошкільне виховання*. – № 9. – С. 14-15.
11. Максименко С. (2003) *Адаптація дитини до школи*. – К.: Мікрос-СВС. – 111 с.
12. Савина Е. (2002) *Тревожные дети // Дошкільне виховання*. – № 4. – С. 11-14.
13. Фрейд З. (1997) *Психанализ и детские неврозы*. – СПб.: Алетейя. – 295 с.

14. Шапар В. (2005) *Сучасний тлумачний психологічний словник*. – Х.: Пропор. – 640 с.

15. Шербатых Ю. (2006) *Психология страха*. – Воронеж: ВФ МГЭИ. – 129 с.

References

1. Bozhovich, L.I. (2008) *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Saint Petersburg, Piter. 400 p.
2. Boyko, V.V. (2004) *Jenergija jemocij : monografija [The energy of emotions : monograph]*. 2nd ed. Saint Petersburg, Piter. 473 p.
3. Vygotskij, L.S. (2003) *Psihologija razvitija cheloveka [The psychology of human development]*. Moscow, Smysl Eksmo. 1136 p.
4. Skrypchenko, O. V., Dolyn's'ka, L. V., Ogorodnijchuk, Z. V. and others. (2012) *Vikova i pedagogichna psihologija : Navchal'nyj posibnyk [Developmental and Educational Psychology: Study Guide] / Kyjev, Karavela*. 400 p.
5. Garbuzov, V.I., Zaharov, A.I., Isaev, D.N. (1977) *Nevrozy u detej i ih lechenie [Children's neuroses and their treat ment]*. Leningrad, Medicina. 210 p.
6. Maksymenko, S. (ed.) (2004) *Gotovnist' dytyny do shkoly [Child readiness for school]*. Kyjev, Glavnyk, 2004. 112 p.
7. Zabro'ckij, M. (2001) *Osnovy vikovoi' psihologii' [Fundamentals of developmental psychology]*. Ternopil', Navchal'na knyga Bogdan. 112 p.
8. Zavadenko, N.N. (1999) *Shkol'na naja dezadaptacija: psihonevrologicheskie i nejropsihologicheskie issledovanija // Voprosy psihologii*, (4), pp. 21-28.
9. Zaharov, A.I. (1986) *Kak preodolet' strahi detej [How to overcome the childhood fears]*. Moscow, Pedagogika. 145 p.
10. Karpenko, N. (2003) *Profilaktika dytjachykh strahiv // Doshkil'ne vyhovannja*, (9), pp. 14-15.
11. Maksymenko, S. (2003) *Adaptacija dytyny do shkoly [Child's adaptation to school]* Kyjev, Mikros-SVS, 2003. 111 p.
12. Savina, E. (2002) *Trevozhnye deti // Doshkol'noe vospitanie*, (4), pp. 11-4.
13. Freud, S. *Psihoanaliz i detskie nevrozy [Psychoanalysis and children's neuroses]*. Saint Petersburg, Aletejja, 1997. 295 p.
14. Shapar, V. (2002) *Suchasnyj tлумачnyj psihologichnyj slovnyk [Modern psychological explanatory dictionary]*. Kharkiv, Prapor, 2005. 640 p.
15. Shherbatykh, J. (2006) *Psihologija straha [The psychology of fear]*. Voronezh, VF MGJEI. 129 p.

Shpak S.H.,

Candidate of Psychological Sciences, Professor Rivne Institute

Open International University of Human Development "UKRAINE", sshpak2702@gmail.com

Ukraine, Rivne

FEATURES OF THE WORK OF THE PSYCHOLOGIST ON OVERCOMING OF STRESS IN CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL

The article deals with the basic psychological impacts of anxious trends in the process of adapting of younger schoolchildren to the conditions of school studying.

The analysis of scientific literature shows that in interpersonal relationships of younger schoolchildren often appear situations that require coordination of actions, manifestations of friendly relationships with peers, and the ability to opt out of personal desire to achieve a common goal. In these situations children not always can find the right ways of behaviour. It depends on the formation of personal factors of the child and his or her psychological readiness for solution of conflict situations.

One of the most common factors of desadaptation of primary schoolchildren is anxiety. We consider the notion of «anxiety» in different perspectives, its levels and the prerequisites of appearance. Age features of anxiety and basic conditions for effective adaptation of younger schoolchildren in the studding process are detected. The emergence and consolidation of anxiety is connected with dissatisfaction of the age needs of a child, but the stable basis of personality anxiety becomes in a teenage age, mediated with features of «Self-concept» and self-attitude.

It is determined that every year in younger schoolchild are fixed such characteristics as prudence, seriousness, care, emotional balance and adequate regulation of their own behaviour. Also it is acquired the ability to assimilate and follow the rules and standards of behaviour, integrity and responsibility for own actions. Anxious tendencies, however, decrease with time and form the ability to overcome the negative effects of anxiety, the ability to control the destructive emotional experience, ability to perceive criticism. Age features of anxiety and basic conditions for effective adaptation of younger schoolchildren in the studding process are detected.

Key words: *younger schoolchild, stress, anxiety, adaptation.*

Pedagogy

УДК 37.013.73(09)

Антонюк Г.Д.,

к.філос.н., доцент кафедри прикладної лінгвістики НУ "Львівська політехніка", gantoniuk@yahoo.com

Україна, м. Львів

ТРАНСФЕР ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ XVI – ПОЧАТКУ XVIII СТ.

На прикладі навчальних закладів, що діяли на території України в період XVI–XVIII ст. (Острозький культурно-освітній центр, братські школи, Києво-Могилянська академія), у статті проаналізовано трансфер західноєвропейських освітніх форм у вітчизняний освітній простір. Становлення власної школи відбувалося у непростих умовах конфронтації двох культурно-освітніх традицій: греко-слов'янської (візантійської) із західноєвропейською, з посиленням останньої внаслідок потраплянням етнічних українських територій до складу Речі Посполитої. Трансфер західноєвропейських освітніх зразків уможливив розвиток української школи через синтез східних і західних культурно-освітніх традицій, що найбільш виразно прослідковувалися у діяльності Києво-Могилянської академії. Успішний досвід Києво-Могилянської академії був використаний українською освітою та педагогікою у наступну часову епоху.

Ключові слова: український культурно-освітній простір, західноєвропейська освітня модель, навчальний заклад, школа, трансфер, адаптація.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження випливає з практики сучасних процесів інтеграції України в систему світових, економічних, політичних та культурних зв'язків, що визначають якісно новий рівень та завдання освіти. Глобалізаційні процеси сприяють інтернаціоналізації освіти, формуванню єдиного освітнього простору. Єдиний освітній простір передбачає наявність освітніх моделей та стандартів, незалежних від окремої країни чи навчального закладу. На сучасному етапі наша держава прагне якомога швидше стати повноправним учасником у міжнародних освітніх процесах, бути включено у європейський та світовий освітній вимір. У цьому контексті варто зазначити, що від часу свого становлення українська освіта і педагогіка розвивались у загальноєвропейському контексті, отже були підвладні основним впливам і тенденціям, що були притаманними для нього.

Метою нашого дослідження є прослідкувати становлення європейських освітніх форм в українській освіті в період кінця XVI – початку XVIII ст.; проаналізувати роль трансферних процесів у засвоєнні українською освітою і педагогікою чужих освітніх форм та їх світоглядне значення для формування власної освітньої культури у наступні часові епохи.

Зазначений період в історії української та загалом східнослов'янської освіти та педагогіки був і є предметом наукового дослідження численних науковців, зокрема: М. Петрова, К. Харламповича, Я. Ісаєвича, Н. Яковенко, І. Мицька, Л. Посохової, Т. Кочубей, З. Хижняк, І. Шевченка та ін. [1]. Об'єктом наукової експлікації у сучасних педагогічних дослідженнях стали окремі аспекти еволюції освітньої думки в Україні у період XVII–XVIII ст., зокрема предметом наукового

аналізу стала проблема людини у контексті натурфілософської та теологічної парадигм. Ці питання (на матеріалах філософських курсів, прочитаних у Києво-Могилянській академії) висвітлено у працях В. Нічик, Я. Стратій, М. Кашуби, І. Захари, І. Паславського [2]. Не дивлячись на вагомий науковий розвідки щодо проблем формування освітньої та наукової думки в Україні у часовий період XVI–XVIII ст., питання трансферу західноєвропейської освітньої моделі та його ролі для розвитку української освіти та педагогіки у наступний час розкрито недостатньо.

Виклад основного матеріалу. Європейська освіта бере витoki із античної культурної традиції, що опиралася на класичну систему освіти елліністичного періоду – «енцикліос пайдея» (всеохоплююче навчання). Основу «енцикліос пайдея» складали дисципліни тривіуму (граматика, риторика, діалектика) та квадривіуму (арифметика, геометрія, музика, астрономія). Ці сім «вільних мистецтв» (artes liberales), не дивлячись на зміну суспільних установок, складали норму західноєвропейської освіти до періоду освітнього ренесансу XII–XIII ст. [3, с.59-68].

У ранній період нашої держави модель школи разом із запровадженням християнства було запозичено із Візантії. Візантія в період X–XII ст. була правовою державою із розгорнутою системою державних інститутів та належним освітнім рівнем чиновників для обслуговування бюрократичного апарату [4, с.38-40]. В основу візантійської освітньої моделі було покладено згадану вище класичну грецьку школу елліністичного періоду з унормованою системою тривіуму та квадривіуму [5, с.478-480]. Модель візантійської школи за формою (передовсім у вигляді тривіуму) була успадкована у двірцевій школі Київської держави (XI–

XII) ст. У довершеній єдності змісту і форми класична модель еллінської школи у вітчизняному освітньому просторі буде успадкована століттями пізніше, а саме в період XVI–XVIII ст., що пояснювалося перш за все чинниками суспільно-історичного характеру. Після Люблінської унії 1569 р. більшість етнічних українських земель опинились у іншій державі – Речі Посполитій, внаслідок чого підпали під сильний вплив чужої культури. Ідеологічних засобів протистояння агресивному зовнішньому впливу українська освіта, яка формувалася в межах попередньої греко-візантійської традиції, не мала. В епоху, коли в державах Західної Європи виникають школи і університети, що своїми коренями сягали традицій античної класичної освіти [3, с.59-78, 81-86], в Давньоруській державі складалась така система навчання і виховання, в якій регулярна школа як державний інститут не була необхідною ланкою.

Економічний розвиток країни в період XIII–XV ст. не був фактором, що безпосередньо впливав на систему освіти. Шкільна освіта в інституційних формах не була необхідною. У кожному суспільному стані існували свої традиції передачі знань і навчання професійних навичок. Держава не мала потреби вникати в систему, що складалася. Навчання відбувалось переважно в сім'ї, іноді дітей посилали на навчання до майстрів-професіоналів. Грамотність не входила до складу загальноосвітнього виховання як необхідний освітній засіб; вона належала до технічних промислів, до «технічних хитрощів» [6, с.40]. Але все ж велика кількість професій вимагали знання грамоти і рахунку, також не варто виключати і природного потягу людей різних станів і різної професійної належності до досягнень письмової культури. Початкові знання письмової культури можна було одержати у родинному колі (в сім'ї), або у грамотної людини з найближчого оточення. **Школи як інституту у сучасному розумінні не існувало.** Під тогочасною школою слід розуміти одного вчителя з невеликою кількістю учнів, лише від десяти, без поділу на класи [6, с.40-41]. Про відсутність школи як соціального інституту говорить ак. Ф. Титов у праці «Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XIX в.» (цит. рос.): «Наша древняя (до-монгольская) Русь, по-видимому, не знала школы, как постоянного, учреждаемого и содержимого средствами правительства, или общества, по-особенному общему плану устроенного, органа просвещения. Св. равноапостольный князь Владимир, просветитель русского народа, без сомнения, заботился о христианском просвещении его и принимал соответствующие меры и средства к насаждению в России такого просвещения. Но нигде, ни в одном из первоначальных подлинных свидетельствах о деятельности св. Владимира, не исключая и классического общеизвестного выражения нашего первоначального летописца, не говорится о заведении св. князем Владимиром, а также его преемниками школы, как именно постоянного, правильно устроенного и содержимого средствами князя или государства органа народного просвещения» [7, с.12].

Початковий комплекс знань, що передбачав кілька необхідних для соціалізації дитини аспектів, одержував

(або міг отримати) кожний член тогочасного суспільства і за відсутності організованої шкільної системи, яка не була необхідною для цього періоду розвитку держави і суспільства. Головну увагу освіти було звернено в інший аспект – на передавання життєвих правил, а не на наукові знання [6, с.41]. Спеціальних навичок і знань, а отже і фахівців з відповідною освітою вимагали дві сфери – державний апарат і церква. Державний апарат розвивався і ускладнювався внаслідок формування централізованої влади, але загалом до XVII ст. включно у ньому було задіяне обмежене коло осіб. Численні фахівці високої кваліфікації для обслуговування потреб княжого двору запрошувались із-за кордону. Феодальне судочинство не знало інституту адвокатури, не мало потреби в судових ораторах, а отже, у правових і риторських школах, що поширились у Візантійській імперії. (Про школу у Візантії: [5, с.478-503]). Державні потреби в освіті у період XIII – початку XV ст. задовольнялись без світської освітньої системи. У православній церкві, на відміну від Заходу, не було богословської освіти, православна школа не витворила шкіл подібних до європейських схоластичних навчальних закладів. (Детально про це: [8, с.26-43]). У цьому виявилась інша освітньо-філософська парадигма православ'я. Філософською системою, на яку опиралась католицька церква, була схоластика [9], як метод навчання і освоєння дійсності, що ставила своїм завданням пізнання бога за допомогою логічних операцій. Католицьке богослов'я мало потребу у різних науках, вивчення яких потребувало правильно організованої системи навчання. Тут мовиться про сім вільних наук, які були введені у практику західноєвропейської середньовічної школи ще в період раннього Середньовіччя [3, с.59-78]; період XII–XIII ст. – це період виникнення в Європі університетів, запровадження вищої освіти [3, с.81], тоді як вітчизняна освіта у цей період щойно починала своє оформлення. Православна церква обмежувала роль розуму у справах віри, відстоювала думку, що пізнання бога є можливим шляхом споглядання, аскетизму, через моральний подвиг (І. Вишенський). У свідомості руського суспільства західноєвропейська школа оцінювалась як складова католицької церковної системи і як така була неприйнятною для Русі. Якщо до XV – першої половини XVI ст. українське суспільство влаштував такий стан речей в освіті (домашнє навчання, відсутність школи як інституту, відсутність власної школи у її вищих формах), то наприкінці XVI ст. потреба створення власної національної школи стає нагальною потребою. Будучи включеною внаслідок Люблінської унії у загальноєвропейський контекст, українська культура, зберігаючи власні східнослов'янські традиції, активно почала засвоювати досягнення західноєвропейської освіти і науки, трансформатором яких була Польща.

Єдиної думки в українському суспільстві щодо форми і змісту освіти тогочасного періоду не було. Представники православного кола його консервативного напрямку Іван Вишенський, Йов Княгиницький, Ісає Копинський, Віталій з Дубна та ін. виступали лише за освіту початкову, вважали, що найкращою літературою для навчання молоді є богослужбові книги попередньої

візантійської традиції: Часословець, Псалтир, «Апостол», «Октоїх», негативно оцінювали здобутки західно-європейської школи (про це Іван Вишенський: [10, с.185]). Але час ставив нові вимоги і завдання щодо освіти й науки. Засобів, що були наявними у попередній греко-візантійській традиції, було недостатньо для задоволення інтелектуальних суспільних потреб. Українська молодь (передовсім представники елітарних кіл) масово виїжджає на навчання у європейські навчальні заклади, що часто мало наслідком зміну віри, а отже, слугувало фактором денаціоналізації українського суспільства. З цього приводу сучасний вчений, філософ, культуролог Іван Паславський в одній із своїх праць зазначає: «Весь трагізм ситуації, у якій опинились етнічно українські землі на зламі XVI–XVII ст. (внаслідок інкорпорації Польщею за умовами Люблінської унії 1569 р.) полягав у тому, що західна християнська культура, сама собою вартісна і духовно багата, стала зброєю в руках агресивного сусіда, який вмів використовувати її для релігійної й політичної експансії на Україну. І тоді виявилось, що самої предківської віри, сприйнятої інтуїтивно і опертої на містичних засадах, але не осмисленої розумом і не підтвердженою освітою, є замало для збереження релігійної та національної ідентичності. Особливо це швидко виявилось у середовищі вищої верстви. Не володіючи власним навчально-освітнім потенціалом, вона для задоволення своїх інтелектуальних запитів стала масово йти в латинські школи. Часто це мало наслідком зміну віри і народності. У такий спосіб відбувалася денаціоналізація української еліти наприкінці XVI – початку XVII ст.» [11, с.81]. Єдиним виходом із ситуації, що склалася в освітній галузі у зазначений часовий період було заснування власної школи, яка б поєднувала у собі кращі європейські зразки і власний культурний досвід. Саме в часових межах XVI–XVII ст. в українському освітньому просторі відбувається становлення школи як соціального інституту і утверджується суспільний запит на цей інститут. Становлення власної школи (особливо у її вищих формах) стало можливим внаслідок трансферу європейських освітніх форм та їх адаптації в просторі української культури.

Модель практичного компромісу між латинською наукою і греко-слов'янськими освітніми традиціями вперше вироблено в Острозькій колегії, заснованій 1576 р. [12, с.26-39]. Саме тут **уперше** до практики традиційної української школи введено сім вільних мистецтв «*septem artes liberales*» і елементи філософії. Тут варто зазначити, що трансфер західноєвропейської освітньої програми не применшував вартості власних освітніх надбань, що передбачав значну увагу до вивчення церковно-слов'янської мови (видання Іваном Федорівим греко-церковнослов'янського Букваря 1578 р.; видання Біблії 1581 р. [13, с.142,149]), надання їй статусу сакральної поруч з латинською та грецькою, що у перспективі передбачало її наукове опрацювання та кодування. Не дивлячись на високий науково-освітній рівень, Острозька академія 1636 р. припинила свою діяльність [12, с.3]. В першу чергу це пояснювалося неготовністю українського суспільства до сприйняття чужих елементів у власній освітній практиці: власний

культурницький традиціоналізм виявився більш сильним, аніж готовність до засвоєння елементів європейської освіти.

Наступним етапом у розвитку української освіти та її переорієнтації на західноєвропейські зразки була діяльність братських шкіл та Києво-Могилянської академії.

Братські школи набули широкого розповсюдження на українських та білоруських землях Речі Посполитої наприкінці XVI – початку XVII ст. Одним з головних напрямків діяльності братств була організація шкіл і друкарень з метою підняття освітнього рівня у православному середовищі [14, с.127-132; 140-142; 15, с.3]. Саме освітня діяльність братств сприяла демократизації освіти, зробила її загальнодоступною, позбавила елітарного характеру. З діяльності братств в Україні розпочинається інтенсивне наближення української освітньої культури до західноєвропейських зразків.

Наступним кроком на шляху сприйняття організаційних засад, властивих школам Центральної і Західної Європи, було заснування 1632 р. Києво-Могилянського колегіуму (пізніше – академії) на базі двох шкіл: школи Київського Богоявленського братства (1615) і Лаврської (1631) [16, с.22-27; 39-54]. Внутрішній розпорядок Києво-Могилянської академії чітко наслідував структуру західноєвропейських гімназій академічного типу [17, с.59-60]. Київська академія поділялася на окремі школи (класи) з певним обсягом предметів, що в них викладались, і певною системою управління. Повний курс навчання в Академії тривав 12 років, іспити проводилися тричі на рік. Освітня практика Києво-Могилянської академії була уподібнена до єзуїтського колегіуму з акцентом на гуманітарно-філологічній освіті з релігійно-моральним вихованням, що у тогочасних умовах означало поворот до європейських освітніх стандартів, як відповідь на суспільні потреби і реформи церкви [18].

У науковій літературі минулого періоду і частково сучасного ще не дано однозначної оцінки ролі Києво-Могилянської академії та могилянської доби в історії України загалом і в історії педагогіки та освіти зокрема. Одні вчені зводили її значення до посередницької функції між українською і західною культурою, інші – М. Сумцов, Ф. Титов, М. Петров – лише частково визнавали її самостійний характер. І. Франко, М. Грушевський, П. Куліш оцінювали діяльність цього навчального закладу однозначно негативно. Така оцінка ролі Києво-Могилянської академії, випливала, насамперед із просвітницької спрямованості дослідників XIX – початку XX ст., згідно з якою схоластичний напрям у діяльності цього закладу сприймався лише як чуже запозичення, що не мало під собою власної національної основи і не відповідало нагальним суспільним запитам. Однак не всі дослідники дотримувались таких поглядів. Відомий український історик, громадський і політичний діяч, дійсний член НТШ у Львові Олександр Лотоцький (1870–1939), у своїй праці «Схід і Захід у проблемі української культури» зазначає: «Могилянська школа, прислужилася нації головно тим, що дала їй якісь, бодай схоластичні й застарілі, та все ж раціональні, європейські

засади освіти, сполучила своїх вихованців із культурним європейським світом і дала їм можливість використати всі засоби європейської культури. Вихованці Могиллянської школи без найменших труднощів могли з цього джерела пити, вибираючи з нього все потрібне на власний смак та на власну владу» [19, с.19]. Схоластичний метод, як основа західноєвропейської середньовічної теоретичної науки (філософії, натурфілософії, теології) був імплантований у вітчизняну освіту разом із запровадженням прозахідної моделі навчання і виховання (Острог, братські школи, Києво-Могиллянська академія) і склав основу для розвитку теоретичного мислення в українській освіті у наступну часову епоху.

Схоластика була необхідним ступенем в історії української освіти та науки. Потреба її включення в українізовану греко-слов'янську освітню систему диктувалася не тільки внутрішньою логікою розвитку наукової думки в Україні, «а й стимулювалася зовнішніми чинниками – необхідністю утвердження в релігійній полеміці своєї віри і спростування іншої через жорстке ведення аргументації з обов'язковим вмінням вільного оперування поняттями і силогізмами» [20, с.79]. Будучи орієнтованою на західноєвропейські освітні стандарти, українська школа, не могла оминати схоластичного способу викладання, що утвердився у європейській освіті, починаючи з XII ст. Попередня грекослов'янська традиція, оперта на християнський неоплатонізм, не давала достатніх, науково розроблених методів і засобів для ведення релігійної полеміки, що розгорталась у період наступу католицизму на українських територіях. За таких умов українська освіта використала схоластичний метод, в основі якого був аристотелізм у інтерпретаціях середньовічних філософів та теологів. Найновіші дослідження з історії викладання філософії у КМА переконливо показали, що в основі філософських курсів, які викладалися у Києво-Могиллянській академії, була філософія Аристотеля в опрацьованні середньовічних і новочасних європейських коментаторів. Саме цей факт є підтвердженням, що українська освітня система в період XVII – початку XVIII ст. за змістом і формою була орієнтована на європейські освітні стандарти, але з одночасним врахуванням власних греко-слов'янських традицій.

Висновки. Українська школа, початок якої сягає ранніх періодів історії (XI–XII ст.), у всі часи свого становлення була відкритою до надбань інших культур. Активне засвоєння елементів іншої культури в українській освіті відбувалося в період XVI–XVIII ст., коли більшість етнічних українських земель опинились в чужому державному утворенні – Речі Посполитій. Підпадання під силове поле іноземної культури зумовило зрушення в у тогочасній суспільній свідомості, що в першу чергу відобразилось у культурно-освітніх рухах. Західноєвропейські освітні форми, основним репрезентантом яких був єзуїтський навчальний заклад, були взятими українською школою за зразок у моделюванні власної школи. Трансфер латинської освіченості сприяв інтеграції з культурою Польщі, а далі – усієї західної Європи, що в подальшій перспективі створювало передумови для власного культурного розвитку.

Література

- Петров Н. Киевская академия во второй половине XVII в. / Н.М. Петров. – К.: Тип. Т. III. Корчак-Новицкого, 1895. – 171 с.; Харлампович К. Западнорусские православные школы XVI – и начала XVII деле защиты православной веры и церкви / К. Харлампович. – Казань, 1898. – 524 с. + (2) + (XII); Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVIII ст. / Я.Д. Ісаєвич. – К.: Наук. думка, 1966. – 251 с.; Ісаєвич Я.Д. Освітній рух в Україні XVII ст.: східна традиція і західні впливи / Я.Д. Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С. 2-9; Яковенко Н. Латинське шкільництво і «шкільний гуманізм» в Україні кінця XVI – середини XVII ст. / Наталя Яковенко // Київська старовина. – 1997. – № 1/2. – С. 11–27; Яковенко Наталя. Протестантські і католицькі школи. Замойська академія // Історія української культури: у 5-ти т. – III. 2. Українська культура XIII – першої половини XVII століть. – К., 2001. – С. 575-591; Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636) / І.З. Мицько. – К.: Наук. думка, 1990. – 192 с.; Посохова Я.Ю. На перехресті культур, традицій, епох: православні колежі України наприкінці XVII – на початку XIX ст. / Я.Ю. Посохова. – Харків: ХФУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – 400 с.; Кочубей П. Д. Українська педагогічна думка другої половини XVII – XVIII століття крізь призму вітчизняних досліджень: монографія / П.Д. Кочубей. – Умань: ФОРТ Жовтий О.О., 2012. – 516 с.; Хижняк З.І. Києво-Могиллянська академія / З.І. Хижняк. – К.: Вища школа, 1981. – 236 с.; Хижняк З. І., Маньківський В.К. Історія Києво-Могиллянської академії / З.І. Хижняк, В.К. Маньківський. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вид.дім «КМ Академія», 2008. – 203 с.; Ševčenko I. The Many Worlds of Peter Mohyla // Harvard Ukrainian Studies The Kiev Mohyla Academy. – 1084. – Vol. 8. № 1-2. – P. 9-44.
- Нічик В.М. Петро Могила у духовній історії України / В.М. Нічик. – К.: Укр. центр духовної культури, 1997. – 328 с.; Стратій Я. Філософія Києво-Могиллянської академії // Історія української культури: у 5-ти т. Українська культура другої половини XVII–XVIII ст. – III. 3. – К.: Наук. думка, 2003. – С. 575-611; Проблема людини в українській філософії XVI–XVIII ст. / І.С. Захара, М.В. Кашуба [та ін.]; Ін-т українознавства НАН України ім. І. Крип'якевича. – Львів: Логос, 1998. – 239 с.; Захара Ігор. Академічна філософія України (XVII – I пол. XVIII ст.) / І. Захара. – Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2000. – 239 с.; Паславський І. Розвиток філософської думки // Історія української культури: у 5-ти т. – III. 2. Українська культура XIII – першої половини XVII ст. – К.: Наук. думка, 2001. – С. 775-788.
- Гайденко В.П., Смирнов Т.А. Западноевропейская наука в средние века / П.П. Гайденко, Т.А. Смирнов. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
- Курбатов Т.А. История Византии (от античности к феодализму) / Т.А. Курбатов. – М.: Высшая школа, 1984. – 207 с.
- Самодурова З.Т. Школы и образование // Культура Византии IV – первая половина VII в. [З.В. Удальцова, С.С. Аверинцев, В.И. Уколова]; отв. ред. З.В. Удальцова. – М.: Наука, 1984. – С. 478-503.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (С древнейших времен до конца XVII в.) / отв. ред. Э.Д. Днепров, О.Е. Кошелева, Т.Б. Корнетов [и др.]. – М.: Педагогика, 1989. – 479 с.
- Пітов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XIX в. / Пітов Хв. К.: Друкарня Української Академії Наук, 1924. – 433 с.
- Лапто-Данилевський А.С. История русской общественной мысли и культуры (XVII–XVIII вв.) / А.С. Лапто-Данилевский. – М.: Наука, 1980. – 293 с.

9. Схоластика // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (1890 – 1907) / Под ред. Ф.А. Брокгауза, М.А. Ефрона. – Спб., 1901. – Том XXXII. – С. 177-189.

10. Вишенський Іван. Початок про унію і притча про віру // Іван Вишенський. Твори / Іван Вишенський. – К.: Дніпро, 1986. – С. 180-214.

11. Паславський Іван. З нових праць про Петра Могилу (Полемічні замітки) / Іван Паславський // Київська церква. Альманах християнської думки. – 1999. – № 6. – С. 79-83.

12. Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636) / І.З. Мицько. – К.: Наук. думка, 1990. – 192 с.

13. Стратій Я.М. Розвиток ідей ренесансно-гуманістичного напрямку книжниками Острозького культурно-освітнього центру // В.М. Нічик, В.Д. Литвинов, Я.М. Стратій. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) / АН УРСР, Ін-т філософії. – К.: Наук. думка, 1990. – С. 130-166.

14. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVIII ст. / Я.Д. Ісаєвич. – К.: Наук. думка, 1966. – 251 с.

15. Ісаєвич Я.Д. Освітній рух в Україні: східна традиція і західні впливи / Я.Д. Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С. 2-9.

16. Хижняк З.І., Маньківський В.К. Історія Києво-Могилянської академії / З.І. Хижняк, В.К. Маньківський. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2008. – 203 с.

17. Петров Н.Н. Киевская академия во второй половине XVII в. / Н.Н. Петров. – К.: Тип. Г. П. Корчак-Новицкого, 1895. – 171 с.

18. Ševčenko I. The Many Worlds of Peter Mohyla // Harvard Ukrainian Studies The Kiev Mohyla Academy. – 1084. – Vol. 8. № 1-2. – P. 9-44.

19. Лотоцький О. Схід і захід у проблемі української культури / О. Лотоцький // Український світ. – 1996. – № 4-6. – С. 16-19.

20. Стратій Я.М. Філософія в Києво-Могилянській академії // Київ в історії філософії України / В.С. Горський, Я.М. Стратій, А.Г. Плихотаз, М.А. Плихотаз. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2000. – С. 74-129.

References

1. Petrov N. Kievskaja Akademiya vo vtoroj polovinie XVII v. / N.I. Petrov / - Tip. G. Korčak-Novickogo, 1895. – 171 s.; Charlampovich K. Sapadno-russkije pravoslavnye shkoly XVI – nachala XVII veka, otnošenie ich k inoslavnyum, religioznoje obuchenie v nich i saslugi ich v dele sachlity pravoslavnoi verry i cerkvi / K. Charlampovich. – Kasan, 1898. – 524 s. + (2) + (XII); Isajevych Yar. Bratstva ta ich rol v rosytku ukrainskoi kultury XVI–XVIII c. / Yar. Isajevych. – Kyiv: Nauk. dumka, 1966. – 251 s.; Isajevych Yar. Osvitnij ruch v Ukraini XVII st. / Schidna tradyzia i sachidni vplyvy / Yar. Isaievych // Kyivska starovyna. – 1995. – № 1. – С. 2-9; Yakovenko N. Latynske schikilnyztvo i «schikilnyi humanizm» v Ukraini kincia XVI – seredyny XVII st. / Natalia Yakovenko // Kyivska starovyna. – 1997. – № 1/2. – С. 11-27; Yakovenko N. Protestantski i katolyzki shkoly. Samoiska academia // Istoria ukrainskoi kultury v 5 tomach. – T. 2. – Ukrainska kultura XIII – perschoi polovyny XVII st. – K., 2001. – S. 575-591; Myzko I.Z. Ostroska sloviano-hreko-latynska academia (1576-1636) / I.Z. Myzko. – K.: Nauk. dumka, 1990. – 192 s.; Posochova L.Y. Na perechresti kultur, tradyij, epoch: pravoslavni kolegiumpy Ukrainy naprykinci XVII – pochatkju XVIII st. / L.Y. Posochova. – Char'kiv, 2011. – 400 s.; Kochubej T. Ukrainska pedahohichna dumka druhoi polovyny XVII – XVIII st. kris prysmu vitshysnianych doslidchen / T. Kochubej – Uman: FOP Shovtyj O., 2012. – 516 s.; Khyzhniak, Z.I. Kyievo-Mohyljanska akademija (Kyiv-Mohyla Academy) / Z.I. Khyzhniak, - Kyiv, 1981. – 236 p.; Khyzhniak, Z.I., Mankivskij, V.K. Istoria Kyievo-Mohyljanskoi akademii (History of Kyiv-Mohyla Academy) /

Z.I. Khyzhniak, V.K. Mankivskij. – Kyiv, 2008. – 203 p.; Ševčenko I. The Many Worlds of Peter Mohyla // Harvard Ukrainian Studies The Kiev Mohyla Academy. – 1084. – Vol. 8. № 1-2. – P. 9-44.

2. Nychyk V. Petro Mohyla v duchovnij istorii Ukrainy / V. Nychyk, – K.: Ukr. Centr duchovnoi kultury, 1997. – 328 s.; Stratij Jar. Filozofia Kyievo-Mohyljanskoi Akademii // Istoria ukrainskoi kultury v 5 tomach. – III. 3. Ukrainska kultura druhoi polovyny XVII–XVIII st. – K.: Nauk. dumka, 2003. – S. 575–611; Problema liudyny v ukrainskij filozofii XVI–XVIII st. / I. Zachara, M. Kaschuba, [ta in.]; Institut ukrainosnavstva NAN Ukrainy. – Lviv: Logos, 1998. – 239 s.; Zachara Ihor. Academic philosophy in Ukraine (17 th – the first half of the 18th centuries) / I. Zachara. – Lviv, 2000. – 239 p.; Paslavskij I. Rozvytok filozofskoi dumky // Istoria ukrainskoi kultury v 5 tomach. – T. 2. Ukrainska kultura XIII – perschoi polovyny XVII st. – K.: Nauk. dumka, 2001. – S. 775-788.

3. Gajdenko V.P., Smimov G.A. Sapadnoevropejskaya nauka v srednjeje veka / V.P. Gajdenko, G.A. Smimov. – M.: Nauka, 1989. – 352 s.

4. Kurbatov G.L. Istoriya Vizantii (ot anticlnosti k feodalizmu) / G.L. Kurbatov. – M., 1984. – 207 s.

5. Samodurova Z.G. Shkoly i obrazovanie // Kultura Vizantii IV–pervaja polovina VII v. – M.: Nauka, 1984. – S. 478-503.

6. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (S drevneyshikh vremen do kontsa XVII v.): monografiya (Essays on the History of school and pedagogical thinking of the USSR (from ancient times to the end of the 17th century): Monograph / Ed. Ye.D. Dneprov. – Moscow, 1989. – 479 p.

7. Titov F. Stara vyschcha ocvita XVI – poch. XIX v. / F. Titov. – K., 1924. – 433 s.

8. Lappo-Danilevskij A.S. Istoriya russkoj obschchestvennoi mysli I kultury (XVII–XVIII vv.) / A.S. Lappo-Danilevskij. – M.: Nauka, 1980. – 293 s.

9. Scholasticism // Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron // Edited by Brockhaus and Efron. – S.- Petersburg, 1901. – Vol. XXXII. – P. 177-189.

10. Vyschenskij Ivan. Pochatok pro uniju i prytcha pro viru // Ivan Vyschenskij. Tvory / Ivan Vyschenskij. – K.: Dnipro, 1986. – S. 180-214.

11. Paslavskij I. Z novuch prac pro Petra Mohylu // Kyivska cerkva. Almanach chrystyjanskoi dumky. 1999. – № 6. – S. 79–83.

12. Myzko I.Z. Ostroska sloviano-hreko-latynska academia (1576-1636) / I.Z. Myzko. – K.: Nauk. dumka, 1990. – 192 s.

13. Stratij Jar. Rozvytok idej renesansno-humanistichnoho napryamku knychnykyamy Osrozkocho kulturno-osvitnjoho centru // V. Nychyk, V. Ljytynov, Jar. Stratij. Humanistyschni i reformacijni ideji na Ukraini (XVI – pochatok XVII st.). – K.: Nauk. dumka, 1990. – S. 130-166.

14. Isajevych Yar. Bratstva ta ich rol v rosytku ukrainskoi kultury XVI–XVIII c. / Yar. Isajevych. – Kyiv: Nauk. Dumka, 1966. – 251 s.

15. Isajevych Yar. Osvitnij ruch v Ukraini XVII st. / Schidna tradyzia I sachidni vplyvy / Yar. Isaievych // Kyivska starovyna. – 1995. – № 1. – S. 2-9.

16. Khyzhniak, Z.I., Mankivskij, V.K. Istoria Kyievo-Mohyljanskoi akademii (History of Kyiv-Mohyla Academy) / Z.I. Khyzhniak, V.K. Mankivskij. – Kyiv, 2008. – 203 p.

17. Petrov N. Kievskaja Akademiya vo vtoroj polovinie XVII v. / N.I. Petrov / - Tip. G. Korčak-Novickogo, 1895. – 171 p.

18. Ševčenko I. The Many Worlds of Peter Mohyla // Harvard Ukrainian Studies The Kiev Mohyla Academy. – 1084. – Vol. 8. № 1-2. – P. 9-44.

19. Lotozkij O. Schid i zachid u problemi ukrainskoi kultury // O. Lotozkij // Ukrainskij svet. – 1996. – № 4-6. – S. 16-19.

Antonyk G.D.,

*Candidate of Philosophy, Associate professor of Applied Linguistic department,
Lviv Polytechnic National University, gantoniuk@yahoo.com*

Ukraine, Lviv

TRANSFER OF THE WESTERN EUROPEAN EDUCATIONAL MODEL TO THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE FROM THE XVIth TO THE BEGINNING OF THE XVIII CENTURIES

On the example of educational institutions operating on the territory of Ukraine in the period XVI–XVIII centuries (Ostrozkyi cultural and educational center, fraternity schools, Kyiv-Mohyla Academy) the article analyzes the transfer of Western European educational forms to the domestic educational space. The formation of his own school took place in the difficult conditions of the confrontation of two cultural and educational traditions: the previous Greek-Slavic (Byzantine) with the West European, reinforced as a result of the fall of ethnic Ukrainian territories into another state. The transfer of Western European educational patterns allowed for the development of the Ukrainian school through the synthesis of the Eastern and Western cultural and educational traditions that were most clearly traced in the activities of the Kyiv-Mohyla Academy. The successful experience of the Kyiv Mohyla Academy was used in Ukrainian education and pedagogy in the next time period.

Key words: *Ukrainian cultural and educational space, Western European educational model, educational institution, school, transfer, adaptation.*



УДК 378.314

Бей І.Ю.,

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», beyirene@gmail.com

Україна, м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлено аналіз теоретичних засад формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах: представлено тлумачення поняття «готовність педагога до проектної діяльності»; схарактеризовано компоненти системного поетапного формування професійної готовності майбутніх фахівців до застосування проектних технологій; виявлено сутність, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів іноземної мови до застосування проектних технологій у подальшій самостійній педагогічній діяльності.

Ключові слова: теоретичний аспект, майбутні учителі іноземної мови, метод проектів, вищий навчальний заклад, готовність до професійної діяльності, критерії та рівні готовності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні зміни в політичному, економічному та соціально-культурному розвитку суспільства, зміна ідеології освіти зробили великий вплив на систему іншомовної освіти. На сьогодні навчання іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, тому відповідно постає питання про підвищення рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах.

За вимогами суспільства, майбутні фахівці повинні володіти не лише словесним кодом певної іноземної мови, але й уміти використовувати свої знання на практиці, знаходити вихід із будь-якої розмовної ситуації. Саме тому сьогодні вищий навчальний заклад повинен забезпечити формування і розвиток інтелектуально-творчої та ініціативної особистості, здатної адаптуватися в принципово нових умовах, реалізовувати себе в соціумі, бути спроможною до впровадження в навчальний процес загальноосвітніх закладів інноваційного навчання, у якому важливе місце посідають проектні навчальні технології.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання існуючих в освітньому середовищі суперечностей: між посиленням уваги суспільства до впровадження інновацій у навчальний процес загальноосвітніх закладів та відсутністю комплексних досліджень щодо вирішення цього питання; між потребою формування готовності студентів до проектної діяльності та недостатньою обґрунтованістю її теоретико-методологічних засад; між наявністю в освіті об'єктивних процесів, що вимагають інноваційних педагогічних впроваджень та недостатньою готовністю майбутніх учителів до подолання труднощів, які супроводжують впровадження інновацій у педагогічну практику.

Наявність зазначених суперечностей свідчить про те, що проблема готовності майбутніх учителів до проектної діяльності у вищих навчальних закладах ще не повною мірою відповідає замовленню суспільства і, як наслідок, випускники вищої школи часто виявляють

нездатність реалізовувати новітні методики навчання в сучасній школі, консервативні в питаннях упровадження інноваційних технологій.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Питання методології інноваційних процесів у системі освіти висвітлено в працях С. Гончаренка, Л. Даниленко, В. Ільченко, В. Кременя, О. Остапчук, Л. Подимової, С. Подмазіна, О. Савченко, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Їх дослідження присвячені проблемам стратегії та тактики впровадження інноваційних технологій; питанням аналізу основних чинників інноваційного розвитку освіти; характеристиці особливостей організації та здійснення системи впливів, що забезпечують реалізацію інноваційної ідеї.

Проектну діяльність досліджували Л. Ващенко, В. Вербицький, В. Гузєєв, Т. Довбенко, В. Докучаєва, Л. Калініна, О. Коберник, О. Онопрієнко, І. Осадчий, С. Полат та ін. Вчені визначили наукові засади проектної діяльності, її структурні компоненти, етапи впровадження в навчально-виховний процес як загальноосвітніх шкіл, так і вищих навчальних закладів, дослідили різні види проектної діяльності, зокрема проектно-технологічну, проектно-рефлексивну, проектно-впроваджувальну тощо.

Використанню методу проектів у системі дидактико-методичної діяльності присвячені праці Т. Гришиної, Л. Забродської, В. Логвіна, Л. Хоружої та ін. Ними було обґрунтовано якісні характеристики методу, розроблено шляхи його впровадження, запропоновано основні вимоги до використання, визначено етапи проектної роботи.

Обґрунтовуванню теоретичних засад формування готовності педагога до різних видів професійної діяльності присвячено наукові розвідки І. Гавриш, К. Дурай-Новакової, Н. Кузьміної, А. Ліненко, К. Макагон, Л. Мітіної, О. Пехоти, В. Сластьоніна та ін. Учені розкрили зміст, структуру й рівні готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Однак багато питань щодо формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності ще залишаються невирішеними. Так, немає спеціальних досліджень щодо підготовки майбутніх

учителів до системного, а не локального впровадження інновацій у навчально-виховний процес сучасної школи, відсутній відповідний методичний супровід щодо реалізації різних типів проектних технологій на уроках іноземної мови у загальноосвітніх закладах, недостатньо розроблений інструментарій вирішення потреб педагогічної практики шляхом нововведень; відсутні критерії відбору необхідних для професійної діяльності проектних технологій серед великої кількості освітніх інновацій та ін.

Мета статті. Представити аналіз теоретичних засад формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, визначити якісні характеристики означеного феномену, схарактеризувати критерії та рівні готовності студентів вищих навчальних закладів до застосування методу проектів у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У теорії та практиці педагогічної освіти зазначається, що застосування проектних технологій активізує впровадження гуманістичного підходу до навчання, оскільки сприяє формуванню творчої особистості, спроможної до впровадження в навчальний процес нових креативних ідей, спрямованих на підвищення якості освіти. Ось чому такої актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до впровадження цих технологій в навчальний процес загальноосвітніх закладів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що існує велика кількість визначення поняття «готовність». Дослідники розглядають його як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; як передумову ефективної професійної діяльності, що виконує регуляційну функцію; як інтегроване особистісне утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; як якісно-динамічну характеристику особистості педагога, професійно орієнтованого й підготовленого до виконання певного виду роботи.

Поняття «готовність» виступає головним у педагогічних термінах «професійна готовність», «готовність до інноваційної діяльності», «професійна готовність до інноваційної діяльності», які у науковій літературі також тлумачаться неоднозначно.

За твердженням О. Маринівської, – це інтегрована якісна характеристика особистості, сутнісною ознакою якої є рівень розвитку професійного потенціалу, що постає результатом цілеспрямованої підготовки до впровадження педагогічних технологій» [5].

І. Дичківська стверджує, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчої рефлексії» [3, с.277].

У свою чергу, Н. Волкова тлумачить готовність до дії як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій, а готовність до педагогічної діяльності дослідниця визначає як характеристику потенційного стану вчителя дотично його професійної діяльності [1, с.86].

О. Дуплійчук визначає готовність до застосування проектних технологій не лише як результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів, а й як мету професійної підготовки, початкову й основну умову ефективної реалізації цих технологій [2, с.252].

У фахових дослідженнях з означеної проблеми представлено аналіз готовності вчителя до здійснення різних видів проектної діяльності, яку науковці розглядають як основу для розробки таких її модифікаційних варіантів, як проектно-технологічна (на уроках трудового навчання – О. Коберник, В. Сидоренко, Г. Терещук), проектно-рефлексивна (на основі врахування психологічного фактору – М. Марусинець, О. Малихін), проектно-впроважувальна (в системі педагогічної післядипломної освіти – О. Маринівська), проектно-комунікативна (в системі підготовки майбутніх учителів-філологів – О. Дуплійчук) тощо.

Вченими було визначено мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні та зовнішні умови реалізації цих видів діяльності, методи, засоби та етапи їх впровадження в навчальний процес загальноосвітніх закладів, обґрунтовано їхню особистісну та соціальну значимість. Однак, як показує аналіз, ще немає спеціальних системних наукових досліджень щодо формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітніх закладах.

Аналіз різних підходів до визначення окреслених понять у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив нам тлумачити готовність майбутнього вчителя іноземної мови до застосування проектних технологій як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей та передбачає:

– наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до проектної діяльності;

– володіння загальними професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями;

– сформованість певних особистісних якостей і здібностей, необхідних для успішного застосування проектних технологій та педагогічної рефлексії.

На основі аналізу значної кількості джерел з означеної проблеми, спостереження за практикою викладання фахових дисциплін у ВНЗ нами було визначено стратегію наукового дослідження, що передбачає поетапне формування професійної готовності майбутніх фахівців до застосування проектних технологій у загальноосвітніх закладах на основі інтеграції таких компонентів, як:

– теоретичний, що синтезує загальнопедагогічну підготовку та підготовку майбутнього вчителя до проектної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін;

– практичний, який полягає у формуванні готовності здійснювати проектну діяльність на практиці, застосовувати методи проектів у своїй професійній діяльності;

– дослідницький, що передбачає сформованість умінь і навичок щодо розробки майбутнім учителем іноземної мови власних проектних технологій для застосування їх у своїй подальшій професійній діяльності.

Методологічною основою впровадження цих компонентів у систему формування готовності майбутнього фахівця до проектної діяльності, за нашим переконанням, можуть становити як загальнодидактичні принципи (гуманізації та демократизації, цілісності й системності, наступності й неперервності, інтеграції науки й практики, інноваційності й креативності, регіоналізації та особистісної орієнтації), так і специфічні принципи (добровільності та партнерства, морально відповідального вибору, персоналізації та технологізації, синергетично узгодженої взаємодії).

Важливим аспектом означеної проблеми є визначення компонентів, критеріїв, рівнів та показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Враховуючи проведений аналіз лінгвістичної, науково-педагогічної та психологічної літератури, результати бесід, інтерв'ю, анкетування серед викладачів, студентів вищих навчальних закладів нами були визначені такі критерії готовності майбутнього вчителя іноземної мови до проектної діяльності: мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний.

Мотиваційний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх учителів системи особистісних сенсів, мотивів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, які не лише регулюють формування готовності до здійснення зазначеної діяльності, а й відображають установку на її формування як особистісно необхідного та внутрішньо прийнятого фактору.

Показниками компоненту виступають: сформованість бажання постійно вдосконалювати свою проектну діяльність, брати участь у методичних семінарах, конференціях, вебінарах тощо з метою узагальнення передового інноваційного досвіду; сформованість потреби ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід проектної діяльності; досліджувати ефективність обраних форм і методів роботи з проектними технологіями в навчанні, вихованні і розвитку своїх потенційних учнів.

Когнітивно-методичний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх учителів іноземної мови сукупності знань про сутність, особливості та напрями застосування проектних технологій в навчальному процесі.

Показниками компоненту є: ступінь оволодіння знаннями науково-методичної літератури, методологічних, психологічних та дидактичних матеріалів стосовно вивчення іноземних мов із застосуванням цих технологій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; знання документів Ради Європи; Державного стандарту України з іноземної мови; навчальних програм для школи і ВНЗ та ін., знання методики організації особистісно зорієнтованого навчання.

Комунікативно-організаційний компонент засвідчує наявність у студента достатнього рівня розвитку вмінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, з професійним середовищем, учнями, здібностей встановлювати, підтримувати та розвивати таку взаємодію.

Показники: здатність встановлювати контакт з учнями, колегами; добирати форми і методи впливу; консультувати і тренувати; створювати атмосферу довіри, співпраці, реалізації ситуації успіху.

Операційно-діяльнісний компонент заснований на комплексі вмінь і навичок, що передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю та наступне її здійснення.

Показники операційно-діялісного критерію дозволяють оцінити ступінь оволодіння майбутніми фахівцями способами діяльності, вміннями застосовувати теоретичні знання щодо впровадження проектних технологій у реальній педагогічній дійсності, формувати такі групи вмінь, які необхідні для ефективного здійснення проектної діяльності: аналітичні, проектувальні, конструктивні, комунікативно-організаційні.

Оцінно-рефлексивний компонент характеризує пізнання та аналіз педагогом власної діяльності. Здатність рефлексивно ставитись до себе в процесі діяльності, перш за все, пов'язана з постійною взаємодією з іншими людьми, прагненням зрозуміти їх думки та дії; характеризується здатністю майбутнього фахівця проявляти індивідуально-психологічні характеристики в своїй професійно-педагогічній діяльності через такі рефлексивні процеси, як рівень прояву індивідуально-психологічних характеристик; самооцінювання та самоінтерпретація власної проектної діяльності.

Показники: уміння здійснювати самооцінку своєї готовності до застосування методу проектів; здійснювати самоаналіз, самокорекцію.

Наступний етап нашого дослідження – визначення рівнів сформованості умінь проектної діяльності, який ми розробляли, спираючись на класифікацію рівнів Н. Кузьміної. Дослідниця виділяє такі рівні, як *репродуктивний* (майбутній учитель вміє передати те, що знає сам і так, як знає сам), *адаптивний* (студент вміє не лише передати інформацію, а й трансформувати її, моделювати знання з окремих питань); *системно-моделювальний* (майбутній фахівець вміє моделювати систему діяльності, формувати систему знань зі свого предмета) [4].

У свою чергу, В. Сластьонін визначає такі рівні педагогічної діяльності: *інтуїтивний* (студенти розв'язують педагогічні задачі на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю педагогічних вмінь), *репродуктивний* (студенти розв'язують педагогічні задачі в межах інструкцій і правил), *репродуктивно-творчий* (студенти успішно розв'язують типові задачі, однак в складних і непередбачуваних ситуаціях орієнтуються важко); *творчо-репродуктивний* (студенти успішно розв'язують педагогічні задачі, однак їх дії не вирізняються оригінальністю, недостатньо розвинена здатність до прогнозування); *творчий рівень* (студенти пропонують способи розв'язання педагогічних задач, що вирізняються оригінальністю, характерний пошук нових способів, засобів і прийомів) [6].

Спираючись на класифікацію рівнів Н. Кузьміної та В. Сластьоніна, на спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів у ВНЗ і власний досвід, на основі узагальненого фактичного матеріалу за критеріями і показниками ми виділяємо чотири рівні

готовності майбутніх вчителів іноземної мови до застосування проектних технологій, кожний з яких, взаємодіє з попереднім і наступним: рецептивний, репродуктивний, продуктивний, конструктивний.

Рецептивний рівень характеризує студентів, яким властива негативна мотивація, що проявляється у відсутності інтересу до проектної діяльності; їм характерна неусвідомленість необхідності застосування професійно значущих знань на практиці, відсутність систематичності в оволодінні знаннями дисциплін психолого-педагогічного циклу; вони виявляють індивідуальне ставлення до застосування проектних технологій в професійно-педагогічній діяльності.

Репродуктивний рівень властивий тим студентам, мотивація яких носить в основному утилітарний і частково пізнавальний характер; вони виявляють незначний інтерес до дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; їм властиве небажання практичного застосування професійно значущих знань; їх характеризує недостатнє володіння програмовим матеріалом та недостатній рівень сформованості вмінь самостійної діяльності; переважний тип самостійних робіт – відтворювальний та реконструктивно-варіативний.

Продуктивний рівень характерний для осіб, мотивація в оволодінні проектних технологій у яких – стійка, переважно пізнавального характеру; вивчення програмного матеріалу в основному носить систематичний характер і має особистісний смисл; зустрічаються незначні труднощі в оволодінні дисциплін психолого-педагогічного та філологічного циклу; характерне оволодіння більшою частиною матеріалу; властиве активне ставлення до засвоєння професійно значущих знань при застосуванні різних інноваційних технологій; вони орієнтуються у сучасних проблемах дидактики, виборі методів та засобів формування професійного спрямування.

Конструктивний рівень: мотивація студента – позитивна, носить пізнавальний і професійний характер; вмотивована професійно-педагогічна спрямованість, впевненість в необхідності професійно значущих педагогічних знань та їх практичному застосуванні, їм властивий високий рівень творчої самостійності, активності, ініціативи; схильність до виконання творчих (дослідницьких) робіт; сформованість умінь планування своєї проектно-комунікативної діяльності.

Вважаємо, що визначені нами критерії, їх показники та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя іноземної мови до застосування проектних технологій дозволяють нам об'єктивно оцінити стан професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя іноземної мови до застосування означених технологій у роботі зі своїми потенційними учнями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дозволило нам зробити висновок про те, що особливості змісту й структури готовності майбутнього вчителя іноземної мови до проектної діяльності зумовлені специфікою навчання, цілями й завданнями процесу їх підготовки у вищому навчальному закладі.

Формування професійної готовності майбутніх фахівців до застосування проектних технологій у

загальноосвітніх закладах доцільно здійснювати на основі інтеграції таких компонентів, як: теоретичний, практичний та дослідницький, які, за умови їх взаємозв'язку, доповнення та взаємодії сприятимуть розвитку професійного потенціалу майбутнього фахівця.

Готовність майбутнього вчителя до проектної діяльності розглядаємо як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей та передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до проектної діяльності; володіння загальними професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями; сформованість певних особистісних якостей і здібностей, необхідних для успішного застосування проектних технологій та педагогічної рефлексії.

Ефективність підготовки студентів до проектної діяльності у ВНЗ напряму залежить від комплексної цілеспрямованої роботи щодо формування таких видів готовності майбутнього вчителя іноземної мови, як психологічна, науково-теоретична, комунікативна, операційна та ціннісно-смілова, які за умови їх системного поетапного впровадження, сприятимуть формуванню цілісної компетентісної особистості.

Література

1. Волкова Н. Характеристика вимог до підготовки вчителів іноземної мови в умовах ступеневої освіти / Н. Волкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. - 2013. - Вип. 39(3). - С. 85-92.

2. Дуплійчук О. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми / О. Дуплійчук // Наукові записки. Серія «Філологічна». - Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія». - Вип. 38. - 2013. - С. 251-255.

3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології / І. Дичківська // Навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 352с.

4. Кузьміна Н. Методы исследования педагогической деятельности / Н. Кузьміна. - Л., Ленингр. ун-т, 1970. - 114 с.

5. Маринівська О. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія / О. Маринівська. - Івано-Франківськ: Симфонія-форте; Полтава: Довкілля, 2009. - 500 с.

6. Слостенін В. Педагогіка і психологія інноваційного образования / В. Слостенін. - М.: Прометей, 2009. - 164 с.

References

1. Volkova N. Charakterystyka vymoh do pidhotovky vchyteliv inozemnoyi movy v umovakh stupenevoyi osvity / N. Volkova // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. - Pedahohika I psykholohiya. - 2013. - Vyp. 39 (3). - S. 85-92.

2. Duplyichuk O. Model' profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya-filoloha u svitli novoyi osvith'oyi paradyfimy / O. Duplyichuk // Naukovi zapysky. Seriya "Filolohichna". - Ostrofi: Vydavnytstvo Natsional'noho universytetu "Ostoz'ka akademiya". - Vyp. 38. - 2013. - S. 251-255.

3. Dyckiv's'ka I. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Nav. posib. / I. Dyckiv's'ka. - K.: Akademvydav, 2004. - 351 s.

4. Kuz'mina. N. Metody issledovaniya pedahohicheskoy deyatelnosti / N. Kuz'mina. - L., Leninhr. un.-t, 1970. - 114s.

5. Marynov's'ka O. Formuvannya hovnosti vchyteliv do proektno-vprovadzhuval'noyi diyal'nosti: teoriya i praktyka: monohrafiya / O. Marynov's'ka. - Ivano-Frankiv's'k: Symfoniya-forfte; Poltava: Dovkillya, 2009. - 500s.

6. Slastenin V. Pedahohika I psykholohiya innovatsyonnoho obrazovaniya / V. Slastenin. - M.: Prometey, 2009. - 164s.

Bey I.U.,

Postgraduate student of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, beyirene@gmail.com

Ukraine, Ivano-Frankivsk

**FORMING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' READINESS FOR PROJECT ACTIVITY:
THEORETICAL ASPECT**

The article presents analysis of theoretical principles of forming foreign language teachers' readiness for project activity in comprehensive educational institutions. It defines the concept «teacher's readiness to the project activity», characterizes the components of systemic stepwise formation of future specialists' professional readiness for employing project technologies.

There have also been defined the nature, criteria, characteristics and degrees of future foreign language teachers' readiness for employing project technologies in further educational individual activity.

Key words: *theoretical aspect, future foreign language teachers, method of projects, higher educational institution, readiness for professional activity, criteria and degrees of readiness.*



УДК 37.013

Боровик Л.В.,

доцент, к.психол.н., доцент кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін Національної академії
Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, blv_nadpsu@ukr.net

Україна, м. Хмельницький

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

В статті на основі глибокого аналізу здобутків зарубіжних та вітчизняних вчених, а також змісту та компонентного складу психолого-педагогічної компетентності нами було розроблено концепцію формування досліджуваної особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. Розроблена концепція базується на системно-діяльнісному, особистісному та компетентнісному підходах з дотриманням загальноприйнятих та специфічних для даного виду професійної діяльності принципів. Представлені напрями реалізації розробленої концепції впливають із специфіки та завдань кожного етапу педагогічного процесу. Запропоновані напрями планується впроваджувати в процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в межах вищого навчального закладу та, на нашу думку, сприятимуть формуванню їх психолого-педагогічної компетентності.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, майбутній офіцер-прикордонник, концепція, формування, принципи, педагогічний процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Специфічним і важливим видом національної безпеки є прикордонна безпека, яка повинна дозволяти захищати інтереси особистості, суспільства і держави у прикордонній сфері. Нові цілі та пріоритети суспільного розвитку, головними серед яких є створення громадянського суспільства та соціально орієнтованої ринкової економіки, прагнення до інтеграції в європейське співтовариство та забезпечення відповідного життєвого рівня людей, неможливо реалізувати без забезпечення недоторканності нашої держави та безпечного життя її громадян. На сьогодні офіцери-прикордонники як у повсякденній, так і в бойовій діяльності мають і матимуть у майбутньому справу з такими проблемами, для розв'язування яких їм необхідно бути не просто фахово компетентними, а психологічно та педагогічно компетентними. Це, в свою чергу, вимагає підготовки висококваліфікованих професіоналів-прикордонників. Професіоналізм фахівця залежить від рівня його професійної компетентності, яка в свою чергу включає психолого-педагогічну компетентність.

Вимоги сьогодення щодо підготовки фахівців нового типу зумовлюють необхідність кардинальної зміни самої ідеології підготовки фахівців. Це потребує суттєвої зміни освітнього процесу у відомчих освітніх закладах, розширення та поглиблення міжпредметних зв'язків, що передбачає ефективне використання навчально-виховних та дидактичних ресурсів всіх навчальних дисциплін, вимагає цілеспрямованої організації роботи щодо формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Слід відмітити, що професійна діяльність офіцера-прикордонника має свої особливості, пов'язані з екстремальними умовами праці, під час виконання своїх професійних обов'язків офіцеру доводиться вирішувати

як оперативно-службові, так і педагогічні задачі. Тому і психолого-педагогічна компетентність офіцерів-прикордонників дещо відрізняється від аналогічного особистісного утворення інших категорій військових фахівців. Аналіз наукових джерел засвідчує, що вивченню психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, розробці концепції цього процесу приділено недостатньо уваги. Це і зумовило необхідність глибокого вивчення даного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування психолого-педагогічної компетентності є складним і водночас цікавим. Її формування розпочинається під час навчання у вищому навчальному закладі і розвивається у процесі подальшої професійної діяльності. Дослідженням деяких аспектів даного особистісного утворення займалися такі відомі педагоги та психологи, як Н. Андропова, І. Бех, А. Вербицький, О. Дубасюк, Л. Карамушка, Г. Костюк, В. Рибалко, В. Скакун, Н. Чепелева, Л. Хоружа, В. Ягупов та інші.

Аналіз особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників, котрі можуть виступати складовими та показниками їх психолого-педагогічної компетентності проведено у роботах таких відомих українських науковців як О. Діденко, А. Галімов, І. Грязнов, Є. Потапчук, М. Томчук, В. Торічний, Л. Романишина та ін. Але, на жаль, у розглянутих наукових дослідженнях не розроблено концепції формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, **метою даної статті** є розробка концепції формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Розробка концепції формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час їх навчання у вищому військовому навчальному закладі належить до

важливих питань, вирішення яких сприятиме налагодженню освітнього процесу у сучасних умовах, його вдосконаленню, наближенню до міжнародних стандартів і загалом до реформування вищої освіти. Саме на основі розробленої концепції ми зможемо акумулювати якісні теоретичні та методичні засади формування психолого-педагогічної компетентності, розробити стратегію і тактику цього процесу та подолати протиріччя між вимогами до сучасних прикладних фахівців, їх фахової компетентності у відповідності до запитів сучасної науки і практики та традиційними можливостями освітнього процесу.

На думку Вінтюк Ю.В. «концепція являє собою систему поглядів, яка виражає певний спосіб пояснення явищ, що розглядаються і яка презентує провідну ідею дослідження та його основні положення» [1, с.351]

Для досягнення поставленої мети нам необхідно провести ряд заходів:

- зробити аналіз сучасних наукових публікацій та усвідомити особливості та принципи побудови концепції формування компетентності фахівця у сучасних умовах;

- розробити власну концепцію формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час їхнього навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Слід відмітити, що багато вітчизняних та зарубіжних дослідників займалися розглядати питання побудови концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей під час навчання (Ю. Вінтюк, М. Ільязова, Н. Боярчук, Л. Банашко, С. Хазова та ін.) Проведемо аналіз існуючих концепцій та спробуємо вдосконалити та адаптувати їх для нашого випадку. У процесі розробки концепції формування професійної компетентності майбутніх психологів Ю. Вінтюк орієнтувалась на загальні методологічні підходи такі, як системний підхід (А. Авер'янов, В. Садовський, Ю. Сокольников, Е. Юдій та ін.); особистісний підхід (Г. Балл, В. Рибалка та ін.); діяльнісний підхід (Л. Виготський, В. Давидов, А. Запорожець, А. Леонтьев та ін.); аксіологічний підхід (М. Каган, І. Колесникова, Е. Шиянов та ін.); компетентнісний підхід (В. Байденко, Ю. Варданян, І. Лернер, А. Хуторський та ін.) [1, с.353].

На думку М.Ільязової, необхідність формування професійної компетентності студентів-соціологів висуває відповідні вимоги до їх навчальної діяльності, до організації освітнього процесу вищого навчального закладу, спрямованого на поступовий перехід до навчально-професійної, а згодом до професійної діяльності [2, с.227]. Для досягнення цієї мети вона пропонує застосовувати: системний та цілісний підходи з метою встановлення структури компетентності випускника-соціолога; діяльнісний підхід для розгляду та врахування психологічної структури освітньої діяльності студента; процесуально-результативний підхід для організації моніторингу процесу формування професійної компетентності та забезпечення психологічно-педагогічного супроводу цього процесу; проблемно-

ситуативний підхід з метою створення професійно орієнтованих ситуацій в освітньому процесі, спрямованих на формування професійної компетентності; підхід з позицій педагогічних завдань для аналізу можливих педагогічних явищ, на основі якого виділення переліку професійних завдань та шляхів їх розв'язання; концепція контекстного навчання з метою розробки та створення педагогічних умов трансформації навчальної діяльності студента в професійну із поступовою зміною мотивів, потреб, засобів та методів досягнення результату, вчинків та дій, для моделювання змісту професійної діяльності на основі контекстних складових (предметної та соціальної); особистісний підхід з метою формування професійно важливих якостей, професійного мислення та уяви, відповідних ціннісних орієнтацій та професійної мотивації, емоційно-вольової регуляції формування професійної компетентності; полісуб'єктивний (діалогічний) підхід для ефективної організації сумісної продуктивної співпраці викладача і студента [2, с.227-228].

Заслуговує на увагу думку С.Філатова, який при побудові концепції формування професійної компетентності фахівця пропонує мінімізувати кількість методологічних підходів і обмежитись лише системно-діяльнісним, культурологічним, компетентнісним та враховувати досвід феноменологічно орієнтованої педагогіки [3, с.94].

У процесі створення концепції формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів Л. Тархан також пропонує обмежитись лише компетентнісним та діяльнісним підходами. «Вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, який набуває діяльнісного характеру, та технології практико-орієнтованої освіти. Компетентнісний підхід орієнтований на досягнення певних результатів, формування професійної компетентності та компетенцій. Оволодіння окремими компетентностями неможливе поза діяльністю, оскільки компетентність фахівця визначається за результатами його діяльності» [4, с.16]. На її думку методологічною основою реалізації компетентнісно-діяльнісного підходу є побудова практико-орієнтованого навчання – формування способів дій (умінь), що забезпечують здійснення майбутньої професійної діяльності, але не запам'ятовування знань, у процесі навчання студенти повинні займатись навчальною діяльністю, що моделює майбутню професійну діяльність, а не орієнтуються на накопичення знань.

Наукові інтереси Л.Банашко спрямовані в сторону формування педагогічної компетентності майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. На її думку, метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти [5, с.1-2]. Вона із співавторами вважає, що основними структурними елементами педагогічної компетентності є теоретичні знання, практичні вміння та особистісні якості майбутнього спеціаліста, а функції професійної діяльності зумовлюють необхідність та значущість фахової компетентності.

Ключове місце у побудованій Н. Боярчук концептуальній моделі займає готовність викладача до втілення компетентнісного підходу на рівні навчальних дисциплін, а сам викладач перетворюється на організатора пізнавальної діяльності студента, консультанта та дослідника, провідника в процесі здобуття нових знань та вмінь, наставника в процесі формування мотиваційних установок та ціннісних орієнтацій студента [6, с.90].

Визначальним елементом будь-якої концепції формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів є шляхи або напрями її реалізації. Так, Ю.Вінтюк, Л.Банашко пропонують ідентичні шляхи втілення власної концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах ВНЗ:

- включення питань формування фахової компетентності до навчальних програм підготовки спеціалістів;
- врахування компонентного складу професійної компетентності у ході корегування та узгодження змісту освіти, навчальних програм;
- розробка та застосування нових методик навчання та виховання конкурентноздатних майбутніх фахівців;
- розробка та впровадження відповідних критеріїв оцінки якості підготовки студентів;
- на основі врахування ключових компетенцій у ході розробки науково-методичного забезпечення підготовки фахівців;
- налагодження міжнародних зв'язків та співпраці із закордонними ВНЗ, вивчення та втілення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих напрацювань щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умови освітньої діяльності ВНЗ [1,5].

У своєму дослідженні Л.Тархан пропонує інші шляхи втілення власної концепції та обґрунтовує шляхи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за допомогою інноваційних технологій: інформаційно-комунікативних, модульних, самостійної пізнавальної діяльності, виробничого навчання, педагогічної практики, спрямованих на переорієнтацію технологій навчання від репродуктивних методів навчання до компетентнісних – продуктивних і творчих. [4, с.20].

При розробці власних шляхів реалізації концепції формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників ми частково будемо орієнтуватись на шляхи, запропоновані Л.Банашко та Ю.Вінтюк, але ми їх дещо адаптуємо та доповнимо у відповідності до необхідності формування компонентного складу психолого-педагогічної компетентності з метою досягнення оптимального результату. Нагадаємо, що раніше нами було встановлено, що психолого-педагогічна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників має наступні компоненти:

- мотиваційний;
- когнітивно-діяльнісний;
- рефлексивно-вчинковий;
- емоційно-вольовий.

Слід відмітити, що ми повністю підтримуємо тих авторів, котрі вважають, що концепція формування будь-якої компетентності майбутніх фахівців повинна дотримуватись певних принципів. Як відомо, система принципів – це система вихідних положень, керівних ідей і основних вимог, що впливають з встановлених наукою закономірностей та реалізуються в цілях, змісті,

педагогічних технологіях, діяльності викладачів та студентів [2, с.229].

Деякі автори пропонують використувати принципи, досліджені іншими відомими науковцями. Зокрема, Ю.Вінтюк концепцію формування професійної компетентності майбутніх психологів будувала із дотриманням наступних психолого-педагогічних принципів: принцип гуманізації освіти (Г.Балл), принцип духовності професіонала (Е.Помиткін), психологізації освітнього процесу (Д.Крюкова, П.Перепелиця, В.Рибалка), особистісного підходу (В.Рибалка), єдності соціалізації та індивідуалізації в процесі розвитку особистості (В.Гордієнко, В.Рибалка), принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства (Н.Побірченко) та інші. [1, с.354]. А на думку М.Ільзової, при побудові відповідної концепції слід використовувати систему принципів, яка містить: загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі, принципи створення ситуацій сумісної продуктивної діяльності, принципи контекстного навчання, принципи особистісно орієнтованої освіти [2, с.229].

На основі врахування думки та поглядів відомих педагогів та психологів, шляхом оптимізації та зведення необхідних компонентів та складових до розумного мінімуму пропонуємо будувати концепцію формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників на основі використання наступних підходів:

- системно-діяльнісного підходу, основне завдання якого полягає в розробці методів дослідження та конструювання складно організованих об'єктів, в нашому випадку психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, у створенні сприятливих умов її формування у процесі їх навчальної та практичної діяльності;

- компетентнісного підходу, мета якого полягає у формуванні професійної ідентифікації майбутніх офіцерів-прикордонників, здатних вирішувати складні професійні та психолого-педагогічні завдання, саморозвиватись та самовдосконалюватись;

- особистісного підходу, основна задача якого полягає в дослідженні закономірностей та умов ефективності формувальних впливів, у розгляді особистісних рис викладачів (як організаторів, дослідників, взірців-педагогів) і його готовності формувати психолого-педагогічну компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників та аналізу особистісних якостей курсантів, необхідних для формування досліджуваної компетентності останніх. У ході реалізації цього підходу викладачі і курсанти виступають суб'єктами цілісного освітнього процесу, навчання та професійного становлення, процесу формування психолого-педагогічної компетентності.

Враховуючи думку та досвід відомих науковців та педагогів, у ході нашого дослідження нами було розроблено компонентний склад психолого-педагогічної компетентності, власні критерії оцінки рівня її сформованості у майбутніх офіцерів-прикордонників та впроваджено їх в теоретичну модель та концепцію формування досліджуваного феномену, в процесі розробки якої дотримувались певних принципів. До таких принципів можна віднести:

- загальновідомі принципи: детермінізму, єдності свідомості і діяльності, особистісно-діяльнісного підходу,

вивчення у розвитку, об'єктивності і всебічності, конкретності, ефективності і оптимальності; комплексності і системності, принцип проектування та моделювання;

– специфічні принципи: принципи об'єктивності оцінки військово-політичної та соціально-економічної ситуації, України, а також рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів; принцип організації і проведення формування психолого-педагогічної компетентності в тісній взаємодії з іншими видами всебічного забезпечення; принцип неперервності процесу формування психолого-педагогічної компетентності, постійного впливу на свідомість і поведінку майбутніх офіцерів-прикордонників у повсякденних та екстремальних умовах; принцип цілеспрямованості психолого-педагогічної компетентності на вирішення конкретних професійних завдань; принцип диференційованого підходу в процесі формування досліджуваного особистісного феномена з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей майбутніх офіцерів-прикордонників; принцип єдності та узгодженості дії всіх суб'єктів формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та принцип пріоритетності вирішення завдань захисту держави.

З метою намічення шляхів реалізації запропонованої концепції нами було проведено аналіз складових педагогічного процесу та його можливостей щодо формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів прикордонників на кожному етапі цього процесу.

Оскільки метою нашого дослідження не є аналіз змісту поняття «педагогічний процес» та його складових компонентів, то у подальшому будемо притримуватись поглядів на це поняття та його компонентний склад, запропонованих В.Ягуповим. Як відомо, педагогічний процес – це система, яка об'єднує процеси виховання, навчання і розвитку разом з усіма умовами, формами та методами їх перебігу. На думку В. Ягупова, основними компонентами моделі сучасного педагогічного процесу є:

- цільовий;
- стимуляційно-мотиваційний;
- процесуальний;
- змістовний;
- контрольно-регулювальний;
- оцінково-результативний [7, с.345].

Провівши глибокий аналіз особливостей кожного компонента (етапа) педагогічного процесу, нами було намічено напрями реалізації запропонованої концепції. З метою більш наочного представлення підходу до формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників нами була побудована наступна схема, яка являє собою концептуальну модель цього процесу (Додаток: рис.1).

Висновки. Таким чином, в результаті глибокого аналізу здобутків зарубіжних та вітчизняних вчених, а також змісту та компонентного складу психолого-педагогічної компетентності нами було розроблено концепцію формування досліджуваної особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. Розроблена концепція базується на системно-діяльнісному, особистісному та компетентнісному підходах з дотриманням загальноприйнятих та специфічних для даного виду професійної діяльності принципів. Напрями (шляхи) реалізації розробленої концепції впливають із специфіки та завдань кожного етапу педагогічного процесу.

Запропоновані шляхи планується впроваджувати в процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в межах вищого навчального закладу та, на нашу думку, сприятимуть формуванню їх психолого-педагогічної компетентності.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому на основі розробленої концепції планується розробити методичну систему формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та перевірити її дієвість у ході експериментального дослідження.

Література

1. Вінтюк Ю.В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ / Вінтюк Ю.В. // Молодий вчений. – 2017. – №4(44). – С. 351-355.
2. Ільязова М.Д. Концепція формування професійної компетентності студентів-соціологів // Вестник АТПУ. – 2008. – №4(45). – С.227-232.
3. Филатов С.В. Концепція формування професійної компетентності бакалавра в технічному університеті / С.А. Филатов.- [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavra-v-tehnicheskoy-universitete>.
4. Шархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» – 42с.
5. Банашко Л.В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л.В.Банашко, О.М. Севастьянова, Б.С. Кришук, С.І. Тафінцева.- [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.kgpa/km/ua/?q=node/233>
6. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.Боярчук // Педагогічні науки. – 2013. – №1(57). – С.85-95.
7. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.:Либідь, 2002.–560с.

References

1. Vintjuk Yu.V. Kontseptsiya formuvannya profesiynoi kompetentnosti maibutnikhi psykholohiv u VNZ / Vintjuk Yu.V. // Molodyi vchenyi. – 2017. – №4(44). – S. 351-355.
2. Ilyazova M.D. Kontseptsiya formirovaniya professyionalnoi kompetentnosti studentov-sotsyologov // Vestnyk APTU. – 2008. – №4(45). – S.227-232.
3. Fylatov S.V. Kontseptsiya formirovaniya professyionalnoi kompetentnosti bakalavra v tekhnicheskoy unyversytete / S.A. Fylatov.- [Elektronnyi resurs].- Rezhym dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavra-v-tehnicheskoy-universitete>.
4. Tarkhan L.Z. Teoretichni i metodichni osnovy formuvannya dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikhi inzheneriv-pedahohiv // Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk. 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiynoi osvity» – 42s.
5. Banashko L.V. Kontseptsiya pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikhi uchyteliv u systemi stupenevoi pidhotovky spetsialistiv pochatkovoi lanky osvity / L.V.Banashko, O.M. Sevastianova, B.S. Kryshchuk, S.I. Tafintseva.- [Elektronnyi resurs].- Rezhym dostupu: <http://www.kgpa/km/ua/?q=node/233>
6. Boiarchuk N. Model formuvannya profesiynoi kompetentnosti maibutnikhi ekonomistiv / N.Boiarchuk // Pedahohichni nauky. – 2013. – №1(57). – S.85-95.
7. Yagupov V.V. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. – K.:Lybid, 2002.–560s.

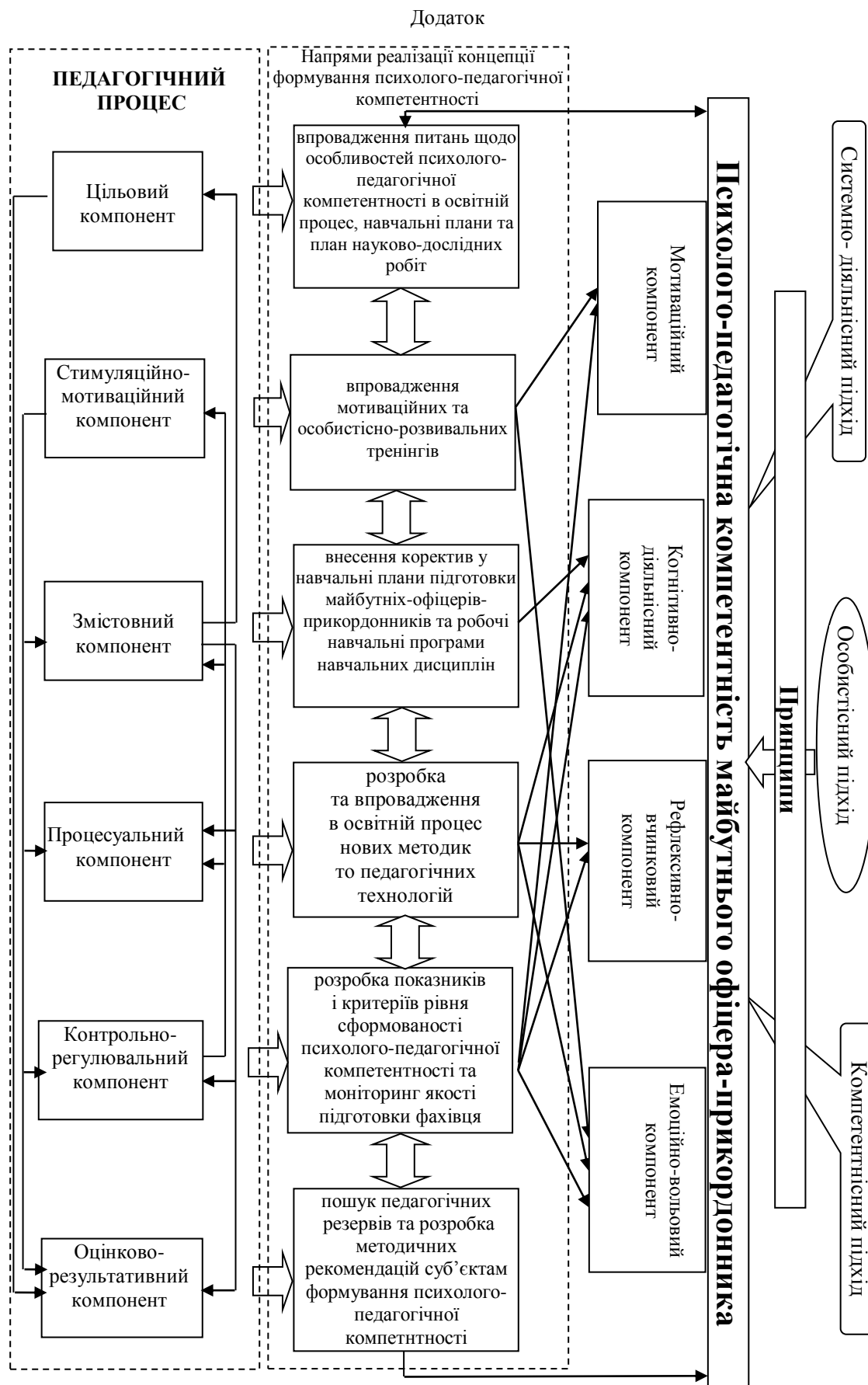


Рис.1. Концептуальна модель формування психолого-педагогічної компетентності

Borovyk L.V.,

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the department of general scientific and engineering disciplines

National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bogdan Khmelnytsky, blv_nadpsu@ukr.net

Ukraine, Khmelnytskyi

**CONCEPT OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS**

In the article, based on the analysis of the achievements of foreign and domestic scientists and the content and component composition of psychological and pedagogical competence, we have developed a concept for the formation of the investigated personality quality in future border guard officers. The developed concept is based on system-activity, personal and competent approaches, adhering to the generally accepted and specific principles that are characteristic for the professional activity of border guard officers. The directions of realization of the developed concept stem from the specifics and tasks of each stage of the pedagogical process. The proposed areas are planned to be implemented in the process of preparation future border guard officers within a higher educational institution and, in our opinion, will contribute to the formation of their psycho-pedagogical competence.

Key words: *psychological and pedagogical competence, future border guard officers, concept, formation, principles, pedagogical process.*



УДК 376.1

Боряк О.В.,

к.пед.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
oksana_boriak@ukr.net

Україна, м. Суми

ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ, ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дослідженні вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено теоретико-методичні основи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Представлено науково-теоретичні основи вивчення порушень мовлення, зумовлені розумовою відсталістю (РВ): причинна обумовленість, специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості, механізми виникнення порушень мовлення у розумово відсталих дітей (РВД).

У дослідженні представлена діагностика мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку. Виділено організаційно-педагогічні умови формування і корекції мовленнєвої діяльності в спеціальних навчальних закладах для дітей із РВ. Обґрунтовано структуру та організацію діагностичного етапу дослідження: 1. Експериментальна методика дослідження мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (психолінгвістичний аспект). 2. Експериментальна методика діагностики мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (логопедичний аспект).

Ключові слова: мовленнєва діяльність, розумово відсталі діти, молодший шкільний вік, системні порушення мовлення, диференціальна діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності.

Постановка проблеми. Сучасна освітня політика в Україні вимагає розробки нового удосконаленого змісту освіти, щоб таке освітнє середовище створювало високу мотивацію для всіх учнів, робило істотний внесок в розвиток гуманного, заснованого на рівноправності суспільство.

Сучасна школа покликана підготувати дитину, в тому числі з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (ППФР), відповідно з її можливостями і здібностями до самостійної життєдіяльності та адаптації в соціумі, сприятиме посиленню відповідальності в життєдіяльності сім'ї, суспільства, держави.

У роботах О. Анохіна, В. Бондаря, Л. Виготського, І. Дмитрієвої, В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Коноплястої, Л. Кузнецової, В. Лебединського, В. Лубовського, О. Лурія, І. Мамайчук, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Петрової, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, М. Супруна, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших вчених комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства. З огляду на стрімке збільшення дітей з ППФР, викликане впливом негативних факторів: екологічних, соціально-економічних, демографічних та внутрішнього біологічного, вони ускладнюють або унеможливають їх соціально-психологічну адаптацію, ускладнюють входження в освітній простір і майбутнє професійне самовизначення [1;2].

Мовленнєвий розвиток дітей з ППФР сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем. Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з ППФР складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю.

До типових проблем навчання, розвитку та виховання розумово відсталих учнів (РВД) відносять: порушення мовленнєвого спілкування, низький рівень соціально-побутової та комунікативної компетенції; соціальну інфантильність, порушення орієнтування в системі соціальних норм; недостатність контролю своїх емоційних станів; порушення поведінки, ускладнення в її довільній регуляції; неточні уявлення про соціальні ролі; обмежений особистісний досвід, труднощі в його використанні в незнайомих ситуаціях. Названі порушення розвитку призводять до різкого обмеження самостійності дитини. Сформовані знання і навички стають неточними, поверхневими, фрагментарними.

Аналіз сучасного стану логопедичної науки в Україні, вивчення передового практичного досвіду, опрацювання спеціальної педагогічної, науково-методичної логопедичної літератури про порушення мовленнєвої діяльності, її діагностику, формування та корекцію у розумово відсталих дітей (РВД) дозволяє виділити наступні актуальні питання з цієї проблеми.

1. Сьогодні в літературі відсутня диференціація РВД за якісно різними типами порушень мовленнєвого розвитку.

2. Не визначена структура, рівні, критерії порушень мовленнєвої діяльності дітей цієї нозології.

3. Не визначено механізми порушень мовлення у РВД молодшого шкільного віку.

4. До сьогодні в логопедичній літературі не презентовані в повній мірі завдання, програми та зміст логокорекційної роботи в спеціальних навчальних закладах освіти.

5. Не розроблена комплексна методика діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВД,

відсутня методика комплексного впливу на всі рівні мовленнєвої діяльності, всі її компоненти [5].

Вищевикладене обумовлює актуальність і необхідність вирішення проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД, розробки діагностичних і корекційно-розвивальних методик та їх впровадження в систему спеціальної освіти.

Мета роботи. Обґрунтувати структуру та організацію діагностичного етапу дослідження специфіки порушень мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: експериментальну методику дослідження мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (психолінгвістичний аспект); експериментальну методику діагностики мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (логопедичний аспект). Представити агреговані результати дослідження.

Виклад основного матеріалу. Актуальність і перспектива дослідження обраної проблеми зумовлена: стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей з РВ при якій РВ діагностується як основне порушення психофізичного розвитку, так і порушення вторинного походження на тлі інших порушень. Серед них: ДЦП, важкі порушення мовлення, комбіновані порушення розвитку. Домінування практикою одновекторного підходу до діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД: відсутністю диференціації РВД за якісно різними типами порушень мовленнєвого розвитку; відсутністю чітко визначеної структури, рівнів, критеріїв порушень мовленнєвої діяльності як системного мовленнєвого недорозвинення властивого дітям цієї нозології; не визначенням у повній мірі змістом роботи з розвитку мовлення; відсутністю програмного забезпечення логокорекційної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з РВ; відсутністю науково обґрунтованих методик формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД в комплексі впливів на всі її рівні, на всі її компоненти, що призводить до низького рівня ефективності логопедичної корекції; необхідністю розробки комплексної, цілісної раціональної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвого розвитку РВД.

У результаті ґрунтовного, всебічного аналізу спеціальної наукової, методичної логопедичної літератури, сучасного практичного досвіду, доведено доцільність проведення досліджень мовленнєвої діяльності дітей з РВ на основі міждисциплінарної взаємодії – в медико-психолого-педагогічному аспектах на якісно новому рівні, враховуючи вікові показники, психосоматичний стан, неврологічну симптоматику, ступінь розумової відсталості.

У результаті системного теоретико-методологічного, історичного та емпіричного аналізу цієї проблеми розкрито науково-теоретичні основи обґрунтування порушень мовленнєвої діяльності у РВД: з огляду на ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення, з огляду на основні складові мовленнєвої системи і завдання, які вони вирішують, базовою моделлю багатовимірною вивчення мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості було обрано сучасну

«Функціональну систему мови і мовлення», запропоновану О. Кореневим [3].

У межах даного наукового дослідження найбільш актуальним, на нашу думку, є психолінгвістичний підхід вивчення мови і мовленнєвої діяльності. Саме він може надати фахівцеві не тільки необхідні теоретичні знання, але й включає комплексну методику експериментального психолінгвістичних досліджень специфічних особливостей мовленнєвої діяльності.

Визначено, що комплексне дослідження мовленнєвої діяльності РВД включає: психолінгвістичні механізми порушень, стану сформованості різних форм, видів і компонентів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку і взаємозумовленості порушень мовлення. Передбачає дослідження їх причинної обумовленості, зв'язку з порушеннями когнітивної сфери, механізмів виникнення порушень.

У ході дослідження встановлено, що існує складний комплекс анатомо-фізіологічних, психологічних і соціальних факторів, які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення у РВД.

Складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних так і взаємообумовлених. Встановлено, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним з регуляторів темпу і послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів.

Оволодіння закономірностями мови і мовлення вимагає досить високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, які при розумовій відсталості набувають ознак порушеного, недостатнього рівня розвитку.

Іншим аспектом проблеми є вплив мовленнєвого порушення на формування інтелектуальної сфери в цілому. Таким чином, доведено, що когнітивний підхід у ході досліджень порушень мовлення у РВД є пріоритетним, оскільки дозволяє одночасно впливати і на формування мовлення, і на розвиток когнітивних процесів; впливати на становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовленнєвих, так і немовленнєвих компонентів мовленнєвої діяльності.

Під час дослідження механізмів виникнення порушень мовлення, обумовлених розумовою відсталістю, з'ясовано, що на початкових етапах формування мовленнєвої діяльності головним є мовленнєве середовище, яке призводить до оволодіння мовленнєвою діяльністю за зразком в умовах нормального онтогенезу. В результаті, формування звукових образів пов'язано не тільки з розвитком слухових і вимовних диференціацій, але і пам'яті, уваги, розумових операцій порівняння слів за звучанням. Очевидно, що порушення мовленнєвого розвитку у РВД зумовлюється порушенням всіх названих інтелектуальних операцій, що і визначає специфіку цього виду мовленнєвого порушення.

Аналізу сучасного стану розвитку прикладної логопедії засвідчив існування проблеми трактування порушень мовлення у дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку. Визначення порушень

мовлення відповідно до сучасної психолого-педагогічної (сімптомологічної) класифікації порушень мовлення створюють свого роду гальмуючий ефект для практики корекційної (логопедичної) роботи. Спроби вчителів-логопедів використовувати традиційні методики, що застосовуються в роботі при фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення (ФФНМ) або загальному недорозвитку мовлення (ЗНМ), досить часто малоефективні. Вони не досягають головної мети – корекції порушених механізмів, що викликають порушення мовлення.

З огляду на численні дослідження в галузі корекційної педагогіки, ми можемо стверджувати, що порушення інтелектуального розвитку – розумова відсталість, накладає специфічний відбиток на характер порушень мовленнєвого розвитку. На нашу думку, їх доцільно визначати як «системне недорозвинення мовлення» різного ступеня важкості. У ході дослідження доведено доцільність саме такого трактування визначення порушень мовлення обумовлених розумовою відсталістю, оскільки системне недорозвинення мовлення (СНМ) є складним комплекс дізотогенетичних проявів, які у більшості випадків включають порушення як мовленнєвої так і немовленнєвої функції.

До специфічних закономірностям, характерних для всіх РВД слід віднести наступні.

Системне недорозвинення мовлення як поєднання взаємопов'язаних компонентів культурно-мовленнєвої діяльності; наявність порушень мовленнєвої діяльності на різних рівнях її функціонування; домінування порушень на семантичному рівні мовних одиниць; складний характер симптоматики і патогенезу мовленнєвих порушень; варіативність в співвідношенні порушень різних рівнів мовно-мовленнєвої функціональної системи; порушення інтеріоризації мовленнєвих процесів; порушення швидкості, обсягу і якості обробки мовлення; значне зниження плануючої і когнітивної функції мовлення.

В результаті ретроспективного аналізу теоретичного матеріалу нами були визначені наступні етапи становлення теоретико-методологічних принципів роботи з розвитку мовлення РВД:

– кінець XIX ст. – перші відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню розумово відсталих дітей;

– початок XX ст. – відомості про порушення мовленнєвого розвитку у РВД помірного та тяжкого ступеня РВ, перші науково обґрунтовані дослідження стану мовленнєвого розвитку і відповідні рекомендації щодо здійснення роботи з розвитку мовлення;

- середина XX ст. (1930-1960 рр.) – спеціальні наукові дослідження стану мовленнєвого розвитку РВД старшого дошкільного – молодшого шкільного віку в працях Ф Гнездилова, І. Єременко, Л. Занкова, Г. Каші, Д. Орлової, В. Петрової, Є. Соботович. Розробка і впровадження перших спеціальних методик розвитку мовленнєвої діяльності дітей цієї категорії;

– друга половина XX ст. і до сьогодні – дослідження специфіки порушень мовленнєвого розвитку у РВД різного ступеня складності. Розробка та удосконалення шляхів логопедичної допомоги РВД.

3 метою визначення актуальних напрямів діагностики мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку були визначені організаційно-педагогічні умови діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності в спеціальних навчальних закладах освіти для дітей з розумовою відсталістю. Встановлено, що РВД представляють надзвичайно складну в ході розвитку, механізмів, проявів порушення, і проблемну в пошуках психолого-педагогічних шляхів навчання і виховання категорію дітей. Становлення вчення про розумову відсталість зумовило два напрямки в розумінні характеру і суті порушення: анатомо-фізіологічний і психолого-педагогічний.

Розумова відсталість – набуте в ранньому віці або вроджене недорозвинення психіки з проявами яскравої інтелектуальної недостатності, труднощів і в соціальному розвитку особистості. Сам термін з'явився, утвердився і поширився тільки півстоліття тому і далі використовувався в класифікації міжнародного характеру, замінивши тим самим застарілий термін «олігофренія», який спочатку означав загальну затримку в психічному розвитку індивіда [4, с.39].

В межах нашого дослідження, організаційно-педагогічні умови ми визначаємо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодія об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Відповідно до нормативних документів, до спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку в спеціальну школу (школу-інтернат) для розумово відсталих дітей зараховуються розумово відсталі діти 6 (7) років і діти з відповідним діагнозом, з такими медичними показаннями: легка розумова відсталість; помірна розумова відсталість; органічна деменція різного походження, яка відповідає легкій та помірній розумовою відсталості. Навчання дітей з розумовою відсталістю здійснюється за спеціальними навчальними програмами та (або) за індивідуальною програмою. Допускається адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, яка проявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою.

Відповідно до Типового навчального плану початкової школи для розумово відсталих дітей з навчанням українською мовою логокорекційна робота відноситься до корекційно-розвиваючих занять, назва навчального предмета – розвиток мовлення, кількість годин на класах: підготовчий – 5 годин на тиждень, 1–4 класи – 4 години на тиждень.

Імовірність очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності РВД можна досягти за умови спеціально створених умов. 1. Науково обґрунтованого системного аналізу проявів як мовленнєвого так і психічного дизонтогенезу. 2. Розробки принципів, методів і змісту диференціальної діагностики мовленнєвого розвитку, з урахуванням психологічних механізмів і закономірностей формування мовленнєвої діяльності в процесі дизонтогенезу. 3. Розробки варіативної (топології) різних проявів порушень мовленнєвого розвитку в середині цієї нозології дітей,

враховуючи структуру і складність як розумового, так і мовленнєвого порушення. 4. Розробки спеціальної системи корекційно-логопедичного впливу з опорою на визначення причин та індивідуальних особливостей порушень мовленнєвого розвитку у РВД з урахуванням різного ступеня розумової відсталості і супутньої патології розвитку.

Реалізація організаційно-педагогічних умов діагностики мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку, на нашу думку, включає: організацію мультидисциплінарної команди фахівців, створення і вдосконалення корекційно-розвиваючого освітнього середовища.

Під час нашого дослідження, розробка комплексної методики діагностики мовленнєвої діяльності зазначеної нозології дітей передбачала наявність двох органічно пов'язаних фундаментальних блоків – діагностично-диференційного та формуально-корекційного.

Відповідно до логіки дослідження перший – виступав основою констатувального етапу дослідження, в результаті якого: 1) науково обґрунтовані та презентовані концептуальні основи психолінгвістичної та педагогічної (логопедичної) діагностики мовленнєвого розвитку РВД молодшого шкільного віку; 2) розроблена базова діагностична модель і зміст методики дослідження мовленнєвої діяльності РВ молодших школярів (психолінгвістичний і логопедичний аспекти); 3) обґрунтовано критерії розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; 4) визначено особливості диференціальної діагностики порушень мовленнєвої діяльності обумовлених розумовою відсталістю та інших порушень мовлення.

З метою узагальнення існуючих відомостей щодо визначення порушень мовлення обумовлених розумовою відсталістю були обґрунтовані критерії розвитку мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку. Було встановлено, що відповідно до психолого-педагогічної та клініко-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, які вважаються загальноприйнятими в логопедії, сьогодні жодне з виділених мовленнєвих відхилень не позначається терміном «системне порушення мовлення» або «системне недорозвинення мовлення», оскільки обидва розглядають між зазначених розладів тільки порушення первинного генезу.

В ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що порушення мовлення при розумової відсталості слід визначати як «системне недорозвинення мовлення» (СНМ) різного ступеня важкості. Оскільки наявність розумової відсталості формує системний характер: несформованими стають все операції пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

Це визначення ми розглядаємо в рамках психолого-педагогічного спрямування. Відповідно, на цьому етапі дослідження, були визначені і обґрунтовані ступені СНМ обумовленого РВ: важкий, середній, легкий і нерізко виражений (умовно типовий рівень розвитку мовлення); розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку компонентів мовленнєвої діяльності [2].

Розроблений алгоритм діагностики мовленнєвого розвитку РВД молодшого шкільного віку був системною програмою лінгвопедагогічного дослідження.

Досліджувалися: функціональна система мови і мовлення (семіотична підсистема, підсистема програмування і регулювання мовленнєвих актів). Одночасно діагностували базові складові мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Результати діагностуючого етапу стали складовою загального констатуюче-діагностичного дослідження з точки зору його масштабності, багатоступінчастості і різноплановості його змісту.

В експериментальному дослідженні було задіяно 448 розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. З них: 70 (15,6%) – підготовчих класів, 68 (15,1%) – перших, 98 (21,9%) – учні других класів, 99 (22,2%) – третіх, 113 (25,2%) – четвертих класів. Емпіричні дослідження медичної і психолого-педагогічної документації показали, що більшість РВД підготовчих – четвертих класів, а саме: 298 (66,5%) – з помірним ступенем розумової відсталості, 150 (33,5%) – з легким. Розподіл обстежених за статтю відповідав загальній тенденції більшої кількості хлопчиків (64,7%), ніж дівчаток (35,3%).

Встановлено залежність змісту і ефективності логопедичного впливу від ступеня розумової відсталості і вікових показників. Більш високі показники проявили діти, з якими проводилась цілеспрямована логопедична робота з раннього віку.

Оперуючи ретроспективним аналізом медичних висновків (неврологічних, психіатричних, отоларенгічних), анамнестичних даних у РВД зафіксовано ряд системних порушень розвитку: нервової системи, аналізаторів (зорового, слухового, рухового). Простежено негативний вплив цих порушень на процеси утворення, сприйняття і відтворення мовлення.

В результаті вивчення медико-психолого-педагогічної документації (медичних карток, результатів психолого-медико-педагогічних консультацій, карт здоров'я) було встановлено.

1. Супутні порушення психічного розвитку при легкому ступені розумової відсталості (F70.0) – I відділення, було опрацьовано документацію 150 дітей. Встановлено: неускладнена форма легкого ступеня розумової відсталості – 55%; супутні порушення розвитку: порушення спектра аутизму (F84) – 10%; порушення експресивного мовлення (F80.1) – 9%; епілепсія (генералізована) – 9%; ДЦП – 6,4%; невроз нав'язливих рухів – 6,4%; хвороба Дауна – 4,2%.

Крім зазначеної вище симптоматики було встановлено, що більшості РВД молодшого шкільного віку характерні порушення зору. У 44,9% від загальної кількості дітей виявлено: гіперметропію – 34,3%, астигматизм – 25,7%, косоокість – 22,9%, міопію – 14,3%, амбліопію – 2,8%.

2. Супутні порушення психічного розвитку при помірному ступені розумової відсталості (F71.0) – II відділення, було опрацьовано медико-психолого-педагогічну документацію 298 дітей. Виявлено: неускладнена форму помірного ступеня розумової відсталості – 61%; хвороба Дауна – 22,2%, невроз нав'язливих рухів – 11,1%; порушення аутистичного спектру (F84) – 5,5%; порушення експресивного мовлення (F80.1) у 33,3% від загальної кількості дітей.

Поширеність порушень зору серед цієї групи дітей також є домінуючою: було виявлено 61,1% дітей з цією формою порушення. З астигматизмом – 45,4%, косоокістю – 27,3%, гиперметропією – 18,1%, міопією – 9%.

Крім названих вище порушень у розумово відсталих дітей були виявлені: синдром Вільямса, синдром Маршалла, синдром Бабкінського, які зустрічалися як у дітей з легким, так і помірним ступенем розумової відсталості. На нашу думку супутня симптоматика при розумової відсталості виступатиме обтяжливим фактором процесу формування і корекції мовленнєвої діяльності.

В ході вивчення психолого-педагогічної документації було встановлено, що 48,5% дітей взагалі не проходили логопедичної корекції. Констатовано відсутність керованого впливу на розвиток мовлення у половини дітей підготовчих класів (6–7 років).

Відповідно до відомостей соціального паспорту сім'ї, виявлена неоднорідність соціального статусу РВД. Від загальної кількості обстежуваних дітей (448) тільки 264 (59%) мають повну сім'ю.

Узагальнені результати клінічного скринінгу показали особливості протікання раннього психомоторного розвитку та суттєві темпові відставання від нормативних показників, що характерно для дітей з розумовою відсталістю. Дані про послідовність та особливості раннього моторного та психічного розвитку, які ми розглядали як основні передумови становлення базових рівнів довільної і афективної регуляції в перші роки життя, свідчать про порушення процесу формування психічної бази мовленнєвої діяльності при РВ.

Аналіз анкетних даних окреслив педагогічну проблему: низький рівень освіченості батьків у питаннях розвитку дитини – 398 (89%) не орієнтується в показниках нормального психофізичного розвитку дітей, 89 батьків (19,9%) з вищою освітою показали низький рівень загальної педагогічної освіченості в питаннях розвитку, навчання і виховання дітей з РВ.

Отримані результати дали підстави констатувати стійкі відставання в темпах і термінах, своєрідності формування і обмеженості діалогічного мовлення, несформованості монологу у 93,4% дітей з РВ. При цьому у них спостерігалось порушення мелодико-інтонаційної невизначеності, порушення просодичної сторони мовлення.

Психолінгвістичні аспекти дослідження функціональної системи мови і мовлення РВД молодшого шкільного віку засвідчили, що ця категорія дітей має більш складний механізм порушення психомовленнєвої діяльності, ніж інші категорії дітей-логопатов. У цих дітей своєрідно розвиваються механізми утворення і формування підсистем функціональної системи мови і мовлення (семіотичної, програмування та інтерпретації мовленнєвих актів, підсистеми, що їх регулює). Порушені глибинні процеси формування базових складових психічного розвитку. Це істотно знижує когнітивний ресурс дитини, стримує емоційно-особистісний розвиток, ускладнює процес соціальної адаптації.

Результати дають підстави стверджувати, що структура мовленнєвого дефекту при РВ також

ускладнюється моторною недостатністю м'язів артикуляційного апарату, зумовлюють порушення їх іннервації за типом спастичності, гіпотонії або дистонії. Це пояснюється присутністю у більшості РВД порушень за типом дизартрії. Характерно порушення мовленнєвого дихання, знижена голосова атака, порушення просодичної сторони мовлення. У більшості дітей з помірним ступенем РВ (89,6%) виявлено порушення темпу мовлення за типом уповільнення, несформованість чуття ритму. Для всіх обстежених дітей характерна затримка психомовленнєвого розвитку, мовленнєва інактивність.

В результаті комплексного аналізу експресивного мовлення у РВД систематизовано характерні ознаки його порушення і узагальнено їх до відповідних симптомокомплексів. 1. Атипова симптоматика порушення звуковимовних характеристик мовлення, обумовлених РВ. 2. Типова симптоматика порушення звуковимовних характеристик мовлення у дітей з РВ. 3. Симптоми порушень ритмо-складової структури слова. 4. Симптоми аеродинамічних, фонаційних і просодичних порушень, які мають поліморфний характер. Це дає підстави виділити синдром фонологічних порушень у дітей з РВ. На цьому етапі дослідження логопедичну діагностику ми співвідносили з класичною клініко-педагогічною класифікацією порушень мовлення.

Таким чином, у ході дослідження, було визначено лінгвопатологічні узагальнені симптоми порушень сприйняття мовлення (порушення імпресивного рівня) у дітей з РВ. На підставі зазначених лінгвопатологічних узагальнених симптомів порушень сприйняття мовлення на імпресивному рівні у дітей з РВ визначені відповідні синдроми.

Висновки. Результати проведеного експерименту виявили суттєві відмінності від нормального стану сформованості базових показників забезпечення підсистеми програмування та інтерпретації мовленнєвих актів функціональної системи мови і мовлення (кінестетичної перцепції, кінестетичного праксису, слухової перцепції і слухомовленнєвого гнозису). Використання в цьому контексті адаптованих нейропсихологічних методик забезпечило нові дані щодо просторового, кінестетичного, динамічного гнозису і праксису у РВД молодшого шкільного віку.

Експериментально доведено, що у дітей з РВ значно порушеними є не тільки операційно-динамічний, але і комунікативно-мовленнєвий рівень регуляційної підсистеми функціональної системи мови і мовлення.

Тимом чином, визначені на експериментальному етапі дослідження узагальнені симптоми семіотичної підсистеми (на експресивному і імпресивному рівні), підсистеми програмування та регуляції підсистеми функціональної системи мови і мовлення у дітей з РВ, в більшості випадків складають відповідні синдроми які мають сталі ознаки несформованості.

Результати констатуючого етапу дослідження підтвердили наші припущення про те, що не дивлячись на певні наукові напрацювання в контексті досліджуваної проблеми актуальним залишається недостатня її розробленість як в теоретичному так і в практичному напрямках. Це підтверджує необхідність

науково-дослідницької роботи з проблеми розробки, обґрунтування та впровадження цілісної системи формування і корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Боряк О.В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю / О.В. Боряк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 10. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Кралуцаєвої. – 2015. – С. 25-32.
2. Боряк О.В. Характеристика когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей / О.В. Боряк // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти – Тіом 1, № 2 (2015). – С. 19-21.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь. – 2006. – 380 с.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохлаина О.П. Психология розумово відсталої дитини: Підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О. П. Хохлаина. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Oksana Boryak. Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children / Oksana Boryak // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, No. 4/2015 – pp. 9-13

6. Oksana Boryak. (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally. European journal of Special Education Research, Volume 1, issue 2, pp. 67-79

References

1. Boryak O.V. (2015) *Struktura defektu pry systemnomu nedorozvynenni movlennya obumovlenogo rozumovoyu vidstalistyju. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyaxy rozbudovy: zb. nauk. pracz, vol. 10. pp. 25-32.*
2. Boryak O.V. (2016) *Xarakterystyka kognityvnogo komponentu movlennyevoyi diyalnosti u rozumovo vidstalyx ditej. Aktualni problemy pedagogiky, psykholohiyi ta profesijnoyi osvity vol. 1, no. 2 pp. 19-21.*
3. Kornev A.N. (2006) *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty. Moscow, 380 s.*
4. Synov V.M., Matveyeva M.P., Kholina O.P. (2008). *Psykholohiya rozumovo vidstaloj dytyny: Pidruchnyk, Kyiv, 359 s.*
5. Oksana Boryak (2015). *Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, no. 4, pp. 9-13*
6. Oksana Boryak (2016). *Theoretical bases of speech activity of mentally. European journal of Special Education Research, Volume 1, issue 2, pp. 67-79.*

Boryak O.V.,

*Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of department of special and inclusive education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, oksana_boriak@ukr.net*

Ukraine, Sumy

THE PROBLEMS OF DIAGNOSIS, FORMATION AND CORRECTION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN SPEECH ACTIVITY

The theoretical and methodological diagnostics foundations, formation and correction of mentally retarded children speech activity of primary school age were investigated and experimentally proved for the first time. The scientific fundamentals speech foundations disorders caused to mental retardation (MR) are presented: causality, the cognitive specificity component of speech activity during mental retardation, mechanisms of speech disorders in mentally retarded children (MRC).

The functional system of language and speech, its structural components in the disorders development, caused to mental retardation, were investigated. The theoretical substantiation of systemic speech underdevelopment, caused by MR, was shown and qualitative characteristics of its severity were identified.

Characterization of the speech activity of the MRC of the primary school age was generalized as a result of a multifaceted analysis of pedagogical, psychological literary sources.

The diagnosis of speech activity MRC is presented in the study. The organizational and pedagogical conditions for the formation and correction of speech activity were allocated in special educational institutions for children with MRC. The structure and organization of the diagnostic stage of the study was proved:

1. *Experimental method of investigating speech activity MRC of primary school age (the psycholinguistic aspect).*
2. *Experimental technique for diagnosing speech activity of mentally retarded children of primary school age (logopedic aspect).*

The criteria of substantiation for the development of speech activity and differential diagnosis of speech disorders of mentally retarded children of primary school age were proved.

Key words: *speech activity, mentally retarded children, junior school age, systemic speech disorders, differential diagnostics, formation and correction of speech activity.*

УДК 378:272/273(477)

Бут Я.В.,

аспірант кафедри педагогіки факультету психології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка, yanabut@ukr.net

Україна, м. Київ

СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТОК КАТОЛИЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

У статті охарактеризовано проблему становлення та розвитку католицької освіти на території сучасної України. Представлено науковий інтерес до культури і духовного життя європейського суспільства, а також впливу католицької церкви на розвиток університетів. Висвітлено характерні риси впливу на розвиток освіти та культури під час перебування України під владою Австрійської та Російської імперій. Проаналізовано передумови заснування першого закладу вищої освіти при католицькій церкві на території України – Українського католицького університету (УКУ). Автором було виділено напрями навчання та навчальні програми УКУ. Визначено місце та роль Українського католицького університету у системі вищої освіти України.

Ключові слова: католицька освіта, католицька церква, заклади вищої освіти, католицький університет.

Постановка проблеми. Вивчення історії католицьких університетів належить до важливих, адже поки ще мало досліджених питань. Роль католицької церкви у системі вищої освіти багато в чому визначала її духовну атмосферу, стимулювала розквіт культури багатьох країн у різні часи. Суттєвий вплив на розвиток освіти та культури мало перебування України під владою Австрійської та Російської імперій. У Наддніпрянщині національно-культурна політика Російської імперії стосовно українців поєднувала заходи їхньої русифікації та культурної асиміляції, які здійснювалися жорстокими адміністративними засобами. Наддніпрянська Україна під російською владою перетворювалася на одну з пересічних провінцій імперії. Унаслідок цього чимало талановитих українців через відсутність умов реалізувати себе на Батьківщині вимушені були шукати кращих можливостей в імперських столицях. Тому багато досягнень тогочасних українських культурних діячів зараховували до російської культури.

Слід зазначити, що науковий інтерес до культури і духовного життя європейського суспільства, а також впливу католицької церкви на розвиток університетів з'явився у багатьох європейських істориків та педагогів (Ж.-П. Віллем (Франція), Й. Лортц (Люксембург), Г. Шнедельбах (Німеччина), П. Пупар (Франція) та ін.) [1;2;5;6]. У вітчизняній історіографії після узагальнених робіт XIX ст. історію університетів при католицькій церкві довгий час не вивчали. Інтерес до цієї теми поживався лише в останні десятиліття, свідченням чого є дисертаційні роботи як французьких, так і вітчизняних науковців, пов'язані з історією середньовічних університетів.

Долею Греко-Католицької церкви та розвитком освітніх закладів при католицькій церкві переймався Архимандрит Сергій Келегер, священник, вчений, історик та пастир українців греко-католиків в Ірландії, який народився у Нью-Йорку, проте все життя присвятив служінню українському народу [8].

Мета статті – показати, як формувалася система католицької освіти на території сучасної України.

Виклад основного матеріалу. Незалежність католицького університету не виключала втручання та контролю з боку зовнішньої влади – світської або духовної, що виявлялося у наданні папами або імператорами різних документів, привілеїв, законів, метою яких було реформування й удосконалення умов життя вищих шкіл і, звичайно ж, намагання контролювати їх.

Наприкінці XVIII століття за сприяння австрійської влади було засновано Греко-католицьку генеральну семінарію у Відні (1774 р.), яку 1783 року було перенесено до Львова. Це відіграло велику роль у системі вищої освіти при католицькій церкві. До початку XX ст. у Львівському університеті семінаристи навчалися на філософському й богословському факультетах, хоча і в цьому навчальному закладі не було змоги відродити й плекати традиції українського християнства [4].

Складною була ситуація з богословською освітою в радянські часи. Так, С. Клехер, характеризуючи католицьку освіту цього періоду, зазначає, що у 80-х роках XX століття держава знову посилювала переслідування всіх дисидентів, у тому числі й релігійних [8]. Було вбито трьох підпільних священників та ще кількох заарештовано. У вересні 1982 року в Західній Україні було утворено «Ініціативну групу для захисту прав віруючих і Церкви». На початку 80-х років у греко-католицькому підпіллі почала наростати криза, а 7 вересня 1984 року в Римі помер Патрарх Йосиф (Сліпий). Під час цих подій реко-католицька богословська академія у Львові кілька разів закривалася. Вже у 70-80-х роках українські семінаристи, що навчалися у Римі, замислювалися над перспективою створення українського католицького богословського факультету, розробляли відповідні навчальні програми, які б відповідали потребам нашої Церкви. Згодом завдяки їхнім зусиллям почалося відновлення Львівської Богословської Академії. 1994 року діяльність згаданої Академії було відновлено під назвою «Львівська Богословська Академія» (ЛБА). У 2000 році його наступником став о. д-р Борис Гудзяк, якого у 2002 році було призначено на посаду першого ректора УКУ [8].

Український католицький університет (УКУ) в Україні було засновано 28 червня 2002 р. вже в незалежній Україні. Ця подія була результатом майже столітніх зусиль і прагнень Української греко-католицької церкви та українських науковців, які мріяли створити вищий навчальний заклад, що виростав би на ґрунті християнської духовності, культури та світогляду і став освітнім та науковим центром загального значення. Відкриття нового університету підтверджувалося документами, підписаними Папою Римським або правлячими особами. Викладачами були в основному священнослужителі, тому одним із найпрестижніших факультетів був богословський. Церква також мала в університетах своїх представників – канцлерів, які були в прямому підпорядкуванні архієпископів [7].

Верховна Рада 2 червня 2015 року ухвалила Закон, який дозволив релігійним організаціям відкривати свої дитячі садочки, школи, професійні навчальні заклади та

навіть університети [3]. Католицька Церква має величезний досвід і оригінальні освітні та виховні програми, які випробувані часом і практикою. Унікальність катлицької освітніх закладів полягає в тому, що вони прикладом збереження традицій християнства. Потрібно зазначити, що в Західній Україні понад 70 років не було релігійних навчальних закладів. На сході України — ще більше. Зараз частково католицька церква відновила свою роботу, продовжуючи свою традицію. Приватна католицька освіта в Україні зайняла свою нішу порівняно недавно і втілюється поки що лише в одному закладі вищої освіти – Українському католицькому університеті, який за короткий період свого існування вийшов на міжнародний рівень. На Рисунку 1 нами було виділено наступні напрями навчання та навчальні програми УКУ:

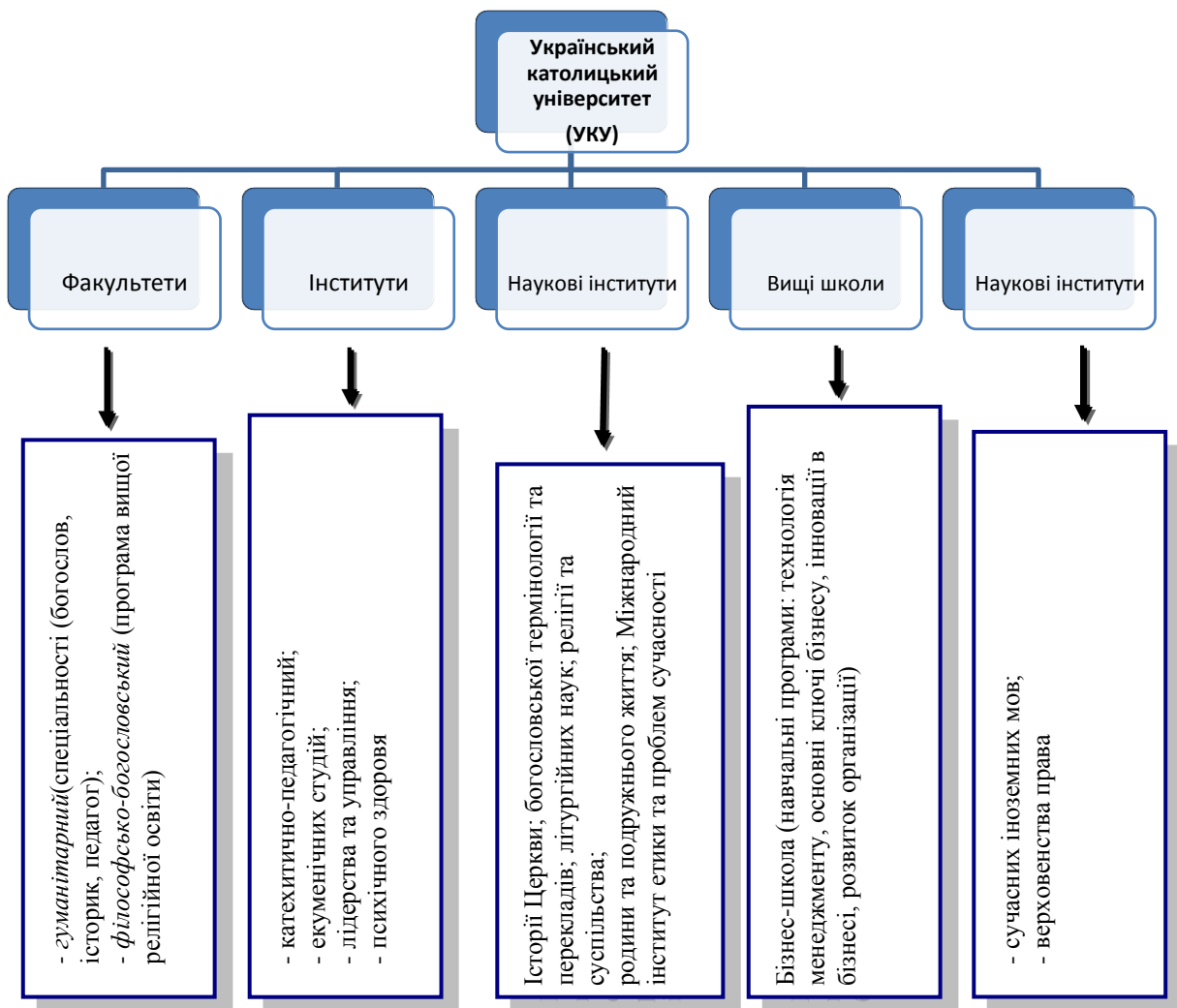


Рис. 1. Факультети, інститути, наукові відділи Українського католицького університету (УКУ) [Авт.].

Одним із найважливіших факторів вибору закладу вищої освіти для навчання студенти УКУ назвали внутрішню атмосферу Університету. Велику роль у тому, що УКУ є відкритим, прозорим,

небюрократичним, відіграють християнські цінності, на яких побудовано Університет. Як зазначає о. Богдан Прах: «З католицького університету молода людина має виходити не лише професіоналом своєї справи, а й

небайдужим громадянином і зрілою особистістю. Успішне поєднання знання, навиків, громадянських чеснот і внутрішньої глибини не є простою задачею. Тому католицький університет має пропонувати молодій людині середовище і культуру, в якій вона зможе досягати повноти свого покликання і гідності» [3].

Гармонійне поєднання наукової, дослідницької, літературної та духовної складових дає змогу студентам розвивати своє навчання в міждисциплінарних умовах. Завдяки такій формі кожен має можливість вивчити межі своєї дисципліни та вміти застосовувати її в інших напрямках. Поглиблене вивчення історії, літератури, філософії, психології, філології спрямоване на виховання всебічно розвинених студентів. Окремі групи студентів різних факультетів мають відвідувати лекції з вивчення християнської віри. Наприклад, студенти англomовної школи, незалежно від релігійних переконань, зобов'язані відвідувати окремі богослужіння, визначені програмою для ознайомлення з християнською літературою, культурою та вивчення англійської релігійної мови. 2015 року УКУ відкрив одразу дві бакалаврські програми – з комп'ютерних наук та соціології. Програма Українського католицького університету також спрямована на відродження міждисциплінарного характеру вищої освіти [4].

Висновки. Таким чином, освіта є постійним індикатором суспільного та економічного розвитку. Зміни, які відбуваються в університетській освіті сучасної України, є наслідком впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. Університети при католицькій церкві мають свою історію створення і розвитку, що вплинуло на їхню теперішню самобутність і винятковість.

Проблема дослідження розвитку католицьких закладів вищої освіти в Україні є однією з найактуальніших у педагогіці XXI століття. Не зважаючи на концепцію університету, католицька церква в різні часи мала великий вплив на освітні заклади та захищала права університетів, сприяла формуванню міжнародного наукового співтовариства, що породжувало майже необмежену наукову дискусію. Доведено, що католицька церква зробила надзвичайний внесок для поширення знань та культури в університетах.

But Ya. V.,

graduate student of department of Pedagogics at the faculty of Psychology at the Taras Shevchenko National University of Kyiv, yanabut@ukr.net

Ukraine, Kyiv

CREATION AND DEVELOPMENT OF CATHOLIC EDUCATION IN THE MODERN UKRAINE

The article describes the problem of formation and development of Catholic education on the territory of Ukraine. Scientific interest in culture and spiritual life of European society and the influence of the Catholic Church on the development of universities have been presented. The characteristic features of the influence on the development of education and culture during the stay of Ukraine under the authority of the Austrian and Russian empires have been highlighted. Pre-conditions of founding of the first institution of higher education in the Catholic Church in Ukraine - Ukrainian Catholic University (UCU) have been analyzed. The author has been allocated areas of training and educational programs of UCU. The place role of the Ukrainian Catholic University in the system of higher education of Ukraine has been determined.

Key words: Catholic education, Catholic Church, higher education institutions, Catholic University.

Література

1. Віллем Ж.- П. Європа та релігії. Ставки XXI століття/ пер. з фр. – Київ: Дух і Літера, 2006. – 331 с.
2. Лортц Й. История Церкви. – Т. II. – Москва: Изд. Христианская Россия, 2000.
3. О. Богдан Прах. Релігійні навчальні заклади повинні створити нову якість в освіті. Джерело: CREDO: <http://credo.pro/2015/07/137636>.
4. О. Борис Гудзяк. Ідентичність і місія Українського Католицького Університету. Доповіді, промови і дискусії інавгураційних урочистостей 25-29 червня 2002 року. – Львів: Видавництво УКУ, – 2003
5. Пупар П. Церковь и культура. – Глава 2. Изд.: Христианская Россия.- 2002.
6. Шнедельбах Т. Університет Гумбольдта//Логос, 2002. – №5-6. URL: <http://magazines.russ.ru/2002/5shedel-pr.html> (дата звернення: 2.04.16).
7. Lebigue J.-B. L'Institut catholique de Paris. – 2007. – P. 9-22.
8. Serge Keleher. "Passion and resurrection – The Greek-Catholic Church in Soviet Ukraine 1939-1989", Lviv: "Stauropogion". – 1993. – p.166.

References

1. Villem JH.- P. Yevropa ta relihiyi. Stavky KHKHII stolittya/ per. z fr. – Kyiv: Dukhi i Litera, 2006. – 331 s.
2. Lortts Y. Ystoryya Tserkvy. – T. II. – Moskva: Yzd. Khrystyanskaya Rossyya, 2000.
3. O. Bohdan Prakh. Relihiyni navchalni zaklady povynni stvority novu yakist v osviti. Dzherelo: CREDO: <http://credo.pro/2015/07/137636>.
4. O. Borys Gudzyak. Identychnist i misiya Ukrayinskoho Katolytskoho Universytetu. Dopovidi, promovy i dyskusiyyi inavhuratsiynnykh urochystostey 25-29 chervnya 2002 roku. – Lviv: Vydavnytstvo UKU, – 2003
5. Pupar P. Tserkov y kultura. – Hlava 2. Yzd.: Khrystyanskaya Rossyya.- 2002.
6. Shnedelbakhi H. Universytet Humboldta//Lohos, 2002. – №5-6. URL: <http://magazines.russ.ru/2002/5shedel-pr.html> (data zvernennya: 2.04.16).
7. Lebigue J.-B. L'Institut catholique de Paris. – 2007. – P. 9-22.
8. Serge Keleher. "Passion and resurrection – The Greek-Catholic Church in Soviet Ukraine 1939-1989", Lviv: "Stauropogion". – 1993 – p.166.

УДК 371. 3: 004: 372. 8: 57

Вакал А.П.,*к.б.н., доцент, завідувач кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, genbioeco@sspu.sumy.ua***Міронєць Л.П.,***к.пед.н., доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, mironets19@gmail.com***Москаленко М.П.,***к.б.н., доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, moskalenko_nikolay@ukr.net**Україна, м. Суми*

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ З БІОЛОГІЇ

У статті представлено одну із класифікацій веб-сайтів. Наводяться приклади роботи за кожною із описаних структур. Описано дидактичні можливості конструктора Ucoz.ru, оскільки він містить достатньо велику кількість шаблонів освітньої категорії, з відповідним інтерфейсом, зручні способи додавання та редагування уже створених і розміщених на сайті, веб-сторінок, варіантність управління сайтом як з панелі управління, так і з панелі адміністратора. Встановлено, що навчальний веб-сайт може використовуватися на різних формах та етапах навчання біології.

Ключові слова: Веб-сайт, біологія, освітній процес з біології, структура сайту, Інтернет, комп'ютерні технології.

Постановка проблеми. Сучасний світ – це світ інформаційно-комп'ютерних технологій. Їх поява сприяла різкому розвитку сфер життя людини, зокрема сфери освіти, як невід'ємної частини розвитку суспільства. Наразі, коли кількість інформації щодня інтенсивно збільшується, важливого значення для людини набуває вміння швидко знаходити необхідну. Головним завданням школи сьогодні є не лише передача певного обсягу знань, але й навчання учнів умінню самостійно отримувати ці знання, використовуючи їх для розв'язання практичних задач.

У сучасній школі широко застосовуються інформаційно-комп'ютерні технології. Одним з елементів таких технологій є використання навчальних веб-сайтів, на чому й зосереджене дане дослідження.

Проблему впровадження комп'ютерних засобів навчання (навчальних веб-сайтів, веб-технологій та ін.) в систему освіти досліджували П.Г.Асоянц, М.Ю.Бухаркіна, С.Г.Григор'єв, Л.І.Морська, А.Є.Петров, Є.С.Полат, П.І.Сердюков, Л.І.Скалій, Н.Н.Соболев, В.Ю.Биков, М.Головань, Ю.Жук. Ці дослідники працювали над психолого-педагогічними особливостями використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання. Доцільність та шляхи впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес з біології в основній школі досліджували як вітчизняні так і зарубіжні вчені, а саме: О.Данилова, Ю.Дорошенко, Г.Клейман, О.Козленко, О.Легкий, Н.Матяш, Є.Неведомська, В.Пакулова, Л.П.Міронєць, Л.Семко, М.Сидорович та інші [1].

Мета статті – дослідити можливості навчального веб-сайту у процесі навчання біології та проаналізувати результати педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Використання веб-сайту як засобу підвищення ефективності навчального процесу в сучасних умовах набуває все ширшого

розповсюдження. Кожен вчитель у міру можливостей навчального закладу та своєї компетенції намагається використовувати в освітній діяльності електронні засоби навчання, веб-сайти та інші інтернет-ресурси, що дозволяють досягнути більших успіхів у розв'язанні цілого ряду завдань: забезпечення наочності, інтерактивності, щільності, повного систематичного контролю й об'єктивності контролю успішності, самостійності та індивідуальності навчального процесу.

Практика роботи у закладах загальної середньої освіти показує, що застосування мережі Інтернет, зокрема веб-сайтів, сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу та значно підвищує ефективність уроків, стимулює в учнів бажання вчитися, дозволяє оптимізувати й інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення інформативності й високого інформаційного потенціалу. Завдяки цьому, учні вдосконалюють вміння орієнтуватись в інформаційному просторі і, в даному випадку, вчитель виступає наставником, консультантом.

У сучасних умовах створити веб-сайт має можливість будь-який педагог. Для цього існує ряд конструкторів зі створення веб-сайтів, надається, як безкоштовна так і за оплату, інформаційно-технологічна база і реальний ресурс у вигляді електронного простору, модулів, шаблонів, систем управління.

Сторінки сайтів можуть бути простим статичним набором файлів або створюватися спеціальною комп'ютерною програмою на сервері. Вона може бути або зроблена на замовлення для окремого сайту, або бути готовим продуктом, розрахованим на певний клас сайтів [2].

Структура веб-сайту складається з двох частин: внутрішньої і зовнішньої. Внутрішня частина структури – це рубрики, підрубрики, розділи сайту, мітки та інші елементи навігації. Зовнішня частина структури веб-

сайту – це схема контентних блоків, тобто те, як розташовані шапка, основна тематична частина, блок з коментарями та інші елементи сайту. Правильно побудована структура, де зручний та цікавий інтерфейс поєднується з актуальною інформацією – дуже важливий момент при розробці даного ресурсу, він краще сприймається користувачами [3].

Виділяють три типи структур веб-сайтів:

1. Лінійну;
2. Деревоподібну;
3. Довільну.

Лінійна структура являє собою наступну послідовність дій: з головної сторінки можна перейти на другу сторінку, з неї – на третю тощо. На сайті з деревоподібною структурою з головної сторінки можна потрапити на одну зі сторінок другого рівня, звідти – на одну зі сторінок третього рівня тощо. Сайт із довільною структурою видається зовсім неорганізованим, але саме в цьому й полягає принцип його створення. Подорожуючи таким сайтом, можна переходити з однієї його сторінки на інші в різні способи, і шлях назад не обов'язково має бути таким самим. Вибір структури визначається особливостями завдань, що розв'язуються за допомогою веб-сайту. Нижче представлено ще декілька прикладів структури сайту. Кожна із цих структур має свої недоліки та переваги у проектуванні веб-сайту [4].

Якщо це стандартна структура, то основна веб-сторінка містить посилання на інші документи веб-сайту, а документи містять посилання відповідно, на основну веб-сторінку. Це найпростіший і найпоширеніший спосіб організації веб-сайту.

У разі структури «Каскад», посилання в документах задані таким чином, що існує тільки один шлях обходу сторінок веб-сайту. За каскадного способу організації сторінок відвідувачі сайту можуть переміщуватися тільки в одному з напрямків – вперед або назад.

Структура «Хмарочос» характеризується тим, що у цій моделі відвідувачі можуть опинитися на деяких сторінках, тільки якщо вони йдуть правильним шляхом. Це нагадує підйом до потрібної кімнати у великому хмарочосі.

У випадку павутинної структури всі сторінки веб-сайту містять посилання на інші сторінки, і користувач може легко перейти з будь-якої сторінки практично на будь-яку іншу. Ця схема може перетворитися на лабіринт, якщо вийде з-під контролю, але вона популярна в тих випадках, коли посиланнями користуються не надто часто.

Важливим пунктом в структурі веб-сайту є його ієрархія або структурна особливість. Існують два основних її види:

- 1) книжкова;
- 2) блогова.

Найпоширенішою є блогова, саме вона використовується найчастіше. Основною її особливістю є динаміка побудови сторінок, тобто постійна їх зміна в ході розвитку веб-сайту, так як нові пости змінюють старі і йде постійна зміна контенту в категоріях. Така ієрархія має наступні плюси: по-перше, популярна серед користувачів і зрозуміла їм; по-друге, зручна для читання, пошуку та перегляду матеріалів; по-третє, має

широкі можливості виведення анонсів. Але є й один недолік – вона не розкриває широких можливостей сайту, яка може відмінно виводити запити в перші ряди серед інших веб-сайтів.

Книжкова ієрархія – це стандартна організація структури звичайних сайтів, без системи управління вмістом. Така ієрархія властива невеликим сайт-візиткам і нагадує механізм роботи звичайної книги. У неї є зміст або рубрики, є різні статті та публікації тощо. Сенс її полягає в тому, що контент в рубриках ніколи не змінюється.

На будь-якому сайті першою відкривається головна сторінка. У верхній частині головної сторінки зазвичай розташована так звана шапка, яку дублюють на інших сторінках сайту. Щоб забезпечити швидкий перехід до основних тематичних розділів сайту, створюють меню сайту – список гіперпосилань на його розділи. Горизонтальне меню зазвичай розташовують у шапці, іноді дублюючи його в нижній частині сторінки, а вертикальне – переважно в лівій частині сторінки.

Меню є одним із найважливіших компонентів сайту, і до нього ставляться дуже високі вимоги. Воно має бути зручним, помітним і зрозумілим. Пункти меню мають бути чітко відділені один від одного, а гіперпосилання, розміщені в тексті чи у вигляді графічних об'єктів, дозволяють переходити на різні сторінки сайту або навіть на інші сайти. На сайтах із дуже великим обсягом інформації є сторінки третього рівня, а якщо необхідно – то й четвертого, п'ятого тощо [5].

Фізична структура веб-сайту представляє собою папку (web-вузел), в якому розташовуються:

- Каталоги (папки), де зберігаються файли;
- Сторінки, де саме розташовані статті;
- Фотографії та зображення, котрі краще зберігати в окремій папці.

Якщо веб-сайт односторонній з невеликою кількістю інформації, то всю інформацію можна помістити в одну папку. Якщо ж веб-сайт великий, тобто має десятки сторінок, сотні фотографій та інші додаткові сервіси – тоді всі файли краще розмістити в окремих папках. Всі фото та зображення – в папку «Images», статті – в «statja», форум – в «forum». Таким чином спрощується процес пошуку гостем веб-сайту необхідного файлу, його заміна чи оновлення [6].

Провівши аналіз функцій і завдань різних веб-сайтів, ми обрали конструктор Ucoz.ru. На нашу думку, даний конструктор містить у собі всі необхідні складові для створення навчального веб-сайту. Він містить достатньо велику кількість шаблонів освітньої категорії, з відповідним інтерфейсом, зручні способи додавання та редагування уже створених і розміщених на сайті, веб-сторінок, варіантність управління сайтом як з панелі управління, так і з панелі адміністратора, що відкидає форс-мажори під час навчання, адже у разі виникнення проблем входу в панель адміністратора, вчитель зможе керувати сайтом через панель управління.

Нами була розроблена методика організації навчального процесу з біології в основній школі з використанням навчального веб-сайту. Даний засіб навчання ми використовували варіативно на різних етапах навчання, на уроках різних типів та різних формах:

- 1) на вступному уроці, для активації пізнавального процесу і повідомлення нових знань;
- 2) на уроці вивчення нового матеріалу – з метою розширення та поглиблення знань учнів;
- 3) на узагальнюючому уроці або для підсумкового контролю і корекції знань;
- 4) під час проведення навчально-практичних занять;
- 5) під час організації віртуальних екскурсій;
- 6) під час організації самостійної дослідницької роботи учнів;
- 7) під час виконання домашньої роботи учнями.

На основі узагальнення отриманих даних можна розроблено рекомендації по використанню навчального веб-сайту з біології:

1. Використання веб-сайту не повинне бути єдиним засобом навчання;
2. Кожній лабораторній роботі з використанням навчального веб-сайту має передувати обов'язковий вступний інструктаж;
3. Інформація в розділах повинна бути точно підібрана до відповідної теми уроку;
4. Відповіді на питання для самоперевірки потрібно обов'язково перевіряти, або в ході групової діяльності на уроці, або ж індивідуально, для того, щоб прослідкувати прогалини в знаннях того чи іншого учня;
5. Прислухатись до побажань учнів, адже з метою їх кращої успішності, соціалізації та вдосконалення і створюється такий навчальний веб-сайт.

Висновки. Використання навчального сайту дає змогу:

- 1) забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання;
- 2) реалізувати принцип індивідуалізації навчального процесу та підвищити його наочність;
- 3) сформувати навички пошуку даних у мережі Інтернет;
- 4) моделювати педагогічні процеси та явища;
- 5) організовувати колективну і групову роботи учасників освітнього процесу.

Література

1. Міронєць Л.П. *Методика застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання біології учнів 7-го класу : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. педагог. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (біологія)» / Л. П. Міронєць. – К., 2010. – 22 с.*
2. Симонович С.В. *Практична інформатика: [навч. посібник] / С.В. Симонович, Т.А. Євсєєв. – М. : АСПресс, 1999. – 232 с.*
3. Цесарська Т. *Роздуми про користь та шкоду комп'ютерної павутини / Т. Цесарська – Бібліотека. – 2002. – №5. – С. 36-37.*
4. Соловійова Л.Ф. *Комп'ютерні технології для вчителя / Л.Ф. Соловійова. – СПб. : БХВ – Петербург, 2004. – 160 с.*
5. Турін Н.І. *Робота на персональному комп'ютері / Н.І. Турін - М. : Ленивіт, 1994. – 211 с.*
6. Копистянський А. *Знайомство з Інтернетом / А. Копистянський, О. Максимюк, А. Павлікевич. – Л. : Ніка-Центр, 1997. – 164 с.*

References

1. Mironets L.P. *Metodyka zastosuvannya kompiuternykh tekhnolohii u protsesi navchannia biolohii uchniv 7-ho klasu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk, stupenia kand. pedahoh. nauk spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (biolohiia)» / L.P. Mironets. – K., 2010. – 22 s.*
2. Symonovych S.V. *Praktychna informatyka: [navch. posibnyk] / S.V. Symonovych, T.A. Yevseiev. – M. : ASPress, 1999. – 232 s.*
3. Tsesarska T. *Rozdumy pro koryst ta shkodu kompiuternoi pavutyni / T. Tsesarska – Biblioteka. – 2002. – №5. – S. 36-37.*
4. Soloviiova L.F. *Kompiuterni tekhnolohii dlia vchytelia / L.F. Soloviiova. – SPb. : BKhV – Peterburh, 2004. – 160 s.*
5. Hurin N.I. *Robota na personalnomu kompiuteri / N.I. Hurin - M. : Lenevit, 1994. – 211 s.*
6. Kopystianskyi A. *Znaiomstvo z Internetom / A. Kopystianskyi, O. Maksymyuk, A. Pavlykevych. – L. : Nika-Tsentr, 1997. – 164 s.*

Vakal A.P.,

Candidate of Biologic Sciences, Associate Professor, head of the department of biology and ecology of A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, genbioeco@sspu.sumy.ua

Mironets L.P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of biology and ecology of A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, mironets19@gmail.com

Moskalenko M.P.,

Candidate of Biologic Sciences, Associate Professor of the department of biology and ecology of A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, moskalenko_nikolay@ukr.net

Ukraine, Sumy

METHODOLOGY OF ORGANIZATION AND USE OF THE EDUCATIONAL WEB SITE ON BIOLOGY

The article presents one of the classifications of websites. Examples of work for each of the described structures are given. The didactic capabilities of the designer Ucoz.ru are described, since it contains a sufficiently large number of educational category templates, with the corresponding interface, convenient ways of adding and editing the web pages already created and placed on the site, the variation of site management from both the control panel and the panel administrator. It has been established that the training website can be used on various forms and stages of biology teaching.

Key words: *Web site, biology, educational process in biology, site structure, Internet, computer.*

УДК 373.31, 37.03

Григор'єва М.І.,

доктор філософії в галузі економіки, аспірантка НПУ ім. Драгоманова,

Україна, м. Київ

РОЗВИТОК ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ, ЯК СКЛАДОВОЇ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначається, що з процесом інтелектуалізації всіх видів трудової діяльності, коли на перше місце виходить людина, яка вмiє творчо, критично та нестандартно мислити. Постає потреба у працівниках, які вмiють вчитися ефективно, оновлювати свої знання швидко, які здатні генерувати нові ідеї, розробляти концепції та стратегії подальшого розвитку суспільства. Посилюється увага до проблеми розвитку мислення. Також підкреслюється необхідність раннього розвитку інтелектуальних можливостей дітей для інтенсифікації педагогічного процесу в школі відповідно до перегляду змісту та термінів навчання в рамках реформи загальної середньої освіти. Однією з основ виховання цілісної особистості молодших школярів є формування і розвиток логіко-математичного мислення. Психолого-педагогічною наукою обґрунтовано доцільність розвитку інтелектуальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку, але слабо відпрацьовані механізми його реалізації. Це вимагає пошуку шляхів збагачення змісту навчання згідно вимогам концепції «Нової української школи».

Ключові слова: інтелектуальні здібності, розвиток інтелекту у початковій школі, логіко-математичний інтелект, розвивальне навчання.

Постановка проблеми. Ефективний розвиток інтелектуальних здібностей дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних проблем сучасності. Школярі з розвиненим інтелектом швидше запам'ятовують матеріал, впевненіші в своїх силах, легше адаптуються у новій обстановці, краще підготовлені до школи. Інтелектуальний розвиток дитини молодшого шкільного віку – це найважливіша складова частина цілісної особистості дитини.

Питання щодо можливості і необхідності розвитку інтелектуальних здібностей у дітей досліджується вченими всього світу. Особливо хочеться виділити такі роботи в даній області, як «Теорія множинного інтелекту» Говарда Гарднера [1] та «Рання концепція Ж. Піаже про розвиток мислення дитини» Жана Піаже [2-3].

Не менший інтерес, щодо теми нашого дослідження, є вивчення питання щодо розвитку математичних здібностей або математичної обдарованості дитини Бертрана Рассела [4] і Альфреда Норт Уайтхеда [5].

Результати досліджень Л.А. Венгера [6], В.В. Давидова [7], О.М. Дьяченко [6], у галузі розвитку логічного мислення у дітей, розкрили теоретичні підходи до проблеми та запропонували шляхи і умови її рішення в роботі з дітьми шкільного віку.

При цьому жодне із зазначених досліджень не було присвячено дослідженню розвитку логіко-математичного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. **Мета статті** – дослідження проблеми розвитку логіко-математичного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та пошук шляхів збагачення змісту навчання програми початкової школи, щодо цього питання.

Виклад основного матеріалу. Говард Гарднер зазначає, що інтелект не є «річ», чи певний пристрій, що знаходиться в голові, а «потенціал, наявність якого дозволяє індивідууму використовувати форми мислення,

адекватні конкретним типам контексту». Він вважає, що існує 8 різних типів інтелекту, що не залежать один від одного і діють в мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами. До них відносяться [1]:

1) Вербальний (лінгвістичний) інтелект – здатність до породження мови, що включає механізми, відповідальні за фонетичну (звуки мови), синтаксичну (граматику), семантичну (сєнс) і прагматичну складові мови (використання мови в різних ситуаціях).

2) Логіко-математичний інтелект – здатність використовувати і оцінювати співвідношення між діями або об'єктами, коли вони фактично не є присутніми, тобто до абстрактного мислення.

3) Музичний інтелект – здатність до породження, передачі і розуміння сєнсу, пов'язаного зі звуками, включаючи механізми, відповідальні за сприйняття висоти, ритму і тембру (якісних характеристик) звуку.

4) Просторовий інтелект – здатність сприймати зорову і просторову інформацію, модифікувати її та відтворювати зорові образи без звернення до вихідних стимулів. Включає здатність конструювати образи в трьох вимірах, а також подумки переміщати і обертати ці образи.

5) Тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати усі частини тіла при вирішенні завдань або створенні продуктів; включає контроль над грубими і тонкими моторними рухами і здатність маніпулювати зовнішніми об'єктами.

6) Внутріособистісний інтелект – здатність розпізнавати свої власні почуття, наміри і мотиви.

7) Міжособистісний інтелект – здатність розпізнавати і розрізняти почуттями, погляди і наміри інших людей.

8) Натуралістичний інтелект – останнє доповнення до теорії Гарднера. Його поява була зустрінута з ще більшим опором, ніж оригінальні сім інтелектів. Згідно Гарднера, люди з натуралістичним інтелектом прагнуть

до гармонії з природою і проявляють інтерес до дослідження навколишнього середовища і вивчення інших видів. Ці люди, як вважається, добре відчують навіть невеликі зміни в середовищі.

Другим за поширеністю і, можливо, навіть першим, згідно сучасним потребам суспільства, є логіко-математичний інтелект. Саме його довгі роки, одноосібно іменували інтелектом як таким. Саме під нього «налаштовані» безліч тестів на визначення рівня інтелекту. Саме на його розвиток орієнтоване шкільне навчання: щоб бути в школі успішним, дитині слід розвивати логічне мислення, а ще краще - абстрактно-логічне.

Особливу роль у розвитку інтелекту дитини відіграє математика, оскільки результатами навчання математики є не тільки знання, а й певний стиль мислення. У математиці закладені величезні можливості для розвитку мислення дітей в процесі їх навчання з самого раннього віку.

Це в свою чергу, є передумовою для розвитку багатьох галузей науки, оскільки математичні закони лежать у основі багатьох наук. Дійсно, якщо ще за два століття тому застосування математики у фізиці було дуже відносне, в хімії – у вигляді найпростіших рівнянь першого ступеня, в біології і зовсім дорівнювало нулю, то тепер же застосування математики в цих науках є незаперечно значимим. Додатки математики широко поширюються також на область економіки та інших спеціальних наук, починають використовуватися в мовознавстві і медицині.

Але, як довели Альфред Уайтхед і Бертран Рассел, у основі навіть самого складного математичного твердження лежать прості логічні властивості – що свідчать про розвиток у дитини операційного мислення. Як зауважував сам Бертран Рассел, у логіки і математики різна історія, але останнім часом вони знайшли багато точок перетину: "Внаслідок цього зараз абсолютно неможливо провести між ними межу, більш того, ці дві сфери вже стали однією"[3].

Для вироблення певних математичних умінь і навичок необхідно розвивати логічне мислення школярів. Необхідно навчити дитину вирішувати проблемні ситуації, розвивати здатність виділяти істотне, самостійно підходити до узагальнень, робити певні умовиводи, приходити до логічного висновку.

На відміну від лінгвістичних і музичних здібностей, інтелект, який ми називаємо "логіко-математичним", не залежить від слухо-голосової сфери. Витоки його відносяться до взаємодії зі світом фізичних об'єктів. Адже саме в ході такої взаємодії, при розташуванні і класифікації цих об'єктів і при визначенні їх кількості, маленька дитина набуває свої перші і самі міцні знання щодо логіко-математичної сфери. З цього моменту логіко-математичний інтелект швидко віддаляється від матеріального світу. І далі, дитина вчиться розуміти дії, які можна виконати над об'єктами, відносини між цими діями, затвердження (або припущення), які можна висунути щодо дійсних або потенційних дій, а також зв'язок між цими твердженнями. У процесі розвитку дитина переходить від об'єктів до тверджень, від дій до відносин між ними, від сенсорно-моторної сфери до

сфери чистої абстракції, і нарешті – до вершин логіки і науки. Ланцюжок довгий і складний, але він ні в якому разі не повинен бути таємничим: коріння найвищих досягнень логічної, математичної та наукової думки можна знайти в простих діях, які виконують маленькі діти над фізичними об'єктами в своєму світі.

За Ж. Піаже, для формування у дитини справжнього наукового мислення, а не простої сукупності емпіричних знань необхідний досвід особливого роду, логіко-математичний, спрямований на дії і операції, що здійснюються дитиною з реальними предметами. На думку Піаже, усі знання – а особливо логіко-математичне розуміння, яке викликало його жвавий інтерес – ґрунтуються у першу чергу на діях людини в цьому світі [2].

Ми простежили розвиток теорії Ж. Піаже переходу від сенсорно-моторних дій до конкретних операцій, а потім до формальних щодо відношення до однієї теми – розуміння числа і пов'язаних з ним операцій, але було б грубою помилкою вважати, що цей процес розвитку обмежений тільки усвідомленням чисел. Насправді все якраз навпаки: відповідно до теорії Піаже, такий же процес спостерігається у всіх сферах розвитку, відноситься і до тих категорій, як час, простір і причинність.

Людина з певним набором навичок може в свій час бути талановитим математиком або вченим, оскільки його здібності – як раз те, що потрібно в той момент, а в наступну (або попередню) історичну епоху ці вміння виявляться абсолютно марними. Наприклад, здатність запам'ятовувати довгі послідовності чисел або представляти складні взаємини між формами може бути надзвичайно важливою в одну математичну еру і абсолютно непотрібною в інший час, коли книги або комп'ютери взяли на себе виконання таких мнемонічних функцій або де просторові відносини вже не сприймаються як частина математики.

Висновки. У молодшому шкільному віці у дитини відбувається інтенсивний розвиток усіх видів інтелекту. Для успішного навчання, в цьому віці, повинні бути сформульовані 3 складові мислення:

– високий рівень елементарних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, судження, умовиводів;

– високий рівень активності, розкутості мислення, що полягає у виникненні декількох варіантів вирішення проблеми, окреслення великої кількості гіпотез, ідей;

– високий рівень організованості і цілеспрямованості, які проявляються в орієнтації на виділення істотного в явищі, в використанні узагальнених схем аналізу явища.

Тому необхідно якомога вище підняти планку як логічного, так і абстрактного мислення.

Ефективність інтелектуального розвитку молодших школярів залежить від діяльності вчителя, його творчого підходу до навчання дітей, коли вчитель віддає перевагу методам і прийомам навчання, що стимулюють складні пізнавальні процеси, сприяють самостійної діяльності учнів, орієнтованої на їх творчість. Найбільш сприятливі умови для цього створені в різноманітних технологіях розвиваючого навчання. Це вимагає пошуку шляхів збагачення змісту навчання, в тому числі

переосмислення системи уявлень, послідовності їх формування. Тому, постає необхідність розробки такої програми розвиваючого навчання, яка відповідатиме сучасним вимогам реформи системи загальної освіти в рамках концепції «Нової української школи», інтенсифікації та оптимізації навчання, і звичайно, сприятиме загальному і логіко-математичному розвитку дитини.

Зміни в нашому суспільстві і, ймовірно, в інших культурах теж, висувають на передній план питання, чи не є логіко-математичний інтелект в деякому відношенні важливішим, ніж інші його види: базовим в концептуальному сенсі, оскільки знаходиться в основі людського інтелекту, або базовим з практичної точки зору, тому що направляє розвиток історії людства, його інтересів, проблем, можливостей і, ймовірно, його конструктивної чи деструктивної долі в цілому. Часто кажуть: існує лише одна логіка, і зрозуміти її можуть тільки ті, хто володіє розвиненим логіко-математичним інтелектом.

Література

1. Говард Гарднер. Структура розуму: теорія множинного інтелекту / *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. – М.: «Вільямс», 2007. – 512 с.
2. Пиаже Ж. Моральне судження у ребенка. – М.: Академічний проєкт, 2006. – 480 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
4. Рассел Б. Введение в математическую философию. / [Пер. В. Суровцев]. – Сибирское университетское издательство, 2009. – 264 с.

5. Основания математики: в 3 т. / Альфред Н. Уайтхед, Бертран Рассел; пер. с англ. Ю.Н. Радаева, И.С. Фролова; под ред. Т.П. Ярового, Ю.Н. Радаева. – Самара: Сам. ун-т, 2005- (Самара: Типография "Книга"). – 27 см. Т. 2 / пер. со 2-го англ. изд. Ю.Н. Радаева, А.В. Ершова. – 2006 (Самара: Книга). – 737 с.

6. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Астаськова Н.Ф., Бардина Р.И. Программа «Одаренный ребенок». – М.: «Новая школа», 1995.

7. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

References

1. Howard Gardner. *Struktura rozumu: teoriya mnozhynnoho intelektu / Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. – М.: «Vil'yams», 2007. – 512 s.
2. Piazhe ZH. *Moral'ne sudzhennya u dytynu*. – М.: Akademychnyy proekt, 2006. – 480 s.
3. Piazhe ZH. *Mova i myslennya dytynu / Uporyad., Nova red. per. z fr., komment. Val. A. Lukova, Vl. A. Lukova*. – М.: Pedahohika-Press, 1994. – 526 s.
4. Rassel B. *Vvedennya v matematychnu filosofiyu*. / [Per. V. Surovtsev]. – Sibirsk'ke universytet 's'ke vydavnytstvo, 2009. – 264 s.
5. Pidstavny matematyky: v 3 t. / Al'fred N. Uaytkhed, Bertran Rassel; per. z anhl. Yu. N. Radaeva, I.S. Frolova; pid red. H.P. Yarovooho, Yu. N. Radaeva. – Samara: Sam. un-t, 2005 (Samara: Drukarnya "Knyha"). – 27 sm. T. 2 / per. z 2-ho anhl. yzd. Yu. N. Radaeva, A. V. Yershova. – 2006 (Samara: Knyha). – 737 s.
6. Venher L.A., Dyachenko O.M., Astas'kova N.F., Bardina R.I. *Prohrama «Obdarovana dytyna»*. – М.: «Nova shkola», 1995.
7. Davydov V.V. *Vydy uzahal'nen' v navchanni (lohiko-psykholohichni problemy pobudovy navchal'nykh predmetiv)*. – М.: Pedahohika, 1972. – 424 s.

Grigorieva M.I.,

Ph.D. in Economics, postgraduate student of the NAS named by Drahomanov,

Ukraine, Kiev

THE LOGICAL-MATHEMATICAL INTELLIGENCE AS DEVELOPMENT OF A COMPONENT HOLISTIC PERSONALITY FOR JUNIOR PUPILS

The article determines that with the process of intellectualization of all types of labor activity, when a person who knows creatively, critically and non-standard way can emerge in the first place. There is a need for workers who can effectively learn, update their knowledge quickly, able to generate new ideas, develop concepts and strategies for further development. The attention has increased to the problem of thinking. It also emphasizes the need for early development of children's intellectual abilities to intensify the pedagogical process at school in accordance with the revision of the content and terms of education in the framework of the reform of general secondary education. One of the foundations for the formation of a holistic personality of junior pupils is the formation and development of logical and mathematical thinking. Psychological and pedagogical science has substantiated the expediency of intellectual abilities development in children of elementary school age, but weakly worked out mechanisms of its realization. This requires the search for ways to enrich the content of study in accordance with the requirements of the concept of the "New Ukrainian School".

Key words: intellectual abilities, development of intelligence in elementary school, logic-mathematical intelligence, developmental training.

UDC 53(07)+372.853

Dembitska S.V.,*Associate Professor of life safety and security pedagogy, Vinnytsia National Technical University, sofiyadem13@gmail.com***Kuz`menko O.S.,***Associate Professor of the Department of Physical and Mathematical Disciplines,
Flight Academy of the National Aviation University, kuzimenko12@gmail.com**Ukraine, Vinnytsia*

ORGANIZATION OF THE SELF-EMPLOYED WORK OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES AT THE STUDY OF PHYSICS

The article defines the main components of independent work of students of higher educational institutions of the technical profile of physics in the process of preparation of specialists. Formation of the experience of independent work of students may be based on the use of new information technologies, taking into account the specifics of studying disciplines, expedient organization and effective stimulation of independent cognitive activity of students.

The purpose of the paper is to reveal the peculiarities of the organization of independent work of students of higher technical educational institutions in physics, taking into account the peculiarities of professional training.

Prospects for further research are the development of methodological support for independent work in certain areas of training in higher education institutions.

Key words. *independent work, physics, professional training, improvement of educational process.*

Problem solving in general and connection with important scientific or practical tasks, analysis of recent researches and publications. National standards of higher education in the basis of training put the independent, creative work of students. Accordingly, there is a problem of finding pedagogical tools and developing appropriate methodological support for independent work of students in order to organize optimally this activity.

The specified task is complicated by the fact that foreign students have full participation in the educational process, in which there are difficulties not only in the study of professional disciplines, but even in the course of communication in the Ukrainian language. However, the task of vocational education – the acquisition of fundamental knowledge, on the basis of which he could carry out professional activities, does not change from the language of communication and nationality of the student.

The analysis of scientific and pedagogical literature showed that there are different approaches to the definition of the essence of the concept of «independent work» and to its organization during the period of professional training. Particularly, the peculiarities of organization independent work were considered in the research by V.I Bondar, M.G. Garunova, O.V. Evdokimova, S.G. Zaskaleta, I.A. Shaidur P.V. Pidkassisto and others.

The concept of «independent work», «independent cognitive activity» is disclosed in the works of L.V. Zharov, I.Y. Lerner, N.F. Talizina. The department of independent work of students in extra-curricular time was engaged in L.V. Klimenko, V.P. Shpak and others. Teaching students the ability to plan their cognitive activity was studied by A.A. Loshak, O.M. Kozak, M.P. Krasnytsky.

In the context of our study is expedient to treat self-study as a form of collective or individual educational activity of students, during which they assimilate the necessary knowledge, acquire skills and abilities, learn to systematically and systematically work, think and form their own style of mental activity [1, p.44].

The purpose of the paper is to reveal the peculiarities of the organization of independent work of students of higher technical educational institutions of the III–IV levels of accreditation in physics, taking into account the peculiarities of professional training.

Presentation of the main research material. The volume of independent work of students of the technical universities in physics is determined by taking into account the specifics and content of the discipline, its place and significance in the process of professional formation, and also depends on the specific gravity in the educational process of practical, seminar and laboratory classes. The choice of content, volume and types of independent work depends on the contribution of physics to the process of forming the competencies of the graduate students.

One of the most promising areas of independent work of the student in the process of teaching physics is the use of information and communication technologies, which is proved by a number of pedagogical researches.

The problem of preparing foreign students for independent work and management of it, as a rule, in a simplified form is divided into 3 blocks: motivational, technological and organizational. Skills and skills of independent work of many specialists can be interpreted differently. This is the ability to prepare for a certain type of classes, participate in them, work with literary sources, plan time for processing certain material, etc. [2, p.159].

The organization of independent work of students of technical universities during the study of physics had envisaged the realization of certain tasks:

- formation of cognitive activity in the study of physics at the expense of positive motivation to self-mastery of knowledge, skills and abilities;
- formation of skills to work with literary and reference sources;
- improvement of intellectual skills (to analyze, generalize, compare, highlight, etc.) while working with educational and scientific literature;
- formation of creative skills in solving problem problems;

– formation of critical thinking, speaking skills, and ability to conduct a discussion on the basis of preparation and presentation of reports;

– development of creative skills through the solution of production situations, creative tasks;

– formation of skills to determine the methodology and methods of research, to report when preparing (writing) course papers, theses, as well as presentations at conferences.

In the process of learning, each student develops and improves the personal style of the independent mental work. This style is a collection of techniques was borrowed from other people and worked out by a particular student [3, p.27]. And so when organizing independent work of students, first of all, is worth paying attention to the formation and development of mental skills, which involves adhering to a number of requirements:

– substantiation of urgency and necessity of the fulfilled task [4, p.34]. This requirement was achieved through the formation of motivation for the study of physics through the implementation of the subject relations with professional disciplines;

– openness and availability of tasks. Students should be able to compare tasks performed, to analyze their usefulness and to evaluate the results obtained [4, p.35]. This requirement was fulfilled by creating an Internet page on physics, where it was possible to view the state of tasks and current evaluation in open access;

– enabling students to perform their own work that corresponds to their educational level [5, p.56]. This was done through the use of different types of training tasks for the student's independent work;

– the result of performing independent work must be a materialized product (the corresponding number of points, abstracts, articles, presentations, projects, program materials, etc.) [5, p.57].

During the study of physics, we use different organizational forms of independent work:

– work of the student, which is performed independently in time-free period;

– classroom independent work on individual tasks under the direction of a teacher, during which the student can receive methodical help in the form of consultations on the implementation of this work, with the consultations are individual in nature.

Organization of independent work of students in the process of studying physics is based on the widespread use of special individual tasks, which are aimed at enforcing the role and significance of individual educational and cognitive activity of each student, who is an active subject of the learning process.

Individual tasks in physics are classified in terms of theoretical, experimental and research character, which corresponds to the main goal of training future engineers at a technical university. The important component of the organization of independent work is the conduct of evaluation and control with the subsequent possibility of adjusting the results of academic achievements in the independent work of students in physics. This procedure is carried out through the website of the discipline.

One of the conditions for activating independent work in physics is an individual plan for its implementation by the student. The plan will allow you to see and record the results of the work of the student and design his own training program. Types of work are depended on the content of the module being studied. Deadlines are determined by the teacher. Every student has a plan, filled in and corrected by him.

Analysis of the relationship with professional disciplines and based on our own experience in teaching physics, the main types of tasks for independent work of students were formed by us (Table 1).

Table 1

Tasks for independent work of students in physics

Task type	Task function	Examples of tasks
Type I	Formation of the ability to process and analyze information, perform tasks on a given algorithm of actions, recognize information when re-perceived	Preparation for implementation of laboratory works, execution of settlement tasks according to a model, preparation of reports on a given topic.
Type II	Formation of the ability to analyze the information was obtained with the formulation of own conclusions, the formation of the initial elements of creative search	Analysis of technological processes based on certain physical phenomena in order to identify deficiencies and formulation of proposals, in relation to their improvement; performance of tasks according to the given model with the elements of creative search (finding the error in the given calculation task, guided by theoretical information to the topic).
Type III	Formation of the ability to perform search tasks based on available knowledge and experience	Analysis of scientific literature in order to determine the current trends in the development of physics (preparation of speeches at student conferences and seminars), preparation of presentations on a specific topic, preparation of software products in physics
Type IV	Development of creative activity, formation of skills of scientific work	Execution of creative projects, publication of articles in scientific collections, preparation of a settlement task that contains an error (later used to complete tasks of type II), finding and assessing the reliability of Internet resources, which is advisable to recommend for performing independent work, writing creative works in physics, preparation for participation in competitions and competitions.

For example, let's consider the tasks which we use when organizing independent work of students and the appropriate methodological techniques.

Solving problems using the principle of symmetry is considered in many papers [6-8]. In these works, the scientists relied on the intuitive representations of students and students about symmetry, mainly on geometrical symmetry, and therefore the problems and methods of their solving, taking into account symmetry, were randomly selected. The use of symmetry is not a special method of decoupling, such as analytical or synthetic. It is rather a methodical method, the application of which leads to a simplification of the decision process, first of all mathematical, to the creation of a certain algorithm for solving.

This technique does not exclude all known methods of solving problems, but, on the contrary, it should be used only together with the analysis of the problem, with the analytical-synthetic method. The doctrine of symmetry is used to solve problems in various topics of the course of general physics, and in the process of solving pursued various methodological goals.

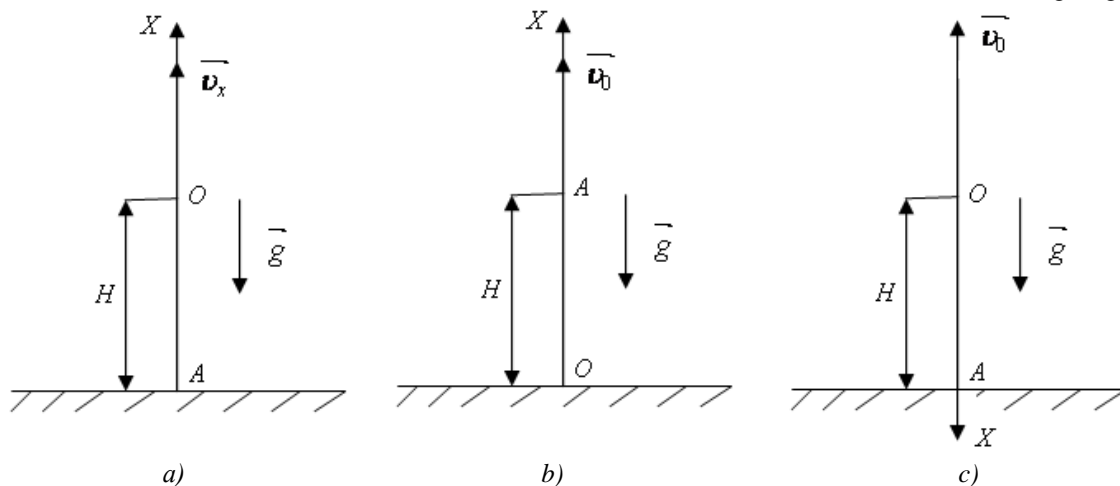


Fig.1. Reference frame for problem solving

For all three cases of the selection of the reference frame of the equation to determine the flight time of the ball has the same appearance, therefore the result will be the same:

$$gt^2 - 2v_0t - 2h, t = 5 \text{ s.}$$

2. The symmetry of all WISs is fixed by solving problems in which the choice of reference frame is crucial.

Example 2. Two balls of mass moving toward each other at the same speed relative to the Earth undergo an inelastic collision. Determine the amount of heat that is allocated in this case.

There are two options for solving the problem.

1) In the reference frame «Earth»

$$Q = \frac{mv^2}{2} + \frac{mv^2}{2} = mv^2 \text{ (after the blow, both balls stopped).}$$

2) In the «Ball» system. The first ball is motionless, and the second moves relative to it at a speed. After the blow, she stopped, and so

$$Q = \frac{m(2v)^2}{2} = 2mv^2.$$

1. Symmetry of space-time. It is recommended to consider them as follows: the physical system remains at rest, the reference system becomes. To fix the ideas about the symmetry of space-time solving tasks of different types. It is shown that the choice of different reference systems does not affect the result of solving (translate the reference frame, change the orientations of its axes, change the starting point).

Example 1. From the balcony which located at a height of 25 m above the surface of the ground, a ball was raised vertically upwards at an initial speed of 20 m/s. After which time the ball will fall to the ground?

Let's consider three cases of choice of the reference system for solving:

1) Body of reference-Earth. The origin of the coordinates at the point of throwing, the axis of the *OH* directed upright (Fig.1, a). Begin countdown time-throwing.

2) Body of reference-Earth. Beginning of the reference is its surface, the axis *OX* is vertical. Beginning of countdown time-moment of throwing (Fig.1, b).

3) The body of reference-Earth. The starting point is at the point of throwing the *OX* axis is directed down. Starting the countdown time is the moment of throwing (Fig.1, c).

The result is different than in the first case. Why is the symmetry of both reference systems broken? Which solution is correct? Analyze this problem with students. The first solution is correct, the second is false. Indeed, in this case, they use the «ball» system, which moves expeditiously, because its speed changes, and therefore it is not WIS.

Take WIS, moving all the time with constant speed *v*. In this system, the first ball is initially immobile, and the second ball has a velocity *2v*. After the collision, both balls move in this system at the same speed *v*₁. Ago

$$Q = \frac{m(2v)^2}{2} - 2 \frac{mv_1^2}{2} = m(2v^2 - v_1^2).$$

From the law of conservation of momentum we have: *K*₁ = *m* · *2v* ;

$$K_2 = m \cdot 2v_1; K_1 = K_2; v_1 = v_2.$$

$$Q = m(2v^2 - v_1^2) = mv^2.$$

Consequently, in all of the DSUs, the result is the same. It is clear that if we were to find the kinetic energy of a system, then in different WISs we would have obtained

different results, because the kinetic energy of the system is relative, and its change is absolute.

3. Principle of Curie Symmetry.

In various tasks of statics, the principle of symmetry simplifies the solution when the mechanical system is symmetric or does not have a symmetric system of forces acting on it.

Example 3. Two identical cylinders are suspended on unstretchy threads of identical length. Between them put a cylinder of the same diameter, but twice the weight. The system is in equilibrium. Determine the angle β , when the angle between the threads 2α . Friction is absent (Fig. 2).

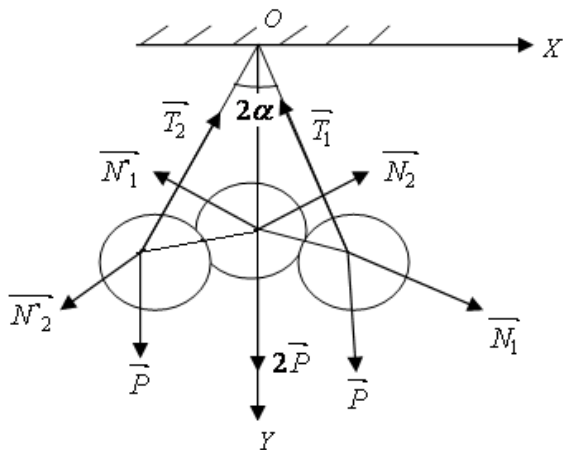


Fig. 2. Consideration of forces on cylinders

On having solve the problem, we show that the system of bodies has a plane of symmetry, which passes through the axis of the OC , perpendicular to the plane of the figure. The system has another plane of symmetry – the plane of the picture, and therefore all forces lie in this plane. According to the principle of symmetry on the left cylinder there is the same system of forces, as well as on the right. The central cylinder also operates a symmetrical system of forces.

Consequently, taking into account the symmetry immediately reduces the number of unknowns and the number of equations, which significantly simplifies the resolution.

Calculation of forces of gravitational interaction of inaccurate masses, if these bodies are spherically symmetric. Such calculations can be performed if, through the certain imaginary operations, it is possible to restore spherical symmetry of bodies. We also note that this technique is used to calculate the electrostatic interaction between non-point charged bodies.

Example 4. In a lead ball of a radius R , a spherical cavity of a radius $R/2$, whose surface touches the surface of the sphere is made. With what force this ball attracts another lead ball of a radius $R/2$ positioned as shown in Fig. 3.

Establish the direction of the sought-after force. The principle of symmetry is used: the body system has an axis of symmetry passing through the points O and O_2 . Therefore, the desired force is directed along the OO_2 . To restore the spherical symmetry of the ball, O imaginarily fill its cavity with lead. To make the force acting on O_2 unchanged, place an O_3 lead ball in a radius $R/2$.

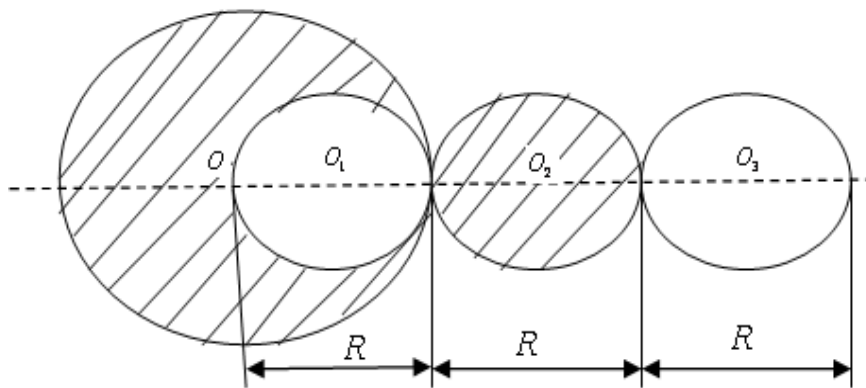


Fig. 3. The symmetrical arrangement of the balls

Therefore, the desired force $F = F_1 - F_2$, where F_1 – the force of attraction O_2 from the side of a continuous ball, and – the force of attraction O_2 from the side of a solid ball O_3 . The calculation of these forces is easy, after which we

$$\text{stop: } F = \frac{23}{576} \gamma \frac{M^2}{R^2} .$$

Conclusions and perspectives of further exploration.

Thus, independent work is an obligatory part of the educational process, which results in increase in the level of knowledge of students, the ability to think independently and make adequate decisions. The main structural elements of independent work are its purpose and motives. Analysis of own experience shows that independent work consists of

creative rethinking of the lecture material during its drawing up; study of educational literature, primary sources; preparation for group lessons; fixing knowledge: solving problems individually or performing other individual homework tasks; preparation for laboratory works and their execution; participation in circles; writing course papers; performing creative projects, etc. Highly organized independent work contributes to the formation of a highly skilled specialist for the national economy.

Prospects for further research are the development of methodological support for independent work and identification of its characteristic features in certain areas of training in higher educational institutions of III–IV levels of accreditation.

Literature

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів: навч. посібник / МО України: УДПУ / Бондар В.І. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
2. Донченко П. К. Самостоятельная работа студентов по методике преподавания русского языка. В сб. Пути улучшения подготовки учителей русского языка. – К., 1984. – С.158-162.
3. Підкасистий П.І. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. / П.І. Підкасистий – М.: Педагогическое общество России, 2004 – 112 с.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. – К. : ICDO, 1993. – 336 с.
5. Організація самостійної роботи студентів / За заг. ред. В.М. Король, В.П. Мусієнко, Н.П. Шокової – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003 – 216 с.
6. Балаш В.А. Задачи по физике и методы их решения. / Балаш В.А. – изд. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1974. – 430 с.
7. Бендриков Г.А. Задачи по физике / Г.А. Бендриков, Б.Б. Буховцев, В.В. Керженцев, Г.Я. Мякишев. – изд. 2-е. – М.: МГУ, 1968. – 399 с.
8. Гольдфарб Н.И. Сборник вопросов и задач по физике / Гольдфарб Н.И. – изд. 3-е. – М.: «Высшая школа», 1973. – 351 с.

References

1. Bondar V.I. Dydaktyka: efektyvni navchalni tekhnologii dlia uchniv: vchtyty. kerivnytstvo / Ministerstvo oborony Ukrainy: UDPU / Bondar V.I. - K.: veresen, 1996 r. - 129 stor.
2. Donchenko P.K. Nezalezhna robota studentiv z metodolohii vykladannia rosiiskoi movy. U «Stu.Puti» pokrasychtyu pidhotovku vchyteliv rosiiskoi movy. - K., 1984. - s. 158-162.
3. Pidkasytyi P.I. Orhanizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv. Navchalnyi posibnyk, / P.Y. Pidkasytyi - Moskva: Pedagogichne tovarystvo Rosii, 2004 r. - 112 s.
4. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u umovakh posylnnia osvity: vykladannia. vruchnu / [A.M. Aleksyuk, A.A. Aiurzanayn, P.I. Pidkasty, V.A. Kozakov and others.]. - K.: ISDO, 1993. - 336 s.
5. Orhanizatsiia samostiinoi roboty uchniv / Zah.red. V.M. Korol, V.P. Musienko, N.T. Tokova - Cherkasy: Pohliad BDU, 2003 - 216 s.
6. Balash V.A. Problemy v fizytsi ta metody yikh vyrishennia. / Balash V.A. - Id.3 ed. - M.: Prosvity, 1974. - 430 s.
7. Bendrykov G.A. Problemy fizyky / G.A. Bendrykov, B.B. Buchovtsev, V.V. Kerzhentsev, G.Ia. Mialkisev. - red. 2-i - Moskva: Moskovskiy derzhavnyi universytet, 1968. - 399 s.
8. Holdfarb N.I. Zbirnyk pytan ta problem fizyky / Holdfarb N.I. - red. 3-i - M.: «Vyshchia shkola», 1973. - 351 s.

Дембіцька С.В.,

доцент кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки, Вінницький національний технічний університет,
sofiyadem13@gmail.com

Кузьменко О.С.,

доцент кафедри фізико-математичних дисциплін, Львівна академія Національного авіаційного університету,
kuzimenko12@gmail.com

Україна, м. Вінниця

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

У статті визначені основні складові самостійної роботи з фізики студентів вищих навчальних закладів технічного профілю в процесі підготовки фахівців. Формування позитивного досвіду самостійної роботи студентів ґрунтується на використанні нових інформаційних технологій з урахуванням специфіки фахових дисциплін, доцільної організації та ефективного стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Метою роботи є виявлення особливостей організації самостійної роботи студентів вищих технічних навчальних закладів з фізики з урахуванням особливостей професійної підготовки. На основі аналізу змісту фахової підготовки визначені типи завдань для самостійної роботи студентів, які використовуються під час вивчення фізики.

Перспективи подальшого дослідження – розробка методичного забезпечення самостійної роботи з фізики за певними напрямками фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: самостійна робота, фізика, фахова підготовка, вдосконалення навчального процесу.



УДК 811.161.2+811.161.1]’243:378.147.091.33

Домніч С.П.,

*к.філос.н., ст. викладач кафедри мовної підготовки**Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, spdot.286@gmail.com*

Гіль С.І.,

*викладач кафедри мовної підготовки**Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, lanavnvn@gmail.com**Україна, м. Харків*

РОЛЬОВА ГРА ТА ЇЇ МІСЦЕ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розкривається значення рольової гри на заняттях з іноземної мови (української / російської), що є засобом активізації, стимулювання й оптимізації навчального процесу, створення психологічного комфорту, який зумовлює зняття розумової напруги студентів. Обґрунтовано доцільність використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови та з’ясовано місце рольової гри в навчальному процесі. Наведено приклади рольових ігор на заняттях з іноземної мови (української / російської).

Ключові слова: *заклади вищої освіти, іноземна мова (українська / російська), іноземні студенти, навчальний процес, рольова гра.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття динамічний розвиток суспільства висуває нові вимоги до якості знань та ефективності навчання української / російської мови як іноземної в закладах вищої освіти (ЗВО). Тому одним із шляхів вирішення цієї проблеми можна вважати рольову гру, що є ефективним засобом створення комунікативної спрямованості на заняттях з іноземної мови (української / російської). Рольова гра виступає тією організаційною формою навчання, що дозволяє оптимально поєднувати групові, парні та індивідуальні форми в аудиторії. За допомогою рольових ігор здійснюється міжкультурна взаємодія студентів, формуються основи іншомовної комунікативної компетенції. Розвиток мовлення студентів, збільшення лексичного запасу на заняттях з іноземної мови є завжди актуальною проблемою тому, що саме рольова гра, охоплюючи різні види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), може ефективно впливати на розвиток мовних навичок, на формування пізнавальних інтересів студентів та сприяти усвідомленому засвоєнню та оволодінню іноземною мовою. Гра як культурний феномен навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає та надає можливість відпочити.

Аналіз останніх досліджень. Рольова гра як методичний прийом навчання іноземних мов широко застосовується у практиці. У даний час уже накопичено певний досвід створення та впровадження в навчально-виховний процес рольових ігор, що знайшло відображення, зокрема, у роботах зарубіжних авторів – Ю. Вайгманна, Х. Ритчера, Г. Шнайдера та ін., які розглядають проблеми використання імітаційно-ігрового підходу у викладанні іноземних мов.

Науковій розробці методик вивчення іноземної мови, основою яких є ігрова діяльність, присвячено роботи відомих педагогів, психологів, викладачів російської мови як іноземної (В. Артемов, І. Бім, Г. Горділова, І. Зимня, Г. Китайгородська, М. Кларін, В. Костомаров, О. Мітрофанова, С. Ніколаєва, Є. Пассов, В. Скалкін та ін.).

Аналіз наукових досліджень у галузі використання гри у процесі навчання іноземної мови (Л. Грицюк, Т. Олійник, С. Щербак, П. Щербань та ін.) засвідчив, що ігрові методи навчання мають позитивний вплив на результат навчального процесу: містять великі можливості для засвоєння лексико-граматичного матеріалу та розвитку іншомовної професійної компетентності тільки завдяки створенню умов позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

У наукових працях І. Абрамової, Л. Виготського, А. Конишевої, Р. Мільруд, В. Равінської наголошується, що застосування рольової гри на заняттях з іноземної мови поліпшує пам’ять і підвищує інтерес до навчання.

Рольова гра – це прийом, коли студент повинен вільно імпровізувати в межах запропонованої ситуації, виконуючи роль одного з її учасників. Саме вона допомагає активізувати мовленнєву діяльність студентів, формує уміння самостійно висловлювати свої думки, виховує почуття впевненості в собі, сприяє створенню позитивного психологічного мікроклімату на уроці, залучає до активної мовленнєвої діяльності всіх студентів [5, с.40]. За думкою українського вченого Л.Г. Русалкіної, «гра забезпечує емоційний вплив на тих, хто навчається, активізує резервні можливості особистості» [14, с.121].

Мета статті – розкриття значення рольової гри на заняттях з іноземної мови (української / російської), що є засобом активізації, стимулювання й оптимізації навчального процесу, створенням психологічного комфорту, що сприяє зняттю розумової напруги студентів.

Для реалізації поставленої мети передбачається вирішення таких завдань:

- обґрунтувати доцільність використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови (української / російської);
- з’ясувати її роль і місце в навчальному процесі;
- навести приклади рольових ігор.

Виклад основного матеріалу. Гра – це заняття, що має елементи розваги, відпочинку, спортивного змагання, також це моделювання ситуації з метою вироблення найбільш ефективних рішень [3]. На заняттях з мови для іноземних студентів гра, перш за все, – це захоплююче заняття, оскільки «в основі рольової гри лежать загальноігрові елементи: наявність ролей і ситуацій, у яких відбувається реалізація ролей, а також різні ігрові предмети. Розвиток міжкультурної комунікації за допомогою рольових ігор становить актуальне завдання науково-практичного значення» [10] (переклад наш – С.Д., С.Г.).

Виходячи з практики викладання іноземних мов, ігрові завдання, за І.А. Чотчасовою [16], розподіляють за їхніми організаційно-структурними ознаками на дві групи:

1) ігри змагального характеру, що містять організаційні установки і правила для досягнення успіху, межі якого визначаються кількісними та якісними критеріями. Завдання цієї групи передбачають форми природної діяльності, заснованої на мотивах інстинктивної поведінки та рефлексивного засвоєння мовних форм і правил узагалі (розважальні, інтелектуальні, словесні, тестові ігри, буквені ігри (словесні ігри) – *«Вгадай предмет», «Зіпсований телефон» тощо*);

2) завдання, у яких програються різні ситуації побутового, умовного або професійного характеру, виконання яких вимагає від учасників опори на їхню уяву, соціальний та емоційний досвід, фонові знання (ситуація *«Хворий студент на прийомі у лікаря»*; сцена, пов'язана із проведенням співбесіди на вакантну посаду з роботодавцем під час прийому на роботу, та ін.).

Рольова гра має величезні навчальні можливості. Її можна розглядати як найточнішу модель спілкування. Вона наслідує дійсність у її найістотніших рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовна й немовна поведінки партнерів тісно переплітаються. Так, на кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти (ЦМО) Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (ХНУ імені В.Н. Каразіна), на заняттях з іноземної мови (української / російської) для студентів медичного факультету розігрується ситуація *«Хворий студент на прийомі у лікаря»*. Студент заходить до кабінету лікаря, вітається з ним, звертається по допомогу, розповідаючи про стан свого здоров'я. Дійсність – це кабінет, у якому перебувають хворий студент і лікар, час і місце дії складають фон, на якому відбувається мовленнєвий вчинок (звернення до лікаря), тобто здійснюється функція мови як засобу спілкування.

З мовленням і мовленнєвою поведінкою пов'язані також можливості рольової гри спонукального характеру. «Мовлення народжується з потреби, тобто мотиву (навіщо я вступаю в розмову). ... Сама мовленнєва дія – це акт, породжений мотивом діяльності» [1] (переклад наш – С.Д., С.Г.), тому спілкування не може здійснюватися без мотиву. «Мовленнєва діяльність ... у формі окремих мовленнєвих дій – обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. ... мовлення – не замкнутий акт діяльності, а

сукупність окремих мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті акту діяльності, до якого вони входять, і спонукований загальним для цього акту діяльності мотивом» [11, с.63-64] (переклад наш – С.Д., С.Г.). Однак за навчальних умов іноді складно викликати мотив до висловлення. Викладач повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, яка спонукає до внутрішньої потреби у висловленні думок. «Основна вимога, що має бути відображена в умовах навчальної групи, – це створення необхідної мотивації ігрової діяльності як важливого чинника формування здатності до іншомовного спілкування» [6, с.97]. Наприклад, на заняттях з «Іноземної мови-2» для студентів III курсу факультету іноземних мов ХНУ імені В.Н. Каразіна під час вивчення теми «Офіційно-діловий стиль мовлення» пропонується розіграти сцену, пов'язану із проведенням співбесіди на вакантну посаду з роботодавцем під час прийому на роботу. Один із студентів групи виконує роль кандидата на вакантну посаду, характеризуючи себе з найкращого боку, намагаючись переконати роботодавця, що саме він вартий цієї посади. Кілька інших студентів виконують ролі роботодавця та адміністраторів фірми. Вони уважно слухають претендента, а потім, якщо інформація про нього була недостатньою, ставлять питання. Як бачимо, сама ситуація диктує лінію мовленнєвої поведінки кожного із учасників рольової гри. Такий індивідуалізований, глибоко особистісний характер ігрової діяльності та відсутність примусу, на думку Є.І. Пасова, сприяють вихованню студентів у колективі й через колектив, розвитку їхньої психіки та здібностей, навчанню із захопленням [13, с.109].

Слабкий з мовної підготовки студент може стати першим у грі: почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття ускладненості завдань, подолання сором'язливості, що заважає вільно вживати слова чужої мови, позитивно позначаються на результатах навчання, непомітно засвоюється мовний матеріал.

Рольова гра придатна для кожного виду роботи з мовою: під час рольової гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. Велика увага приділяється непідготовленому мовленню студентів. Рольова гра тренує студентів говорити в будь-якій ситуації на будь-які теми. Процес творчості або, іншими словами, мистецтво інтерпретації сенсу – «нескінченність» – це своєрідна гра, куди занурюється людина під час творчості-діалогу. «Сущность вопроса заключается в открытии возможностей и в том, чтобы они оставались открытыми» [4, с.35].

Рольова гра зміцнює впевненість студентів через особисту причетність до усього. Студенти несвідомо створюють власну реальність, оперують своїми знаннями й розвивають здібності взаємодіяти з іншими людьми. Рольова гра сприяє розширенню асоціативної бази при засвоєнні мовного матеріалу, оскільки «... игра учит и языку, и культуре, и различным формам жизни. Именно в ней формируются собственно человеческие формы жизни, в которых сливаются воедино язык, телесное поведение и ментальные переживания» [12,

с.89], що перегукується з «життєвим світом» у феноменологічній традиції. Але, як кожна гра, вона має певні межі, у яких вона відбувається (учасники, цілі спілкування, фонові знання учасників, лексико-граматичні правила). «Адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом речевого взаимодействия, т.е. достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном культурном обществе» [9, с.9-13]. Тому можна сказати, що під час рольової гри мовленнєві практики виступають не тільки у вигляді продукту мовленнєвої діяльності, але і є творчим процесом їх створення, що обумовлюється екстралінгвістичними факторами [7, с.79-81] й умовами здійснення комунікації [8, с.158].

Серед великої різноманітності ігор особливе місце, на наш погляд, займають буквені ігри (словесні ігри). «Играя, речетворящий дух то и дело перескакивает из области вещественного в область мысли. Всякое абстрактное выражение есть речевой образ, всякий речевой образ есть не что иное, как игра слов» [15, с.24], що, на нашу думку, співвідноситься з певною метафорою Л. Щерби про те, що думка знаходиться «під ковпачком» слова. Буквені ігри ми розуміємо як своєрідні загадки, у яких потрібно відгадати слово або фразу, написані незвичним способом. Для відгадки необхідно провести комбінаторні перетворення з буквами – змінити їхню послідовність, розміщення, порядок читання, додати або вилучити окремі букви. Такі розважальні ігри мають різні назви – розважальні, інтелектуальні, словесні, тестові ігри, буквені задачі. Вони належать до розважальної енігматики (мовні загадки). Так, у цьому навчальному році на кафедрі мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна під час проведення тематичного уроку-концерту «Новий рік в Україні» для іноземних студентів, які вивчають українську / російську мову як іноземну, була запропонована лексична гра «*Вгадай предмет*», що дуже сподобалася студентам.

Буквені ігри розширюють ерудицію, навчають працювати зі словником, дають можливість тренувати пам'ять, заглиблюватися в тонкощі мови, але при цьому не втрачають своєї розважальності. У ці ігри грають з метою змагання, групами, індивідуально, у письмовій чи усній формі, із застосуванням наочності (частіше образотворчої – графічної, друкованої, символічної) або без неї. Як вважає Є.П. Белкіна, доцільно пропонувати студентам завдання складати рольові картки самостійно, допомагаючи один одному, а також використовуючи підказки викладача [2, с.38]. Різновидами буквених ігор є анаграма (гра перестановки букв): колба-бокал, карта-карат-катар; метаграма (гра «*Зіпсований телефон*»), кросворди, чайнворди, ребуси тощо.

Важливу роль у навчанні іноземної мови (української / російської) відіграють також пісні. Адже музика безпосередньо впливає на почуття студента, формує його моральний бік, закладає основи культури молодої людини. Як засвідчує практика, вивчення пісень на заняттях з іноземної (української / російської) мови викликає у студентів інтерес до мови, до країни, мова якої вивчається, до її культури. До музичних ігор

належать пісні-вправи або пісні-ігри, що можуть бути граматично чи лексично спрямованими. З одного боку, вони сприяють активізації емоцій та емоційної пам'яті студентів, а з іншого – залучаються необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення. Для пісень-ігор властива велика частота повторення граматичних структур при незначній зміні лексичного складу. Вони є гарним способом для введення й закріплення вивченого. Пісні-ігри переважно невеликі, легко запам'ятовуються студентами. Використання музики й ритміки на занятті підвищує емоційний тонус студентів, знімає монотонність і фізичну напругу, дозволяє переключити увагу з одного виду діяльності на інший і, як результат, ефективно використовувати час заняття й мати високі результати навчання. Так, на вищезазначеному тематичному уроці-концерті «Новий рік в Україні» відпрацювання фонетичних навичок здійснювалося шляхом виконання популярних українських пісень – «*Ти ж мене підманула ...*», «*Чорнобривці*» тощо.

Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва й партнерства, адже рольова гра будується не тільки на основі діалогу, але й полілогу. Студент, який говорить, але і той, хто слухає, є максимально активними, тому що він повинен зрозуміти, запам'ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, правильно відреагувати на репліку. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, сприяють усвідомленому засвоєнню іноземної мови (української / російської). Під час навчання на уроках з іноземної мови студенти розповідають вірші, дають пояснення прислів'ям та приказкам, представляють ситуації, де вони можуть бути застосовані. На таких заняттях з мови іноземні студенти завжди активно працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх друзів; викладач лише керує навчальною діяльністю.

Істотною перевагою рольової гри перед іншими формами навчання є стовідсоткова зайнятість студентів, концентрація їхньої уваги протягом усієї гри.

Відзначимо також, що під час проведення тематичних уроків з іноземної мови (української / російської) можна використовувати гру «*Розмова між українськими та арабськими (турецькими, китайськими, африканськими та ін.) студентами*». Українські студенти розповідають іноземцям про свою країну, її географічне положення, столицю, традиції, а також називають та доводять усі переваги України над іншими країнами, інші роблять аналогічне. І саме та група учасників, яка доведе переваги своєї країни, отримує певну винагороду. Так, на тематичному уроці «Новий рік в Україні» іноземні студенти, які вивчають українську мову як іноземну, розповідали про святкування Нового року в різних країнах світу (Нігерії, Іраку, Індії, Єгипті, Ізраїлі, Туркменістані тощо), а потім закріплювали свої синтаксичні навички у вправах та ілюстрували в діалогах.

Як показує досвід роботи, рольова гра є приємною для іноземних студентів. А коли гра їм подобається, навчальний матеріал засвоюється набагато ефективніше.

Таким чином, рольова гра має великі можливості у практичному, освітньому й виховному аспектах.

Висновки. Рольові ігри мають величезну методичну цінність, вони дуже цікаві як викладачеві, так і студенту. Запропоновані ігри допомагають реалізувати прагнення студента до активної пізнавальної діяльності, а завдання викладача полягає в тому, щоб навести максимум ситуацій, де відбувається розвиток комунікативних навичок студентів, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, їхнє сприйняття дійсності, а також таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

Використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови є доцільним, оскільки завдяки їм можна отримати досвід; у студентів ефективно розвиваються навички мовлення. Такий вид роботи на занятті з іноземної мови додає впевненості студентам та розвиває їхню здатність вільно володіти мовою, як на вербальному, так і невербальному рівнях, сприяє міжкультурному порозумінню. **Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у вивченні та впровадженні рольових ігор у навчальний процес та створенні нових рольових ігор для занять з іноземної мови (української/російської), які можуть бути застосовані у практичній роботі викладачів і студентів, у детальній їх розробці для поглибленого етапу навчання іноземних студентів за різними напрямками і спеціальностями на всіх рівнях володіння іноземною мовою (українською/російською) професійного спрямування, яку опановують у ЗВО України іноземні студенти під час навчання. Саме це, на наш погляд, підніме значущість рольових ігор у навчальному процесі в українських ЗВО у період глобалізації.

Література

1. Ақишина А.А. Учим читать быстро и эффективно (путь педагогическому мастерству) [Текст]: учебное пособие / А.А. Ақишина, В.И. Шляхов. – М.: Русский язык, 1991. – 136 с.
2. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / Е.П. Белкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 6 (24). – Ч. I. – С. 36-39.
3. Близнюк О.І. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів / О.І. Близнюк, А.С. Панова. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.Г. Гадамер; пер с нем., общ.ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Гіль С.І. Рольова гра як засіб підвищення ефективності навчального процесу на заняттях з російської мови як іноземної / С.І. Гіль, І.М. Кушнір // Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару (м. Харків, 15 грудня 2016 р.). – Х.: ХНУБЯ, 2016. – С. 40-43.
6. Горпенко Т.О. Вплив ділової гри на формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності / Т.О. Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – Вип. 22. – С. 95-102.
7. Домнич С.П. Экстралингвистическая модель языковых практик в межкультурном взаимодействии: философское измерение / С.П. Домнич // Актуальні питання, проблеми та

перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. наук. праць VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 30-31 трав. 2014 р.) / за заг. ред. докт. філос. наук М.А. Журби. – Луганськ: СХУ ім. В. Даля, 2014. – С. 79-81.

8. Домнич С.П. Социокультурная коммуникация: философско-антропологический анализ речевых практик в межкультурном взаимодействии: дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.04 – философская антропология, философия культуры / С.П. Домнич. – Х., 2015. – 257 с.

9. Елухіна Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухіна // Иностранные языки в школе. – М.: ООО «Методическая мозаика», 2002. – № 3. – С. 9-13.

10. Ковалёва М.И. Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе / М.И. Ковалёва // ИМПЕРЯТОРСТВО ГЕО-СИБИРЬ. – 2014. – III. 6. – № 2. – С. 54-58.

11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 3-е изд. – 287 с.

12. Марков Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б.В. Марков. – СПб.: Лань, 1997. – 219 с.

13. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра – дело серьёзное / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 2-е изд., дораб. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка).

14. Русалкіна А.Т. Використання ділових і рольових ігор у процесі навчання іноземної мови студентів медичних ВНЗ / А.Т. Русалкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. – Вип. 26. – С. 119-127.

15. Хейзинга Й. Homo ludens: статьи по истории культуры / Й. Хейзинга; пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.

16. Чотчаева И.А. Игра как средство развития речевых умений учащихся 1-4 классов на уроках русского языка: на материале общеобразовательных учреждений Карачаево-Черкессии: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / И.А. Чотчаева. – М., 2005. – 175 с. – Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/igra-kak-sredstvo-razvitiya-rechevykh-umeniy-uchashchikhsya-1-4-klassov-na-urokakh-russkogo-#ixzz5AnnYKRJO> – Заглавие с экрана.

References

1. Akishina A.A. Uchim chitat bystro i effektivno (put k pedagogicheskomu masterstvu) [Tekst]: uchebnoe posobie / A.A. Akishina, V.I. Shlyakhov. – M.: Russkiy yazyk, 1991. – 136 s.
2. Belkina Ye.P. Ispolzovanie rolevykh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki / Ye.P. Belkina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2013. – № 6 (24). – Ch. I. – S. 36-39.
3. Blyzniuk O.I. I hry u navchanni inozemnykh mov: posibnyk dlia vchyteliv / O.I. Blyzniuk, L.S. Panova – K.: Osvita, 1997. – 64 s.
4. Gadamer H.-G. Istina i metod: Osnovy filosofskoy hermenevtiki / H.-G. Gadamer; per s nem., obslch. red. i vstup. st. B.N. Bessonova. – M.: Progress, 1988. – 704 s.
5. Hil S.I. Rolova hra yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu na zaniattakh z rosiiskoi movy yak inozemnoi / S.I. Hil, I.M. Kushnir // Innovatsii ta tradytsii u movnii pidhotovtsi inozemnykh studentiv: tezy dopovidei mizhnarodnoho naukovopraktychnoho seminaru (m. Kharkiv, 15 hrudnia 2016 r.). – Kh.: KHNUBA, 2016. – S. 40-43.

6. Horpenko H.O. Vplyv dilovoi hry na formuvannya pozytyvnoi motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti / H.O. Horpenko // *Vykhladannia mov u vshchychki navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky: zb. nauk. prats.* – Kfi.: KfiNU im. V.N. Karazina, 2013. – Vyp. 22. – S. 95-102.

7. Domnich S.P. Ekstralingvisticheskaia model yazykovykh praktik v mezhkulturnom vzaimodeystvii: filosofskoe izmerenie / S.P. Domnich // *Aktualni pitannya, problemi ta perspektivi rozvittu gumanitaristiky u suchasnomu informatsynomu prostori: natsionalnyi ta internatsionalnyi aspekty: zb. nauk. prats VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Lugansk, 30-31 trav. 2014 r.) / za zag. red. dokt. filos. nauk. M.A. Zhurbi.* – Lugansk: SNU im. V. Dabya, 2014. – S. 79-81.

8. Domnich S.P. Sotsiokulturnaya kommunikatsiia: filosofsko-antropologicheskii analiz rechevykh praktik v mezhkulturnom vzaimodeystvii: dis. ... kand. filos. nauk.: spets. 09.00.04 – filosofskaya antropologiya, filosofiya kultury / S.P. Domnich. – Kfi., 2015. – 257 s.

9. Yelukhina N.V. Rol diskursa v mezhkulturnoy kommunikatsii i metodika formirovaniia diskursivnoy kompetentsii / N.V. Yelukhina // *Inostrannye yazyki v shkole.* – M.: OOO «Metodicheskaya mozaika», 2002. – № 3. – S. 9-13.

10. Kovaleva M.I. Rolevye igry kak sredstvo razvitiia mezhkulturnoy kommunikatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe / M.I. Kovaleva // *INTYERKESPO GYeO-SIBIR.* – 2014. – T. 6. – № 2. – S. 54-58.

11. Leontev A.A. Osnovy psikholingvistiki / A.A. Leontev. – M.: Smysl; SPb.: Lan, 2003. – 3-e izd. – 287 s.

12. Markov B.V. Filosofskaya antropologiya: ocherki istorii i teorii / B.V. Markov. – SPb.: Lan, 1997. – 219 s.

13. Passov Ye.I. Urok inostrannogo yazyka v sredney shkole. Igra – delo serezhnoe / Ye.I. Passov. – M.: Prosvetshchenie, 1988. – 2-e izd., dorab. – 223 s. – (Biblioteka uchitelya inostrannogo yazyka).

14. Rusalkina L.H. Vykorystannia dilovykh i rolovyykh ihor u protsesi navchannia inozemnoi movy studentiv medychnykh VNZ / L.H. Rusalkina // *Vykhladannia mov u vshchychki navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky: zb. nauk. prats.* – Kfi.: KfiNU im. V.N. Karazina, 2015. – Vyp. 26. – S. 119-127.

15. Khiezina Y. Homo ludens: stati po istorii kultury / Y. Khiezina; per., sost. i vstup. st. D.V. Silvestrova; komment. D.E. Kharitonovicha. – M.: Progress-Traditsiya, 1997. – 416 s.

16. Chotchaeva I.A. Igra kak sredstvo razvitiia rechevykh umenii uchashchikhsya 1-4 klassov na urokakh russkogo yazyka: na materiale obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy Karachaev-Cherkessii: dis. ... kand. ped. nauk.: spets. 13.00.02 – teoriia i metodika obuchenii i vospitaniia / I.A. Chotchaeva. – M., 2005. – 175 s. – Rezhim dostupa: <http://www.disscat.com/content/igra-kak-sredstvo-razvitiia-rechevykh-umenii-uchashchikhsya-1-4-klassov-na-urokakh-russkogo-#ixzz5AnmYKRI0> – Zaglavie s ekrana.

Domnich S.P.,

PhD in Philosophy, Assistant Professor at the Language Training Department
V.N. Karazin Kharkiv National University, spdom.286@gmail.com

Gil S.I.,

Teacher at the Language Training Department
V.N. Karazin Kharkiv National University, lanavnvn@gmail.com

Ukraine, Kharkiv

ROLE-PLAYING AND ITS PLACE IN TEACHING UKRAINIAN (RUSSIAN) AS A FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the significance of role-playing at the classes of the Ukrainian (Russian) foreign language. It is a means of revitalizing, stimulating and improving an educational process; creation of psychological comfort that results in taking the students' mental edge off.

The appropriateness of role-playing at foreign language classes has been grounded and its place in the educational process has been found out in the article. The examples of role playing at foreign language classes (Ukrainian / Russian) have been provided.

Key words: educational process, foreign language (Ukrainian / Russian), foreign students, higher educational establishments, role-playing.



УДК 378.147.091

Задорожна Л.В.,*доцент, к.пед.н., доцент кафедри історії України та правознавства
Криворізького державного педагогічного університету, zadoroznaalilia64@gmail.com**Україна, м. Кривий Ріг*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ З ІСТОРІЇ

Стаття присвячена методологічним аспектам залучення антропологічно орієнтованого руслу історичних досліджень при виконанні студентських наукових робіт.

Ключові слова: *антропологічний підхід, історична антропологія, історія ментальностей, історична психологія, історія повсякденності, мікроісторія.*

*Н. Яковенко: «...беручи шлюб з історією,
керуйтеся коханням, а не розрахунком...
вибір напряму дослідження має залежати передусім
від емоційного чинника – закоханості».*

Основною метою наукової та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах є здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок для забезпечення інноваційного розвитку суспільства.

Постановка проблеми. Аналіз студентських наукових доробків та публікацій досвідчених вчених – викладачів свідчить про те, що за останні роки тематика наукових дослідних студентських робіт з історичних дисциплін значно розширилася та урізноманітнілася. Головне завдання студентського історичного наукового дослідження сьогодні полягає у тому, щоб на основі вивчення джерел та наукової літератури теоретично осмислити основні проблеми обраної теми і, спираючись на принципи сучасної історичної науки, логічно та послідовно їх викласти. Тобто, студент має глибоко розглянути причинно – наслідковий зв'язок досліджуваного питання, узагальнити факти, аргументовано і переконливо розкрити мету та виконати завдання дослідження.

Сучасний період розвитку українського суспільства супроводжується не тільки зростанням ролі історичних знань, а й підвищенням інтересу до практики і досвіду минулих років. Такі потреби висувають на перший план пошук інтегральних знань. У сучасній національній методології на зміну вузькому формально-логічному підходу прийшло комплексне дослідження проблем із змістовим збагаченням проблематики, що є, як вважають вчені-викладачі, запорукою достовірності проведеного пізнання, об'єктивності отриманого нового знання, правильності прогнозу подальшого суспільного розвитку.

Варто зауважити, що історія, зберігаючи свою відносну самостійність серед інших наук відчуває на собі вплив тих трансформацій, які відбуваються у наукових галузях суспільствознавчого напрямку. А саме, предметом сучасної методології історії, з поміж іншого, стали соціокультурне і гуманістичне середовища, різномірне пізнавальна діяльність та багатогранність надбань суміжних наук. Тому застосування у соціально-гуманітарних дослідженнях багатомірної інтерпретації історії робить вибір тематики наукових досліджень завданням не тільки цікавим, а й доволі відповідальним, орієнтованим на тісний зв'язок історичних досліджень із

сучасністю. Тому за **мету роботи** було визначено питання змістового наповнення студентських досліджень через обрання актуальних наукових історичних проблем, вагома частина з яких спрямована на вивчення ролі людини в історії. Як зазначають історики, у центр уваги сьогодні вчені поставили людину з її життєвим світом, що призвело формування антропологічно орієнтованого руслу наукових досліджень і сприяло появі у сфері гуманітарного знання антропологічного підходу, який по-новому формулює мету історичного пізнання, а саме, як вивчення історичного процесу не ззовні, шляхом накладання сітки уже наявних наукових категорій на життя колишніх епох, а зсередини, через людину, через проникнення у самосвідомість певної досліджуваної епохи [1].

Виклад основного матеріалу. Відомо, що у питанні організації наукового дослідження до обраної теми висувається низка вимог. По-перше, тема має бути актуальною, тобто важливою, такою, що вимагає вирішення в теперішній час. По-друге, тема повинна вирішувати нове наукове завдання. Це означає, що тема в такій постановці ніколи не розроблялась і не розробляється зараз, тобто не дублюється. Усе те, що вже відомо, не може бути предметом наукового дослідження. По-третє, тема має бути значущою. Для наукових досліджень така вимога є тим елементом, який визначає престиж вітчизняної науки і становить фундамент для прикладних досліджень. По-четверте, тема повинна відповідати профілю наукового колективу. Кожен науковий колектив має свій профіль, кваліфікацію, компетентність [9, с.44]. У пошуках теми, яка відповідає даним вимогам, за допомогою сучасної історіографії дослідник обов'язково стикнеться з пропозицією зануритися у пізнання історії людини.

Людоцентризм історії сьогодні все більше розглядається дослідниками через антропологізацію історичної науки. Як зазначає Л.В. Пирогова – Таран, історико-антропологічне пізнання, яке сформувалося, являє собою діалог двох культур: культури, до якої належить сам історик і культури, яку він вивчає. Як писав Л. Февр, це «постійний діалог людей, що живуть нині, з людьми інших епох і культур», від цього залежить постановка проблем істориком, з якими вчений звертається до минулого [10, с.123]. Тому сучасні дослідники, здійснюючи аналіз історичних подій мають зважати на відмінності між минулим та сьогоденням, передусім, до того, що стосується ціннісних життєвих орієнтирів в минулому і тепер, свідомості та менталітету

як спільноти у цілому, так і окремих індивідів. Як зазначено в «Історичному словнику термінів і понять з історії України»: Історико-антропологічний підхід – підхід до аналізу історичних фактів і явищ, що склався в історичній науці в другій половині ХХ ст. Сутність його полягає в розгляді історії як науки про суспільну людину, яка діє у часі та історичному просторі. Об'єктом зацікавленості істориків стають особисті долі учасників історичних подій. Предмет історичного пізнання на підставі цього принципу зміщується від вивчення «знелюднених» соціальних структур до людини як суб'єкта всіх соціальних утворень [7]. Отже, наявність основних атрибутів наукової теорії надала підстави розвинути окрему наукову галузь, яка оформилася сьогодні під назвою «історична антропологія». Головним об'єктом дослідження даної галузі є людина, зокрема її історичні та етнічні типи. Суспільство ж досліджується як цілісна сукупність соціальних відносин. Тобто у єдності економічної структури, соціальної організації та культурного розвитку.

Дослідники визначають «предметні поля, які тою чи іншою мірою «присвоїла» собі історична антропологія»: соціальна антропологія (соціальні фобії, колективні психози, напружені соціально-психологічні стани; сприйняття звичаю та права як соціального регулятора тощо); соціорелігійна історія (релігійна організація та релігійне дисциплінування суспільства); політична антропологія (ідентифікація людиною себе в системі певної владної моделі; сприйняття влади та владних інститутів); історія ідентичностей (форми соціальної, релігійної чи національної totoжності індивіда або певних груп); історія тілесності, емоцій, хвороб і сексуальної поведінки; історія повсякдення (історія приватного життя й родини; побутові практики, ритуали, жести, манери поведінки та спілкування, харчування й споживання напоїв, дозвілля та розваги; одяг і його соціальна й естетична функції тощо); «жіноча історія» і гендерні студії; широко витлумачений світ уявлень (ставлення до праці, власності, багатства/бідності, смерті, хвороб, родини, жінки; уявлення про час і простір, війну та мир тощо) [15, с.211]. Отже, як зазначає О. Драч, «почавши з народних низів, антропологічна історія поступово залучила до свого предмета поведінку, звичаї, цінності, уявлення, вірування всіх соціальних груп, незалежно від їхнього становища в суспільній ієрархії, причому інтереси істориків, не обмежуючись стійкими й загальними стереотипами буденної свідомості, поширювалися й на великий пласт більш мінливих соціокультурних уявлень, багато в чому специфічних для різних соціальних груп [4, с.63]». Таким чином, завдання історичної антропології є дослідження всієї історичної дійсності через людську свідомість.

Такий підхід має немало суттєвих переваг у питанні вмотивованого вибору теми історичного дослідження, а саме, антропологічно орієнтоване історичне дослідження:

- надає можливість використовувати найбільш затребувані сьогодні міждисциплінарні методи, що співпадає з новітньою парадигмою історичного знання;
- спонукає істориків до пошуків наукових зв'язків з філософією, психологією, теологією, культурологією,

соціологією, природознавством, географією, лінгвістикою, з іншими науковими галузями, предметом дослідження яких є людина та її життєдіяльність;

– залучає оновлену джерельну базу, передусім, джерела «усної історії», що надають можливості ретельно фіксувати і аналізувати малозначні на перший погляд слова, жести, вчинки учасників «соціальної драми», щоб «прочитати» їх поведінку як текст; мемуаристику, художні історичні твори, витвори мистецтва, зразки духовної та матеріальної культури, тобто, ті джерела, які надають уявлення про дійсний, а не вигаданий стан суспільства;

– актуалізує дослідження міжособистісної, міжгрупової взаємодії та взаємовідносин між індивідом і групою з позиції їх учасників у політичному, соціальному та економічному вимірах;

– вивчає особливості історичного розвитку інтелектуальної сфери людства, особистісного світосприйняття, культурно-поведінкових норм різних спільнот, духовного устрою історичних епох і цивілізацій у цілому;

– спонукає до вивчення всіх видів соціальних практик, передусім, історії «знизу», тобто історії повсякденності у всіх її проявах (поведінка, звички, жести, ритуали, церемонії тощо, а також дослідження людських емоцій, почуттів, переживань);

– орієнтує на дослідження локальної історії «малих спільнот», «мікроісторії» у полі як мікро-, так і макроісторичних процесів.

Отже, наукове історичне дослідження, що базується на принципі антропологізації, має бути зорієнтовано на поєднання різномірних проявів людського буття за для комплексного аналізу суб'єктивного та об'єктивного, мікро- і макроструктур історії людства.

Розвиток нової методології історичного пізнання, її наявний людиноцентризм, викликав появу зовсім інакших, історико-антропологічних наукових напрямків, які породжують у «молодих скептиків від науки» нові погляди на «територію історика». Мова йде, насамперед, про такі перспективні для сучасного дослідника наукові галузі, як мікроісторія, історія ментальностей, історична психологія, інтелектуальна історія, історія повсякдення та ін.

Як свідчить «Енциклопедія історії України» (Старченко Н.П.), «мікроісторія» – це антропологічно орієнтований експериментальний напрям історіографії, що виник наприкінці 70-х рр. ХХ століття як реакція на кризу старої моделі соціальної історії, що ґрунтувалася на дослідженні глобальних трансформацій і оперувала переважно серійними джерелами. Найхарактернішою особливістю мікроісторії є зменшення масштабу дослідження, перехід до мікроскопічного аналізу, об'єктом якого є вчинки особи, одиничні події, окремі казуси [5]. Зазвичай береться звичайна людина в незвичайній ситуації (в контексті війни, революції чи іншої кризової життєвої ситуації). Для мікроісторії характерні:

– застосування великого масштабу дослідження, явища, що дозволяє вивчити істотні особливості, «що вислизують» при макроаналізі;

– увага до стратегій, вибору і інтерпретацій «маленьких людей», завдяки яким функціонують

громадські інститути, відбуваються історичні зміни або підтримується традиція;

– аналіз соціальної взаємодії людей в контексті мережі соціальних стосунків, у межах яких вони здійснюють свої «стратегії»;

– залучення усіх без виключення доступних джерел, що відносяться до об'єкту дослідження; особлива увага має приділятися до номінативних (іменних) джерел;

– експериментування з методами дослідження і формою викладу матеріалу при пріоритетному використанні мікроаналітичних процедур [11, с.32].

Як зазначає О. Драч, найважливіше досягнення у сфері історичного пізнання за допомогою методів мікроісторії полягає в тому, що саме завдяки максимально точному й багатоаспектному висвітленню історичних особливостей і випадковостей, характерних для спільнот індивідів досліджуваного регіону, виявляється взаємозв'язок і взаємозалежність культурних, соціальних, економічних і політико-владних аспектів усіх об'єктів історичного буття [4, с.107].

Історія ментальностей (менталітету) як галузь вивчення минулого, невід'ємна складова «нової соціальної історії» як історії соціально-культурної сформувалася як самостійний напрям у 1960-х рр. У центрі досліджень були поставлені простонародні уявлення, аналіз рушійних сил соціальної поведінки мас (Е. Леруа-Ладюрі у Франції, Х. Медик, А. Людтке в Німеччині). З 1990-х років методологія історії ментальностей набула поширення в Україні у дослідженнях середньовіччя та раннього нового часу [5]. Прихильники історії ментальностей прагнуть, по-перше, реконструювати і вивчати психологічні й емоційні уявлення, а також ідеї, характерні для певних історичних періодів або більш широко – епох; по-друге, їх цікавлять обумовлена цими уявленнями поведінка окремої людини або соціальних груп у цілому [13].

Історична психологія, окремий науковий напрямок, що вивчає мотивацію, цінності, емоції, почуття, фобії людини, а також ментальність історичних епох і періодів – первісного, античного, середньовічного та модерних часів із залученням методів психології в історичній ретроспективі [6; 13]. За переконанням В.А. Шкуратова: «Історичну психологію можна визначити як вивчення психологічного складу окремих історичних епох, а також змін психіки і особистості людини в спеціальному культурному макрочасі, ...історична психологія у широкому значенні слова – підхід, що вміщує психіку і особистість у зв'язок часів ... [14]». Основним методом історичної психології є історико-психологічна реконструкція, яка вирішує завдання відтворення матеріальної і духовної культури історичної епохи (костюма, обладунку, ремісничих технологій і т.ін.). Учасники, наприклад, ігрових рольових реконструкцій доби середньовіччя стверджували, що краще починають розуміти психологію середньовічних людей, особливо їх мислення і світосприйняття. Вчені вважають, що результати таких досліджень не тільки дозволяють виявити культурні традиції, історико-психологічні типи, національні типи, соціальні типи і т. ін., а є корисними для вироблення рекомендацій сучасним політикам, політехнологам, соціальним службам тощо.

Однією із галузей історичного знання, які розвиваються сьогодні найбільш інтенсивно, вчені вважають «інтелектуальну історію», що вивчає інтелектуальну спадщину (ідеї, теорії, тексти) через призму культури і соціокультурного оточення їх носіїв (на відміну від історії філософії і історії ідей, з якими вона тісно пов'язана). Мова йде про ідеї, які набули поширення і стали частиною розумового інвентарю багатьох людей. Як ствержує Л.П. Репіна, сьогодні інтелектуальна історія, аж ніяк не пориваючи з історією ідей, займає великий дослідницький простір і не є напрямом, що спирається на якусь одну наукову парадигму. Однією з вихідних передумов сучасної інтелектуальної історії є усвідомлення нерозривного зв'язку між історією ідей і ідейних комплексів, з одного боку, та історією умов і форм інтелектуальної діяльності, з іншого [12]. Завданням дослідника є реконструкція способу мислення історичної особи (або колективу) та визначення логіки і наслідків її діяльності (матеріальної чи духовної).

Доповнити дослідження макроісторичних суспільно-політичних процесів, скорегувати традиційні погляди на певні конкретно-історичні проблеми, створити емоційно та ціннісно насичену історію дозволяють дослідження «історії повсякденності». В рамках цього напрямку ведуться дослідження умов життя, праці та відпочинку (побуту, умов проживання, раціону харчування, способів лікування, соціальної адаптації тощо), а також факторів, що впливають на формування свідомості та норм поведінки, соціально-політичного уподобання переважної більшості населення (пересічних людей) тієї чи іншої країни в той чи інший історичний період [5]. Антропологічний підхід у даному дослідницькому напрямку дозволяє вивчати життя людей у контексті багатомірності і багатоплановості історичного процесу. Таким чином, методологія історії повсякденності підпорядкована головному завданню цього напрямку дослідження – вивчити все те, що оточує людину (життєвий світ) та, як людина соціалізується в цьому світі і впливає на нього, вносячи певні зміни не лише в матеріальний рівень буття, а й у систему зв'язків та стосунків з іншими людьми.

На вибір актуальної тематики історичних досліджень сьогодні також впливають, за визначенням дослідників, суміжні з історичної антропологією напрямки – культурна антропологія, соціальна, релігійна, політична і т. ін. Зокрема, культурна антропологія вивчає різні прояви культурного життя і їх вплив на людину, наприклад, співвідношення народної та елітарної культур, роль різних символічних культурних репрезентацій (народних свят, карнавалів, гулянь і т.ін.) у життя людей в історичній ретроспекції. Соціальна антропологія займається формами, мотивами і символами поведінки людей у мікросоціумі (родині, соціальних корпораціях). Релігійна – роллю релігії як символічної репрезентації сакрального у людському житті. Політична антропологія зосереджується на дослідженні ритуалів і символів влади, а також формах реалізації влади у соціальному середовищі. Фізична антропологія вивчає «історію тіла», історію хвороб, взаємозв'язок розвитку антропологічних показників

(зріст, вага і т.д.) із соціальною політикою, історію хвороб, історію медицини і т. ін. Сюди ж відносяться історія сексуальної поведінки, історія жестів, історія різних проявів людської фізіології. Економічна антропологія досліджує моделі економічної поведінки людей, їх мотивацію і символічну репрезентацію. Як особливий напрямок набирає популярності історія емоцій – вивчення в історичній ретроспективі емоцій (страх, фобії, радість, наснагу і т.ін.), які викликали у людей ті чи інші історичні події, явища і процеси [13].

Висновки. Отже, без врахування специфіки історичного пізнання, розуміння та використання методик історико-антропологічного дослідження сьогодні не можливо створити насправді значущу історичну працю. Сучасні історико-антропологічні дослідження становлять значний сегмент історіографії. Це перспективний науковий напрямок, що динамічно розвивається, оскільки тема людини в історії абсолютно невичерпна. Саме тому науковій молоді сьогодні пропонується досліджувати історію, використовуючи антропологічний підхід, вмещувати у наукові роботи завдання «глибинної реконструкції всіх видів людської діяльності, закладеної в культурній традиції їхнього соціального універсуму [4, с.72]».

Література

1. Борисова О.В. Соціально-історична антропологія: [Електронний навчальний посібник] / О.В. Борисова. – Луганськ, 2009. – 270 с. – Режим доступу: https://labook.com.ua/book_socialno-istorichna-antropologiya_798/12
2. Дем'янюк О.І. Методологічні аспекти сучасної історичної науки [Електронний ресурс] / О.І. Дем'янюк. – Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/16/demyaniuk.php>
3. Добролюбська Ю.А. Антропологічна методологія історичних процесів (на прикладі «Нової історичної науки»: автореф. дис. На здобуття наук, ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1999. – 18 с.
4. Драч О.О. Зарубіжна історіографія всесвітньої історії. [Навчальний посібник] / О.О. Драч. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А., 2015. – 164 с.
5. Енциклопедія історії України: Т. 6. Ла – Ми [Електронний ресурс] / Редкол.: В.А. Смолий (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: В-во «Наукова думка», 2009. – 790 с. – Режим доступу: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe>
6. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ) [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://esu.com.ua>
7. Історичний словник термінів і понять історії України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://histua.com/slovník/i/istoriko-antropologichnij-pidxid>
8. Кром М.М. Историческая антропология: [Пособие к лекционному курсу] [Електронний ресурс] / М.М. Кром. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – 80 с. – Режим доступу: https://studopedia.su/8_11272_krom-mm-istoricheskaya-antropologiya-posobie-k-lek
9. Основы методологии та організації наукових досліджень: [Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів] / за ред. А.С. Конверського. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.
10. Пирогова-Таран Л.В. Етнологія та/чи історична антропологія / Л.В. Пирогова-Таран // Український історичний журнал. – 2013. – №1. – С. 119-124.

11. Поршинева О.С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях: [Учеб. Пособие] [Електронний ресурс] / О.С. Поршинева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 157 с. – Режим доступу: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33705/1/5-7996-0312-5_2005.pdf

12. Репина, Л.П. История исторического знания: [Пособие для вузов] [Електронний ресурс] / Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с. – Режим доступу: http://stud.com.ua/27623/istoriya/intelektualna_istoriya_problemi_pespektivi#579

13. Филошкін А.И. Теория и методология истории : [Учебник и практикум для академического бакалавриата] [Електронний ресурс] / под ред. А.И. Филошкіна. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 323 с. – Режим доступу: http://stud.com.ua/77597/istoriya/teoriya_i_metodologiya_istoriyi

14. Шкуратов В.А. Историческая психология. [Уч. пос.] [Електронний ресурс] / В.А.Шкуратов. – изд. 2. – М., 1997. – 505 с.– Режим доступу: www.klex.ru/80j

15. Яковенко Н. Вступ до історії / Наталія Яковенко. – К.: Вид-во «Часопис «Критика», 2007. – 372 с.

References

1. Borisova O.V. Socio-historical anthropology: [Electronic Textbook] / O.V. Borisova - Lugansk 2009. - 270 p. - Access mode: https://labook.com.ua/book_socialno-istorichna-antropologiya_798/12
2. Demyanyuk O.Y. Methodological aspects of modern historical science [Electronic resource] / O.Y. Demjanjuk - Access mode: <http://nauka.zinet.info/16/demyaniuk.php>
3. Dobrolyubskaya Yu. A. Anthropological methodology of historical processes (on the example of "New historical science"): author's abstract. dis For obtaining sciences. Degree Candidate philosopher. Sciences: 09.00.03 / Southern Ukrainian State Pedagogical University named after. KDUshinsky - Odessa, 1999. - 18 p.
4. Drach O.O. Foreign Historiography of World History. [Tutorial] / O.O. Drach. - Cherkasy: publisher Chabanenko Yu.A., 2015. - 164 p.
5. Encyclopedia of the history of Ukraine: T. 6. LaMi [Electronic resource] / Redcorn: VA Smoly (head) and others. National Academy of Sciences of Ukraine. Institute of History of Ukraine. - K. : In "Scientific Opinion", 2009. - 790 p. - Access mode: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe>
6. Encyclopedia of Modern Ukraine (ECU) [Electronic resource]. - 2014. - Access mode: <http://esu.com.ua>
7. Historical dictionary of terms and concepts of the history of Ukraine [Electronic resource]. - Access mode: <http://histua.com/slovník/i/istoriko-antropologichnij-pidxid>
8. Krom M.M. Historical Anthropology: [Guide to a lecture course] [Electronic resource] / MM Crom - SPb. : Dmitry Bulanin, 2000. - 80 p. - Access mode: https://studopedia.su/8_11272_krom-mm-istoricheskaya-antropologiya-posobie-k-lek
9. Fundamentals of methodology and organization of scientific research: [Teach. manual for students, cadets, postgraduates and adjuncts] / ed. A.Ye. Converse - K.: Center for Educational Literature, 2010. - 352 p.
10. Pirogov - Taran L.V. Ethnology and / or historical anthropology / L.V. Pirogova - Taran // Ukrainian Historical Journal. - 2013. - №1. - P. 119 - 124.
11. Porshineva O.S. Interdisciplinary methods in historical and anthropological studies: [Tutorial. Manual] [Electronic resource] / O.S. Piston - Yekaterinburg: Izvestiya Ural. Un-ta, 2005. - 157 pp. - Access mode: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33705/1/5-7996-0312-5_2005.pdf
12. Repina, L.P. History of historical knowledge: [Manual for high schools] [Electronic resource] / L.P. Repina, V.V. Zvereva, M.Yu.

Paramonova. - Moscow: Drofa, 2004. - 288 p. - Access mode: http://stud.com.ua/27623/istoriya/intelektualna_istoriya_problemi_pespektivi#579

13. Filushkin A.I. *Theory and methodology of history: [textbook and workshop for academic undergraduate]* [Electronic resource] / ed. A.I. Filushkina. - M.: Publishing house Yurayt, 2017. - 323 p. - Access mode: http://stud.com.ua/77597/istoriya/teoriya_i_metodologiya_istoriyi

14. Shkumatov VA *Historical psychology. [Uch. pos.]* [Electronic resource] / V.A. Shkumatov - ed. 2. - M., 1997. - 505 p. - Access mode: www.klfx.ru/80j

15. Yakovenko N. *Introduction to History* / Natalia Yakovenko. - K.: View "The Journal of Criticism", 2007. - 372 p.

Zadorozhna L.V.,

Associate Professor, Ph.D., Associate Professor, Department of History of Ukraine and Law,
Kryvyi Rih State Pedagogical University, zadoroznaalilia64@gmail.com

Ukraine, Kryvyi Rih

METHODOLOGICAL ASPECTS OF CONTINUOUS FULFILLMENT OF STUDENT SCIENTIFIC WORKS FROM HISTORY

The article is devoted to the methodological aspects of attracting an anthropologically oriented background of historical research in the execution of student research papers.

Key words: anthropological approach, historical anthropology, history of mentality, historical psychology, history of everyday life, microhistory.



УДК 811.111-13:005.591.6

Ивлева Е.С.,*ст. преподаватель кафедры интеллектуальных компьютерных систем Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», ihgedcba@ukr.net**Украина, г. Харьков***Рейда О.А.,***ассистент кафедры иностранных языков Белоцерковского аграрного государственного университета, milarejda@meta.ua**Украина, г. Белая Церковь*

ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается один из актуальных вопросов методики преподавания английского языка – применение в учебном процессе инновационных технологий. В статье подчеркивается необходимость реализации компетентного, деятельностного, межкультурного и коммуникативно-когнитивного подходов для формирования у студентов экономических специальностей иноязычной коммуникативной компетенции. Сделана попытка обосновать эффективность и результативность инновационных лингвообразовательных технологий. Делается вывод о том, что использование инновационных технологий является одним из эффективных путей повышения качества лингвистической подготовки будущих экономистов.

Ключевые слова: *студенты экономических специальностей, лингвистическое образование, мотивация, инновационные технологии, кейс метод, коммуникативная компетенция.*

Постановка проблемы. За последнее время ситуация в сфере обучения английскому языку в высших экономических учебных заведениях Украины кардинально поменялась, так как современное общество испытывает острую потребность в специалисте, который умеет действовать самостоятельно, применять свои личные тактики и использовать персональные стратегии выхода из трудных профессиональных ситуаций; работодатели прежде всего заинтересованы в инновационно - ориентированном профессионале, обладающим креативным мышлением, который может воспринимать и активно применять инновационные технологии в своей профессиональной деятельности. Сегодня в профессиональной сфере прежде всего высоко оценивают именно тех специалистов, которые умеют презентовать информацию на должном уровне, убедительно объяснять, побуждать и мотивировать. Владеть английским языком на должном уровне становится одним из главных средств успешности будущих экономистов в их профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы. На сегодняшний день в образовательных стандартах прежде всего подчеркиваются коммуникативная компетенция и информационная грамотность будущего специалиста и берутся за основу именно эти приоритеты, что позволяет признать значимость английского языка на государственном уровне как инструмента межкультурной коммуникации, который дает возможность гражданам Украины интегрироваться в прогрессивное европейское и мировое профессиональное сообщество. В следствии глобализации экономики сегодня мы имеем непрерывный рост популярности английского языка как основного языка международной деловой коммуникации по всему

миру. Таким образом, будущему предпринимателю, менеджеру, экономисту необходимо иметь достаточный уровень владения английским языком для свободного общения с иностранными деловыми партнерами, ведения деловой корреспонденции, заключения взаимовыгодных контрактов, что в свою очередь может способствовать улучшению торгово-экономической ситуации в Украине. Современные студенты обучаются в период развития информационного общества «совершенно другой экономики» В отличие от естественных наук, которые подвергаются изменениям в меньшей степени вследствие динамики социальной жизни, экономическое образование самым непосредственным образом откликается на малейшие изменения социального развития.

Следовательно, вопрос усовершенствования методики преподавания английского языка студентам экономических дисциплин признается достаточно актуальным на сегодняшний день.

Цель работы – обосновать эффективность и результативность инновационных лингвообразовательных технологий в учебном процессе, и подчеркнуть необходимость реализации компетентного, деятельностного, межкультурного и коммуникативно-когнитивного подходов для развития у студентов экономических специальностей иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала. Так как акцент в целях преподавания английского языка студентам экономических специальностей постепенно видоизменяется, то преподавателю иностранного языка приходится постоянно работать в режиме перемен. Для того, чтобы у студентов сформировались желания и умения к результативному, полному и плодотворному

межкультурному общению, им необходимо изучать английский язык в соответствии с современными требованиями.

Компетентностный, межкультурный, деятельностный и коммуникативно-креативный подходы сейчас признаются самыми прогрессивными в процессе обучения иностранному языку. Инновации в преподавании английского языка – это полное переосмысление организации обучения, глобальные перемены в технологиях преподавания английского языка, формирование новой концепции образования, а именно использование компетентностного подхода и формирование у студентов экономических специальностей самообразовательного потенциала. Многие методисты предлагают рассматривать понятие «инновация» как изменения в системе; как формирование и интеграцию различных новых технологий, которые происходят вследствие значимых трансформаций в социальной практике. Педагогические инновационные технологии являются целенаправленными современными модификациями, которые вносят стабильные составляющие в образовательную среду, что усовершенствует характеристики отдельных компонентов образовательной системы и ее саму в целом. Инновации неизменно тесно связаны с концепцией «развитие». Самые популярные и широко применяемые лингвообразовательные инновации на сегодняшний день – это современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), мобильное обучение, принцип интеграции содержания образования, развивающее, дифференцированное, проектное, модульное, дистанционное обучение английскому языку.

В процессе изучения английского языка студенты экономических специальностей непрерывно учатся информационной деятельности, а именно: искать необходимую информацию по заданной теме в разных источниках на иностранном языке, включая и Интернет; аргументировать собственные мысли, опираясь на собственные доказательства; применяя современные ИКТ, быстро ориентироваться в иноязычной информационной сфере. В настоящее время в процессе преподавания английского языка будущим экономистам преподаватели активно и успешно применяют мобильную систему тестирования, мобильные задания, поисковые упражнения, мобильную систему оценивания, опроса, что в значительной мере повышает мотивацию студентов экономических специальностей и к английскому языку, и к процессу обучения в целом. Также этот подход дает возможность формировать навыки устной иноязычной речи в процессе проведения мультимедийных презентаций, коммуникации посредством языковых компьютерных программ (например, «Деловая корреспонденция на английском языке»), навыки аудирования, используя на занятиях видео и аудио подкасты.

Что касается применения *видеокастов* в качестве инструмента аудирования, предполагается, что они существенно улучшают навыки понимания иноязычной речи на слух. Место действия, эмоции и жесты героев, все то, что студенты могут увидеть в ролике, формируют значимые визуальные стимулы для говорения.

Применение видеокастов в процессе обучения также дает возможность студентам экономических специальностей показать навыки критического мышления, что является важным моментом обучения. Критическое мышление является одним из видов умственной деятельности человека. Оно характеризуется значительной степенью восприятия, осмысления, объективным подходом к информативному полю вокруг него. Например, применять видео касты можно при изучении устных топиков «Investments in Ukrainian economy», «Implementation and operation of the new information technologies», «Product development and market promotion» и т.д. С методической точки зрения, подкасты помогают развивать навыки устной иноязычной речи. Они дают возможность интересно представлять новую лексику и учебный материал, обогащать семантическое поле и упражняться в языковом материале, формировать социокультурную компетенцию студентов [3, с.23]. Подкасты используются не только лишь как материал для рецептивных упражнений, а также с целью формирования навыков говорения, контролирования и тренировки подготовленной и спонтанной устной речи и в аудитории, и в процессе самостоятельной работы. Одно из главных преимуществ применения подкастов в ходе обучения иностранному языку – это аутентичность учебного материала. Студенты используют обычные и широко-известные материалы; и в то же самое время они приобретают необходимые междисциплинарные навыки использования иностранного языка на практике в повседневной жизни.

С точки зрения дидактики подкасты имеют следующие свойства: интерактивность, общедоступность, простота применения, мультимедийность, организация учебного времени и пространства, звуковые характеристики [3, с.24].

Cooperative learning (обучение в сотрудничестве) и сейчас остается важной педагогической технологией преподавания английскому языку. Целью позиционного обучения является продумать, подготовить и аргументировать конкретную позицию на основе текста на иностранном языке (формирование в группе креативной интерпретации данного учебного текста, обсуждения и контролирование хода дискуссии)[1, с.125]. Например, *Задание 1*. Группа студентов делится на несколько подгрупп по 5 человек и им предлагается рассмотреть и обсудить конкретные экономические практические ситуации (causes of unemployment, global economic crisis, impact of the devaluation) и т.д. Студенты должны не только рассмотреть и понять проблематику данного экономического явления, но и сделать объективные выводы. Преимущества данного метода — это не только закрепление лексического и грамматического материала по темам, но и применение личного опыта студентов, умение трансформировать знания из одной области в другую, а также формирование коммуникативных иноязычных способностей, командной работы, самостоятельного мышления. Такой метод также дает возможность студентам продемонстрировать инициативность, выдвинуть огромное количество собственных идей и высказать их на иностранном языке. Происходит

усиление проблемности и содержательности обучения студентов экономических специальностей английскому языку, содержание обучения становится более сложным; происходит смена текстовой образовательной парадигмы на дискурсивную, моделируются языковые ситуации реального межкультурного общения.

Кейс-метод (метод анализа ситуаций) является одним из наиболее результативных методов активизации преподавания. Он ориентирован на развитие заинтересованности студентов в самом процессе получения знаний в проблемных ситуациях, а кроме того в коммуникационных ситуациях, что является особенно важно при изучении английского языка [2, с.63]. Значимость данного метода в рамках преподавания английского языка будущим экономистам обуславливается его многофункциональностью, возможностью решать предложенные задачи комплексно, а кроме того вероятностью актуализации, использования приобретенных ранее умений и навыков практически, что в особенности важно при внедрении компетентного подхода в обучение. На занятиях по английскому языку, где применяется кейс метод, используются разные ситуационные задачи, производственные ситуации, с которыми студенты непосредственно могут столкнуться на предприятии. Например, предлагаются производственные ситуации по темам: «The cost of the different resource inputs into business», «Income and profitability of production», «The system of salaries» и др. В этом случае происходит обобщение и актуализация знаний, необходимых для решения проблем, и в этом случае студенты превращаются в активных участников учебного процесса. Использование метода анализа ситуаций помогает улучшить аналитическое мышление студентов и соответственно в результате мы имеем не только знания по английскому языку, но и навыки будущей профессиональной деятельности. Работая с учебными ситуациями, студент должен научиться проанализировать определенную информацию, проследить причинно-следственные связи, определить главные задачи или проблемы и попытаться найти свое собственное решение. Для более эффективного использования кейс-метода преподаватель должен заранее позаботиться о том, чтобы ученикам хватило имеющегося языкового материала для реализации поставленных задач. Целесообразно предварительные повторения необходимого материала или закрепления необходимых навыков при выполнении заранее спланированных упражнений. При использовании кейс-метода в практической деятельности по обучению английского языка следует помнить об основных положениях этого метода: кейс-метод предназначен для получения знаний по темам, истина в которых неоднозначна; в процессе сотрудничества преподавателя и студентов усилия студентов направлены не на овладение готовыми знаниями, а на их формирование; результатом такой деятельности является не только получение знаний, но и формирование навыков и умений учебной работы. Безусловно, такие навыки и умения пригодятся в будущей профессиональной деятельности экономистов; важным преимуществом кейс-метода является формирование ценностей, жизненных установок студентов.

Чтобы сформировать социолингвистическую компетенцию у студентов экономических специальностей в условиях информатизации лингвистического образования успешно применяется *проектная методика* обучения английскому языку. В основе этого метода лежит деятельностный подход, а именно формирование коммуникативно-познавательной деятельности студентов с использованием таких ИКТ, как проекты [1, с.107]. Когда студенты принимают участие в проектной деятельности им приходится проводить огромную предварительную аналитическую и практическую работу. Студентам предлагается подготовить проекты: «Organizational and legal forms of managing», «The tax system in Ukraine», «Insurance», «Basic and revolving funds of companies» с презентациями. Компьютерные презентации значительно увеличивают темп урока, студенты имеют необходимую информацию всегда под рукой и могут вернуться к ней, если это необходимо в любое время на занятии, что несомненно помогает лучше усвоить новый лексико-грамматический материал.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Внедрение ИКТ в традиционный процесс обучения студентов экономических специальностей с целью повысить результативность преподавания английского языка требует постепенно перестраивать всю систему образования. В Европейском образовании происходит полное преобразование разных программ обучения иностранному языку: преподаватели иностранного языка проходят курсы повышения информационной грамотности, разрабатываются новые стандарты образования, где полностью учитываются всеобщая компьютеризация общества, расширяется доступ к информации. В ходе практики подтверждается результативность и рентабельность инновационных лингвообразовательных технологий, способствующих формированию у студентов критического мышления, повышающих мотивацию изучать английский язык. Такие инновации формируют интеллектуальные и коммуникативные навыки студентов экономических специальностей, развивают их креативные способности, помогают создавать более комфортабельную среду обучения. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют безграничные возможности студентами и преподавателям работать самостоятельно и в сотрудничестве. Также данные технологии являются таким средством, при помощи которого преподаватели могут улучшить методы и организационные формы своей преподавательской деятельности, раскрыть и сформировать индивидуальные характеристики студентов, постоянно обновлять учебный процесс, повышать его результативность и качество. В процессе применения инновационных технологий в процессе преподавания английского языка студентам экономических специальностям происходит несомненный рост культуры образования, развитие и социальная адаптация студентов в условиях глобализации общества, студенты начинают осознавать практическую значимость английского языка, применяют его с целью решать социальные, профессиональные и личностные задачи.

Литература

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 222 с.
2. Методика и проведение видеоконференций при обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 62-68.
3. Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т.Л. Ступина. - Иркутск: ИГЛУ, 2006. – с. 24.
4. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика / С.В. Титова. – М. : Квинто-Колсалтинг, 2009. – 240 с.
5. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom [Электронный ресурс] / Peter Daly // The Internet TESL Journal - 2002. - Vol. VIII, No. 11. - Режим доступа к журн.: <http://iteslj.org/>
6. Day J. International Legal English / J. Day, A. Krois-Linder. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. - 290 p.
7. Cotton D. Market Leader Upper-Intermediate Business English / Cotton D., Falvey D., Kent S. - Longman : Pearson Education Limited, 2001. - 176 p.

References

1. Kashlev S.S. Interaktivnyye metody obucheniya / S.S.Kashlev. – Minsk: TetraSistems, 2011. – 222 s.
2. Metodika i provedenie videokonferentsiy pri obuchenii inostrannomu yazyku // Inostr. yazyki v shkole. – 2011. – # 2. – S. 62-68.
3. Stupina T.L. Osnovy ispolzovaniya podkastinga v obrazovatelnom protsesse: metodicheskoe rukovodstvo / T.L. Stupina. - Irkutsk: IGLU, 2006. – S. 24.
4. Titova, S.V. Informatcionno-kommunikatsionnyie tehnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika / S.V. Titova. – M. : Kvinto-Kolsalting, 2009. – 240 s.
5. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom [Electronic resource] / Peter Daly // The Internet TESL Journal - 2002. - Vol. VIII, No. 11. – Access mode: <http://iteslj.org/>
6. Day J. International Legal English / J. Day, A. Krois-Linder. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. - 290 p.
7. Cotton D. Market Leader Upper-Intermediate Business English / Cotton D., Falvey D., Kent S. - Longman : Pearson Education Limited, 2001. - 176 p.

Ivlieva K.S.,

senior teacher, department of Intelligent Computer Systems, National Technical University
«Kharkiv Polytechnic Institute», ihgfedcba@ukr.net

Ukraine, Kharkiv

Rejda O.A.,

assistant of the Foreign Languages department, Belaja Tserkov National Agrarian University, milarejda@meta.ua

Ukraine, Bila Tserkva

**LINGU-DIDACTIC INNOVATIVE TECHNOLOGIES USED IN FOREIGN LANGUAGES TRAINING PROCESS
OF FUTURE ECONOMISTS**

The article is dedicated to one of the actual problems of English teaching methodology – innovative technologies used in educational process. The article emphasizes the necessity of implementation of competency building, activity, intercultural, and communication-cognitive approach to formation of foreign communicative competence among students of economical specialties. Efficiency and effectiveness of innovative lingo-didactic technologies was substantiated. It was concluded that use of innovative technologies is one of effective way to improving linguistic training of future specialists.

Key words: students of economical specialties, linguistic education, motivation, innovative technologies, case method, communicative competence.



УДК 001(063): 378,4 (Укр)

Іваненко В.В.,

асистент кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії, korotkova1110@gmail.com

Україна, м. Харків

МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття характеризує сутність мультисенсорного методу як засобу формування компетенції студентів при вивченні іноземних мов. Наведені блоки моделі використання інтерактивних методів та їх використання. Розглянуто читання тексту в супроводі мультимедійної презентації. Доведено, що застосування усіх методів та прийомів в комплексі забезпечить якісне засвоєння іноземних мов та її ефективне використання в професійній діяльності.

Ключові слова: мультисенсорний метод, формування компетенцій, інтерактивні методи, мультимедійна презентація, метод проектування.

Постановка проблеми. Сьогодні великий інтерес проявляється до збільшення ролі іноземної мови в вищих навчальних закладах. Тому виникає питання зміни підходу до навчання та підготовки фахівця через формування у студента необхідної комунікативної спроможності у сфері професійної діяльності в усній і писемній формах, тобто розвитку комунікативних умінь і навичок. Щоб виконати такі завдання, потрібно поєднати традиційні і новітні інформаційні технології (використання Інтернету, вискових систем, комп'ютерних програм), які допомагають студентам самостійно працювати над вивченням матеріалу, розвиваючи навички самостійної роботи, завдяки чому в майбутньому вони зможуть самостійно поповнювати свої знання для використання в професійних інтересах, тобто формулювати навички та вміння критично мислити, уточнювати, аналізувати і самостійно працювати за допомогою формування навчальної компетенції. Тому, головною метою навчального процесу підготувати всебічно розвинену особистість. У студентів формується творче ставлення до праці, розвивається внутрішні стимули до самовдосконалення та самопідготовки.

Одним з найбільш передових методів навчання іноземної мови у всьому світі, який передбачає одночасне сприйняття і передачу інформації є мультисенсорний метод. Наприклад, в зарубіжній методиці викладання іноземної мови широко використовується метод повної фізичної реакції (Total Physical Approach), і сприяє більш ефективному навчанню. Тож, застосування на заняттях мультисенсорного методу – це досить ефективний та доцільний засіб у формуванні мовної компетенції та стійкої мотивації студентів до вивчення англійської мови. Це сприяє розвитку комунікативних здібностей [1]. Крім цього використання мультисенсорного методу в викладанні англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів при навчанні англійській мові.

Тому метою даної статті є сутність поняття «мультисенсорний метод» та особливості його застосування при вивченні іноземної мови в вищих навчальних закладах та охарактеризовано завдання та вправи із застосуванням мультисенсорного методу. Походження технології пов'язано з психологічними відмінностями людей сприймати інформацію, (аудіальний тип, візуальний тип, кінестетичний тип).

Аналіз досліджень і публікацій. Першими, хто започаткував мультисенсорний метод були американські психологи Клеланд Дж. і Кларк С. у 1966 році. Завданням психологів було на меті сприяти на розвиток поведінкових змін у відносинах між індивідами, в яких через когнітивні порушення виявлені гіперактивність та аутизм. Американські психологи Клеланд Дж. і Кларк С. визнали, що людина з когнітивними порушеннями переживає різні види відчуттів, такі як: зір, слух, нюх, дотик одночасно, для того, щоб їх стимулювати.

Проаналізувавши наукову літературу ми виявили, що відома вчена І. Карабаєва трактує поняття «мультисенсорний метод» (від лат. *multum* – багато, *sensus* – сприймання, відчуття, почуття) – як навчання з опорою на всі канали сприймання кожного з органів чуття (слуху, зору, дотику, нюху, смаку), що сприяє ефективнішому засвоєнню нового матеріалу.

Виклад основного матеріалу. При навчанні іноземних мов велику роль відіграє мультисенсорний метод в навчанні аудіюванню, говорінню, читанню та письму. Навчання читанню здійснюється за допомогою спеціально складених підручників та методом цілого слова (фрази). За допомогою даного методу використовуються аудіо-супровід, візуалізація і рух, що істотно спрощує розуміння окремих слів і тексту в цілому [2]. Також ми визначили, що при навчанні аудіюванню та читанню відбувається сприйняття інформації різними органами чуттів одночасно, та навчання говорінню і письму припускає передачу інформації через різні канали сприйняття одночасно. Тобто схема буде така: «бачу – роблю – говорю (пишу)». Методика мультисенсорного навчання з використанням мережі Інтернет передбачає створення та залучення під керівництвом викладача до безпечного навчального, динамічного, інтерактивного,

особистісно орієнтованого англомовного Інтернет середовища, де максимально задіяні всі органи сприйняття та передачі інформації. За допомогою мультисенсорного методу для кращого засвоєння матеріалу, студентам пропонується дуже багато самостійної роботи. В процесі роботи паралельно, студент повинен проговорити те, що він робить і, надалі, він зможе відтворити (описати) свої дії і розповісти про свою роботу, можливо, пофантазувати, додаючи щось своє.

При мультисенсорному методі студент звикає до діяльності спілкування (невербальної) і описує свій досвід словами. Діяльність та її продукт служить стимулом до висловлювання. Істотною відмінністю мультисенсорного методу полягає в тому, що діяльність і висловлювання при навчанні говорінню (письму) здійснюються одночасно.

Розглянемо читання тексту в супроводі мультимедійної презентації. Презентація інформації за допомогою програми Power Point є також самостійно підібраним матеріалом і за допомогою даної програми дає можливість охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (писання, читання, говоріння, аудіювання та переклад). Відео метод являє собою високоефективну можливість подачі інформації, оскільки основною його перевагою є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

Читання тексту іноземною мовою в супроводі мультимедійної презентації дає змогу одночасно слухати, підтримувати з ним зоровий контакт та розглядати ілюстрації. Використання слайд-шоу допомагає студентам краще уявити змальовані події, персонажів, забезпечує активізацію як візуалів, так і аудіалів. У візуалів при спілкуванні погляд направлений в основному вгору, у аудіалів – по середній лінії, у кінестетиків до низу. Для того, щоб виявити до якої групи належить студент, достатньо поставити перед ним складне запитання і подивитися на раптову реакцію – рух очей і вже можна припустити, яким чином студент отримує доступ до інформації.

Слухання та перегляд фільмів іноземною мовою в супроводі мультимедійної презентації дає можливість педагогу залучити ще й музичне мистецтво (мелодекламацію), що підсилює вплив на емоційний стан студента під час сприйняття фільму. Поєднання візуального зображення, тексту і звукового супроводження надає можливість для комплексного розвитку навичок мовної діяльності учня під час вивчення іноземної мови. Загальновідомо, що ефективність навчання збільшується у разі використання наочних ілюстрацій, а мультимедійні засоби об'єднують відео-, аудіо-матеріали, ілюстрації, таблиці тощо на одному носії [6]. Цей метод ефективний передусім тому, що зорові образи впливають на студента значно сильніше, ніж слухові. Фільми повинні бути простими, ненав'язними, за своїми виховними можливостями наближені до гри і живого спілкування. Варто використовувати фільми лише за мотивами відомого твору з метою його закріплення.

Дуже цікавий вважається метод проектування, для його впровадження викладач створює проекти, які ґрунтуються на вивченні теми на морально-етичних нормах і правилах через пошуково-логічні дії, цікаві міні-

бесіди, ігрові вправи іноземною мовою, питання-провокації тощо. Усі проекти створені із використання інтерактивних методів та прийомів роботи, пов'язані активним формами організованої діяльності, спрямованість на розвиток слухових, читацьких та ігрових умінь. Крім того, створюючи та презентуючи свій проект, студенти поєднують всі види мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння та аудіювання. Щоб підібрати необхідний для своєї презентації матеріал, студенти мають переглянути чимало друкованого матеріалу, попрацювати з лінгвокраїнознавчими і енциклопедичними довідниками та словниками. Тексти зі слайдів також використовуються для читання. Таким чином, формуються лексичні, граматичні та фонетичні навички [7].

Мультисенсорний метод дає можливість використовувати не лише специфічні методи, а й прийоми розвитку етичних уявлень. Викладачам радять застосовувати усі методи і прийоми в комплексі і гармонійно поєднувати в роботі над певною моральною рисою як на одному занятті, так і протягом вивчення теми. Для підсилення ефекту мультисенсорного методу, на уроках варто використовувати певне обладнання. На сьогоднішній день мультимедійні технології являють собою одне з напрямків інформаційних технологій, що найбільш динамічно розвиваються. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що мультимедіа це взаємодія візуальних і аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні. Оскільки мультимедійні засоби можуть бути представлені різними форматами, то їх використання дає можливість спрощення сприйняття інформації споживачем. Використання мультимедіа робить можливим представлення інформації не тільки в текстовому вигляді, а й супроводити її аудіо даними або відео кліпом. Різні форми надання інформації уможливають інтерактивну взаємодію споживача з інформацією. Онлайн мультимедіа все більшою мірою стає об'єктно-орієнтованою, дозволяючи споживачеві працювати над інформацією, не володіючи специфічними знаннями [4, с.59-62].

Мультимедійні засоби навчання іноземної мови у вищій навчальній закладі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність студентів. Як відомо, людина, при вивченні іноземної мови і не тільки, запам'ятовує двадцять відсотків відео інформації, тридцять відсотків аудіо інформації. Якщо ж поєднати те, що вони бачать, чують і роблять одночасно, то продуктивність запам'ятовування становить вісімдесят відсотків інформації [5]. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного.

Завдяки вищезгаданим засобам активізуються всі види мисленнєвої діяльності, що, своєю чергою, прискорює засвоєння студентами навчального матеріалу [3].

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що мультисенсорний метод відіграє важливу роль у

навчання та розвитку сенсорних можливостей, ефективно сприяє покращенню результатів навчання та допомагає у досягненні повноцінного розвитку. Комплекс ефективних та сучасних вправ і задач, які доцільно застосовувати на уроках іноземної мови та, які сприяють розвитку можливостей студентів розглянуто та показує, що вони сприяють розвитку комунікативних здібностей студентів. Крім цього використання мультисенсорного методу в викладанні англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів при навчанні англійської мови. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні вже існуючого методу та розробці нових завдань та вправ іноземною мовою для студентів, які сприятимуть не лише в розвитку сенсорних можливостей, а й у формуванні іншомовної компетентності.

Література

1. Elisabeth K. *Multi Sensory Environments: A Short History* [Електронний ресурс] / Kübler-Ross Elisabeth // *Hidden Angel Foundation*. – 2014. – Режим доступу: <http://www.cdhaif.org/multi-sensory-environments-a-short-history/>. – Назва з титул. екрану.
2. Mayer R.E. *Multi-sensory learning* [Електронний ресурс] / R.E. Mayer // *The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning (QIA)*. – 2008. – Режим доступу: http://tlf.excellencegateway.org.uk/tlf/pedagogy/assets/documents/qs_multi_sensory_learning.pdf. – Назва з титул. екрану.
3. *The American Heritage. multisensory ourdictionary* [Електронний ресурс] / *The American Heritage // Dictionary of the English Language*. – 2013. – Режим доступу: <http://www.yourdictionary.com/multisensory>. – Назва з титул. екрану.
4. Молянинова О.Г. *Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): [Монография] / О.Г. Молянинова // Красноярск: Изд. КрасГУ. – 2002. – 300 с.*
5. Нікітіна Н.С. *Використання мультимедійних засобів у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі* [Електронний ресурс] / Н.С. Нікітіна // *Науково-практична конференція «Новітні освітні технології»*. – ННПУ «КПІ». – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1096>. – Назва з титул. екрану.

6. Омеляненко Т.А. *Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект* [Електронний ресурс] / Т.А. Омеляненко // *Режим доступу: http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovischedidaktichniy-aspekt/* – Назва з титул. екрану.

7. Слобожаніна Е.А. *Мультимедийные презентации как средство освоения учениками информационно-коммуникативной компетенции* [Електронний ресурс] / Е.А. Слобожаніна // *Режим доступу: http://www.wecomm.ru/structure/?idstucture=441* – Назва з титул. екрану.

References

1. Elisabeth K. *Multi Sensory Environments: A Short History* [Електронний ресурс] / Kübler-Ross Elisabeth // *Hidden Angel Foundation*. – 2014. – Режим доступу: <http://www.cdhaif.org/multi-sensory-environments-a-short-history/>. – Назва з титул. екрану.
2. Mayer R.E. *Multi-sensory learning* [Електронний ресурс] / R.E. Mayer // *The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning (QIA)*. – 2008. – Режим доступу: http://tlf.excellencegateway.org.uk/tlf/pedagogy/assets/documents/qs_multi_sensory_learning.pdf. – Назва з титул. екрану.
3. *The American Heritage. multisensory ourdictionary* [Електронний ресурс] / *The American Heritage // Dictionary of the English Language*. – 2013. – Режим доступу: <http://www.yourdictionary.com/multisensory>. – Назва з титул. екрану.
4. Molyaninova O.G. *Multimedia v obrazovanii (teoreticheskie osnovy i metodika ispolzovaniya): [Monografiya] / O.G. Molyaninova // Krasnoyarsk: Izd. KrasGU. – 2002. – 300 s.*
5. Nikitina N.S. *Vykorystannia multymediiynykh zasobiv u vykladanni inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyschii shkoli* [Електронний ресурс] / N.S. Nikitina // *Naukovo-praktychna konferentsiia «Novitni osviti tekhnologii»*. – NTU «KPI». – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1096>. – Назва з титул. екрану.
6. Omelianenko T.A. *Informatsiino-navchalne seredovysheche: dydaktychnyi aspekt* [Електронний ресурс] / Т.А. Омеляненко // *Режим доступу: http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovischedidaktichniy-aspekt/* – Назва з титул. екрану.
7. Slobozhanina E.A. *Multymediiynyie prezentatsii kak sredstvo osvoiniya uchениkami informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii* [Електронний ресурс] / Е.А. Слобожаніна // *Режим доступу: http://www.wecomm.ru/structure/?idstucture=441* – Назва з титул. екрану.

Ivanenko V.V.,

assistant of foreign languages department of Ukrainian engineering-pedagogics academy, korotkova1110@gmail.com

Ukraine, Kharkiv

MULTISENSORY METHOD AS THE FORMING METHOD OF THE STUDENTS LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDYING ENGLISH

The article characterizes the multisensory method as the forming method of the students language competence for studying English. It is offered the model blocks of the interactive methods using. It is considered the text reading in the accompanied of multimedia presentation. It is well-proven that the application of all methods and techniques in a complex will provide the quality mastering of foreign languages and the effective use in the professional activity.

Key words: multisensory method, forming of the language competence, interactive methods, multimedia presentation, design method.

УДК 378.091.2:001.891(477)

Коробченко А.А.,*д.і.н., професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, angelinakorobchenko@gmail.com***Головкова М.М.,***к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, m.golovkova.61@gmail.com***Попелешко Ю.І.,***к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, yuliaropeleshko@gmail.com**Україна, м. Мелітополь*

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статті представлений аналіз досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх вчителів. Доведено, що формування дослідницької компетентності педагогів виступає в якості однією з основних умов їх готовності до підвищення рівня пізнавальної і професійної культури, професійного саморозвитку, самоосвіти, самореалізації.

Ключові слова: дослідницька компетентність; зміст, види та форми науково-дослідної роботи; майбутній вчитель.

Постановка проблеми. Одним з провідних завдань вищої професійної освіти є залучення майбутніх педагогів до дослідницької діяльності, що дозволить не лише зберегти відомі в світі вітчизняні наукові школи, але й підготувати нове покоління дослідників, зорієнтованих на потреби інноваційної економіки знань. Однак нині в інформаційному суспільстві дослідження розглядається не лише як специфічна професійна діяльність наукових працівників, але й як невід'ємна складова частина будь-якої діяльності, як стиль життя сучасної людини. Це обумовлено тим, що спеціаліст, який володіє дослідницькою компетенцією, вміє самостійно продуктивно аналізувати фактичну інформацію, створювати й обирати нові найбільш ефективні алгоритми, ресурси, технології. Одним із основних завдань, поставлених перед сучасним вчителем, є пошук, створення, впровадження педагогічних інновацій, спрямованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу. Тому вчитель зобов'язаний вміти проектувати освітні програми, розробляти і використовувати інноваційні моделі, методики, технології, здійснювати пошук нових засобів і прийомів навчання, адаптувати діагностичні методики, проводити експериментальну роботу, обробляти отримані експериментальні дані, узагальнювати й поширювати свій досвід роботи, організовувати інтерактивну взаємодію з батьками та ін.

Мета роботи полягає в узагальненні досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів для творчого впровадження його у навчальний процес сучасних закладів вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст і характер науково-дослідної роботи студентів визначаються: проблематикою науково-дослідної і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів вищого навчального закладу загалом; тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці із виробництвом; умовами дослідної роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливостей доступу до

потрібної наукової інформації, наявністю комп'ютерної техніки, наявністю кваліфікованого наукового керівництва. Зміст і структура науково-дослідної роботи студентів забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу. Це зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь і навичок у процесі виконання ними наукової роботи.

Науково-дослідна діяльність майбутніх педагогів здійснюється в таких напрямках: науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що належить до навчальних планів, навчальних програм і є обов'язковою для всіх студентів; науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах тощо; науково-організаційні заходи (конференції, конкурси, олімпіади тощо). У деяких закладах вищої освіти запроваджено спеціальне вивчення курсу з основ організації та методики проведення наукових досліджень. Окрім того, приступаючи до вивчення кожної навчальної дисципліни, викладачі на перших лекціях ознайомлюють студентів зі специфікою методів дослідження науки. Належно організована науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, виявленню індивідуальності, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни.

Залучення студентів до науково-дослідної роботи здійснюється через академічну групу. На початку навчального року на стаціонарі, під час настановчої сесії на заочно-дистанційному відділенні, в групах, на курсах і факультетах проводять бесіди, в яких надають докладну інформацію щодо запланованої наукової тематики закладу вищої освіти, факультетів, кафедр. Студент, який займається науковою роботою, відповідає лише за себе: тільки від нього самого залежить вибір теми дослідження і термін виконання роботи.

Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність майбутніх педагогів забезпечує розв'язання таких завдань: формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги їм у прискореному оволодінні спеціальністю; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань; прищеплення навичок самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; постійне оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця тощо.

Науково-дослідна робота майбутніх педагогів спрямовується на розвиток системи інтелектуальних творчих якостей особистості: інтуїції (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативності (творче мислення (здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи розв'язання проблемних задач); творчої уяви (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних результатах діяльності); дивергентності мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання задачі та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальності мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативності мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії). Для науково-дослідної роботи студентів характерною є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів роботи, що реалізується в навчальному процесі і в позанавчальний час. Це забезпечує безперервну їх участь у науковій діяльності протягом періоду навчання.

У закладі вищої освіти функціонують два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, що передбачена навчальними планами, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу. Навчальна науково-дослідна робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковим для кожного і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час різних видів практики, індивідуальних завдань;
- розроблення методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія тощо);
- підготовку і захист курсових і дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою досліджень кафедр.

Згідно з навчальними планами і програмами загальноосвітніх і фахових дисциплін кожний студент

повинен оволодіти процесом наукового пізнання, виконуючи протягом усього періоду навчання завдання, які поступово ускладнюються і поглиблюються. Перші етапи набуття наукового досвіду передбачають ознайомлення майбутніх фахівців з прийомами, методами, видами наукового дослідження, основними поняттями наукового апарату, правилами підбору потрібної інформації та підготовки доповідей, рефератів, рецензій та ін. На другому курсі студенти повніше ознайомлюються з фаховими напрямками роботи кафедр, беруть участь у гуртках наукової творчості студентської молоді, проблемних групах, а також особисто обирають конкретну тему для самостійної пошукової роботи. На другому, третьому курсі, крім рефератів, студенти пишуть курсові роботи з навчальних дисциплін. Вони, як правило, мають реферативний і прикладний (в окремих випадках) характер. На четвертому курсі рівень підготовленості студентів уже достатній для проведення значущих самостійних наукових досліджень, зокрема вони виконують і захищають дипломну роботу, що є підсумком всієї науково-дослідної роботи.

У навчальній науково-дослідній роботі студентів особлива роль належить підготовці курсових робіт на всіх курсах, а також дипломної роботи. Під час виконання курсових робіт студент робить перші кроки до самостійної наукової творчості. Він вчиться працювати з науковою літературою, набуває навичок критичного добору й аналізу необхідної інформації. З кожним курсом вимоги до курсової роботи помітно підвищуються і їх написання стає справжнім творчим процесом. Дипломна робота як завершальний етап навчання у вищому навчальному закладі спрямована на розширення і закріплення теоретичних знань і поглиблене вивчення обраної теми. На старших курсах багато студентів уже працюють за спеціальністю, і це впливає на вибір дипломної роботи. У такому разі, крім аналізу літератури, дипломна робота може містити власний практичний досвід, що збагачує її наукову цінність. До науково-дослідної роботи студентів відносять також реферати з тем семінарських і практичних занять за умови, що вони написані на основі кількох десятків статей і джерел. Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом є одним з найважливіших засобів формування висококваліфікованого спеціаліста. Вона передбачає участь у роботі предметних наукових гуртків; проблемних груп, секцій, лабораторій; участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт; проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; роботу в студентських інформаційно-аналітичних і культурологічних центрах, перекладацьких бюро; рекламу, лекторську діяльність; написання статей, тез, доповідей, інших публікацій.

Предметний науковий гурток як форма науково-дослідної роботи студентів найчастіше використовується в роботі зі студентами молодших курсів. Члени наукового гуртка готують доповіді і реферати. Згодом їх заслуховують на засіданнях гуртка чи науковій конференції. Членами гуртка можуть бути студенти групи, курсу, факультету, всього навчального закладу.

Для успішного функціонування і результативної діяльності наукових студентських гуртків необхідне дотримання таких основних організаційних принципів: доцільність, добровільність, плановість, реальність тематики, різноманітність методів роботи, стабільність складу, врахування інтересів і можливостей студентів, висока наукова кваліфікація і зацікавленість викладача, спадкоємність і формування традицій в роботі, стимулювання, високий ідейно-теоретичний рівень.

Діяльність студентських наукових гуртків сприяє оволодінню спеціальністю, розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх спеціалістів, ознайомленню студентів зі станом розроблення наукових проблем у різних галузях науки, техніки, культури, формуванню здібностей застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, прищепленню студентам навичок ведення наукових дискусій тощо.

На організаційних зборах за вибором студентів розподіляють теми доповідей і рефератів, ознайомлюють їх зі списком основної і додаткової літератури і пропонують обміркувати план роботи. Керівник наукового гуртка повинен спостерігати за усіма студентами, допомогати їм у розробленні обраних тем. Доцільно прочитати студентам дві-три лекції про методи і способи наукового дослідження, збирання матеріалу, роботу над літературою, про користування науковим апаратом тощо. Заслуховування доповідей здійснюється за заздалегідь складеним графіком. Як правило, на одному засіданні гуртка заслуховують не більше двох виступів, щоб мати змогу детально обговорити їх, поставити запитання і отримати розгорнуті відповіді. Більша кількість доповідей важко сприймається, що спричиняє зниження активності і зацікавленості членів гуртка. Формами підведення підсумків роботи гуртка можуть бути конкурс доповідей, участь в наукових конференціях і предметних олімпіадах, круглі столи, зустрічі з ученими, а також публікації тез кращих робіт у наукових збірниках вищого навчального закладу.

Діяльність студентів у проблемних групах має багато спільного із роботою в наукових гуртках. Вона може об'єднувати студентів різних курсів і факультетів вищого навчального закладу. Об'єктом наукового дослідження може бути проблема, якою займається науковий керівник цієї групи. Перевагою такої форми є можливість дослідження обраної теми значно глибше і різнобічніше.

На наукових конференціях молоді дослідники виступають з результатами своєї наукової роботи. Це змушує їх ретельно готувати виступ, формує ораторські здібності. Кожний студент має змогу оцінити свою роботу на тлі інших і зробити відповідні висновки. Оскільки на конференціях, як правило, відбувається творче обговорення доповідей, то кожен доповідач може почерпнути оригінальні думки, ідеї. Науково-практичні конференції спрямовані на обговорення шляхів розв'язання практичних завдань. Часто їх проводять поза стінами закладу вищої освіти. Наприклад, на виробництві (в процесі проходження виробничої практики). Такі конференції сприяють встановленню тісних зв'язків між закладом вищої освіти і підприємствами, а також формують вміння у студентів застосовувати теорію на практиці.

Художньо-творча діяльність студентів здійснюється практично в усіх вищих навчальних закладах, особливо в музичних, театральних, на творчих факультетах інститутів культури, в таких формах: робота у творчих секціях і студіях (літературній, композиції, режисури, скульптури та ін.); участь у концертах, конкурсах, виставках на рівні закладу вищої освіти, регіональному, всеукраїнському та міжнародному рівнях; виступи на радіо, телебаченні, в пресі; розроблення сценаріїв, підготовка і показ спектаклів, шоу-програм, тематичних вечорів тощо. Цей напрям забезпечує тісний зв'язок з творчими організаціями, самодіяльними колективами, закладами дозвілля, сприяє постійному вдосконаленню художньої майстерності і ефективному використанню творчого потенціалу студентської молоді.

Протягом навчання майбутні вчителі виконують різні за своїм характером, рівнем складності та змістом наукові роботи: реферати, курсові, дипломні, доповіді. Найпростішою формою наукової роботи є реферат. Оглядовий реферат містить огляд і аналіз певного кола наукових джерел, а пошуковий – висвітлює певну інформацію і має елементи самостійного пошуку. Робота над рефератом спрямована на формування у студентів умінь аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні підходи, погляди, конкретний матеріал; розкривати своє ставлення до досліджуваних проблем, робити на цій основі правильні обґрунтовані висновки. Метою написання рефератів є розширення кругозору студентів та поглиблення їх знань з предмета; розвиток основних практичних умінь наукової роботи (дослідницькі вміння, вміння знаходити спеціальну літературу і працювати з нею, складати список використаних джерел і оформляти опрацьований матеріал); формування наукових умінь; оволодіння стилем наукового мовлення та етикою наукового диспуту.

Самостійним дослідженням на основі здобутих знань із курсу основної фахової дисципліни, що передбачає певний науково-теоретичний та практичний досвід студента, є курсова робота. За своїм змістом вона повною мірою відповідає науково-методичному пошуку, тому не може обмежуватися реферуванням наукових джерел, а має містити елементи нових знань та експериментального досвіду. Дипломна робота є підсумком навчальної та науково-практичної діяльності студента за період навчання у закладі вищої освіти. Це комплексна форма контролю досягнутого студентом кваліфікаційного рівня, яка відповідає позиціям професіо-грами спеціаліста певного профілю. Доповідь – це усний виклад самостійно опрацьованої теми за навчальними посібниками, спеціальною літературою та іншими джерелами. Різновидом доповідей є невеликі (3-5 хв.) повідомлення про найцікавіші факти в даній галузі. Метою наукової доповіді є формування у студентів вміння пов'язувати теорію з практикою, користуватися літературою, статистичними даними, популярно викладати складні питання, триматися перед аудиторією. Студенти отримують також завдання виступити із запитаннями, коментарями до доповіді, а згодом оцінити її. Досконалі доповіді подаються на конкурси студентських робіт.

Загальновідомо, що в професійній діяльності вчителя й раніше виділялась дослідницька функція, але сучасні

реалії вимагають цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності майбутніх і практикуючих педагогів. Дослідницьку компетентність педагога визначають як інтегративну характеристику особистості, що передбачає володіння методологічними знаннями, технологією здійснення дослідницької діяльності, визнання їх цінності і готовність до їх використання в професійній діяльності.

Розвиток дослідницької компетентності прямо пов'язаний з формуванням дослідницької діяльності. Так, В. Сластьонін підкреслює, що структурні компоненти дослідницької компетентності і дослідницької діяльності повинні співпадати, а дослідницькі вміння є складовими моделі дослідницької компетентності педагога. В дослідницькій діяльності психологи виділяють три складові, які узгоджуються з факторами розвитку дослідницької компетентності.

По-перше, дослідницька діяльність людини обумовлена принципом природовідповідності і біологічними передумовами, що окреслюються такими термінами як дослідницька активність, дослідницьке реагування, дослідницька поведінка. Ці передумови обґрунтовують допитливість людини, спонтанне, неусвідомлюване дослідження-пізнання оточуючого світу, властиві будь-якій людині. По-друге, формуванню дослідницької діяльності сприяють соціальні умови розвитку. До таких умов відносяться соціокультурні, освітні контексти, що сприяють (або гальмують) перетворенню дослідницької поведінки в дослідницьку діяльність. Для нинішнього часу як раз характерні створення стимулюючих умов оновлення якості професійної діяльності педагога, модернізації підготовки педагога в умовах розвитку сучасної освітньої установи. По-третє, розвиток дослідницької діяльності визначається внутрішньою дослідницькою позицією – сформованою здатністю особистості долати пізнавальні утруднення, виявляти проблеми, активно й конструктивно реагувати на проблемну ситуацію, вибудовувати дослідницьке ставлення до пізнання світу, життя, самого себе. Названі складові розглядаються як основа для виділення відповідних напрямів розвитку дослідницької компетентності педагога. Даними напрямками є: розвиток мотивації до здійснення дослідницької діяльності в сфері освіти; вивчення методологічних основ дослідницької діяльності; організація власної професійної дослідницької діяльності. Розглянемо їх детальніше.

Психологи (Л. Виготський, Я. Пономарьов, П. Підкасистий) стверджують, що наявність внутрішньої мотивації є стартовим моментом у дослідженні. Інтерес має об'єктивно-суб'єктивні основи. Він не виникає до того, що не має для людини сенсу, значущості, інтерес пов'язаний з ціннісними орієнтаціями. Результати досліджень свідчать про те, що розвиток інтересу до дослідницької діяльності, насамперед, пов'язаний з формуванням потреби в постановці пізнавальних завдань і їх самостійного рішення. Суттєвим при цьому є створення в освітньому закладі творчої дослідницької атмосфери, ціннісного ставлення до дослідницької роботи педагога, зміни його настрою, підвищення його дослідницької активності. Як свідчать дані досліджень,

для педагогів, які включились до дослідницької діяльності характерний розвиток внутрішньої пізнавальної мотивації, інтерес до форми й змісту дослідження. Це проявляється в позитивній зміні ставлення до пошукової, дослідницької роботи в професії вчителя; в зникненні страху перед необхідністю оновлення якості професійної діяльності вчителя; в переносі дослідницької позиції у самостійну професійну діяльність педагога; у задоволенні своєю професійною діяльністю.

Другим напрямом формування дослідницької компетентності педагогів дослідники виділяють вивчення методологічних основ дослідницької діяльності. Цей напрям реалізується пріоритетно в психолого-педагогічній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Для реалізації даного напрямку передбачені спеціальні дисципліни, покликані забезпечити умови для активізації пізнавальної діяльності студентів і формування в них досвіду дослідницької діяльності в ході рішення прикладних завдань, специфічних для галузі їх професійної діяльності. Наприклад, «Методологія наукових досліджень в галузі». Для практикуючих вчителів розробляються освітні програми, проводяться тематичні лекції, семінари, майстер-класи, тренінги, на яких педагоги отримують уявлення про дослідницьку діяльність як інструмент наукового пізнання, знайомляться зі змістом, структурою, характеристиками дослідницької діяльності, особливостями проведення психологічних, педагогічних, методичних досліджень, емпіричними і теоретичними методами дослідження.

Третій напрям формування дослідницької компетентності педагогів пов'язаний з організацією і веденням власної професійної дослідницької діяльності. Реалізація даного напрямку, як правило, ініціюється зовнішніми факторами. Для студентів – програмою проходження виробничої практики, створенням курсових проектів, написанням випускної кваліфікаційної роботи. Для практикуючих вчителів – необхідністю атестації, підвищення кваліфікації або управлінськими рішеннями адміністрації освітнього закладу, в якому працює педагог. В межах освітньої програми або курсової підготовки педагогів можуть бути запропоновані спеціальні дослідницькі завдання, які моделюють професійні педагогічні задачі вчителя.

Виділені напрями розвитку дослідницької компетентності педагога тісно взаємопов'язані між собою, крім того, найбільший ефект досягається при їх комплексній реалізації. Очікуваними результатами розвитку дослідницької компетентності педагогів при цьому є: ціннісне ставлення до дослідницької діяльності; розвинута мотивація до здійснення дослідницької діяльності в професійній галузі; уявлення про зміст і структуру дослідницької діяльності як метод пізнання; знання загальних принципів підготовки повідомлень і публікацій про хід і результати дослідження; вміння виявляти актуальні проблеми досліджень в сфері освіти, здійснювати цілепокладання, підбирати завдання для реалізації поставленої мети; вміння застосовувати теоретичні і емпіричні методи дослідження в професійній галузі; вміння усно й письмово представляти результати

дослідження; уміння відбирати інформаційні ресурси для супроводження дослідження; функціональна й особистісна готовність самостійного дослідницького набуття об'єктивно або суб'єктивно нових знань в галузі освіти.

Висновки. Організація науково-дослідної роботи студентів є важливим чинником підвищення ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі передовсім тому, що передбачає індивідуалізацію навчання, дає змогу реалізовувати особистісно орієнтоване навчання, розширює обсяг знань, умінь та навичок студентів, сприяє формуванню активності, ініціативи, допитливості, розвиває творче мислення, спонукає до самостійних пошуків. Формування дослідницької компетентності педагогів виступає в якості однією з основних умов їх готовності до підвищення рівня пізнавальної і професійної культури, професійного саморозвитку, самоосвіти, самореалізації.

Література

1. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С. Головань, В.В. Яценко // *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг; 2012. – с. 55-62.*
2. Карпова Л.Г. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук; 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.*
3. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи - МОН України / Л. Триневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. – 2016. – 36 с.*

Korobchenko A.A.,

Doctor of History, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, angelinakorobchenko@gmail.com

Golovkova M.M.,

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, m.golovkova.61@gmail.com

Popeleshko Yu.I.,

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, yuliapopeleshko@gmail.com

Ukraine, Melitopol

EXPERIENCE IN ORGANIZING THE RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS

The article presents an analysis of the experience of organizing the research work of future teachers. It is proved that the formation of research competence of teachers is the main condition for their readiness to raise the level of cognitive and professional culture, professional self-development, self-education, self-realization.

Key words: *research competence; content, types and forms of research work; future teacher.*

4. Пехота О.М. *Основи педагогічних досліджень: навч. посіб. / О.М. Пехота, І.П. Єрмакова. – К. : Знання, 2013. – 287 с.*

5. *Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. - № 37-38.*

6. Семакова Т.О. *Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача / Т.О. Семакова, О.П. Сіліщенко // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – Вип. 1. – С. 124-127.*

References

1. *Sutnist' ta zmist ponjattja «doslidnyts'ka kompetentnist'» / M.S. Golovan', V.V. Jacenko // Teorija ta metodyka navchannja fundamental'nyh dyscyplin u vyshijij shkolji: zbirnyk naukovyih prac'. Vypusk VII. – Kryvuj Rig; 2012. – s. 55-62.*
2. *Karpova L.G. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti vchytelja zagal'noosvitn'oi' shkolji: Avtoref. dys. kand. ped. nauk; 13.00.04 / Harkiv's'kij derzh. ped. un-t im. G.S.Skovorody. – Harkiv, 2004. – 20 s.*
3. *Nova ukrai'ns'ka shkola. Konceptual'ni zasady reformuvannja sereďn'oi' shkolji - MON Ukraїny / L. Grynevych, O. El'kin, S. Kalashnikova ta in. – 2016. – 36 s.*
4. *Pjehota O.M. Osnovy pedagogichnyh doslidzhen': navch. posib. / O.M. Pjehota, I.P. Jermakova. – K. : Znamnja, 2013. – 287 s.*
5. *Pro vyshhu osvitu : Zakon Ukraїny vid 01.07.2014 № 1556-VII // Vidomosti Verhovnoi' Rady Ukraїny. – 2014. - № 37-38.*
6. *Semakova T.O. Naukovo-doslidnyts'ka robota jak shljah formuvannja profesijnoi' kompetentnosti vykladacha / T.O. Semakova, O.P. Silishhenko // Informacijni tehnologii v osviti, nauci ta vyrobnyctvi. – 2012. – Vyp. 1. – S. 124-127.*



УДК 376.37: 37.03

Махоня В.І.,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Україна, м. Суми

ЕТИОЛОГІЯ І ПАТОГЕНЕЗ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ДИСГРАФІЙ) У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено сучасні відомості про порушення писемного мовлення у молодших школярів, їх причини та прояви. Розкрито особливості та специфіку специфічних порушень писемного мовлення (дисграфій). Представлено особливості навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку з різними формами дисграфій. Обґрунтовано актуальність вивчення порушень писемного мовлення на сучасному етапі розвитку логопедичної науки в Україні. Обґрунтовано необхідність подальших наукових пошуків з проблеми попередження та корекції порушень писемного мовлення (дисграфій) у дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасної школи.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, спеціальна освіта, порушення писемного мовлення, дисграфія, корекція та профілактика, опанування процесом письма.

Постановка проблеми. Проблема порушень писемного мовлення у молодших школярів – одна з найактуальніших для шкільного навчання, оскільки процес письма і читання з мети початкового навчання перетворюються в засіб подальшого отримання знань учнями. З кожним роком в початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з різними видами дисграфій. Порушення письма у дітей вивчаються давно, але до теперішнього часу це питання залишається однією з актуальних проблем логопедії. Своєчасне виявлення порушень письма, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, відмежування дисграфій від помилок письма іншого характеру надзвичайно важливо для побудови системи логопедичної роботи. Особливу значущість проблема набуває в сучасній практиці навчання дітей. За різними даними, до 30% дітей не можуть опанувати шкільними навичками через стан свого нервово-психічного здоров'я. При цьому у 2–10% учнів загальноосвітньої школи і до 50% учнів спеціальної школи перешкодою для навчання стають дисграфії.

Мета роботи – проаналізувати та визначити причини та особливості перебігу порушень писемного мовлення (дисграфій) у молодших школярів з метою подальшого виявлення та диференціації порушення.

Виклад основного матеріалу. Дисграфія – здебільшого вроджений розлад, процес письма при цьому з самого початку формується спотворено. У разі придбанної дисграфії, письмо було сформовано, а потім навичка постраждала або зникла [2, с.18].

В основі дисграфії можуть лежати різні етіологічні чинники [3, с.36]:

– біологічні причини: недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини (пренатальний, натальний, постнатальний), патології вагітності, травматизація плода, асфіксії, менінгоенцефаліт, важкі соматичні захворювання і інфекції, що виснажують нервову систему дитини. В результаті страждають відділи головного мозку, що забезпечують психологічні функції, які беруть участь в процесі письма. При наявності органічного пошкодження головного мозку, дисграфії в більшості випадків передують

дизартрія, алалія, афазія або вона виникає на тлі ДЦП, ЗПР, розумової відсталості, затримки психомоторного розвитку.

– соціально-психологічні причини: недостатність мовних контактів, педагогічна занедбаність, синдром госпіталізму і т.п.

Частковий розлад процесів читання і письма позначають термінами дислексія і дисграфія. Стосовно молодших школярів вірніше говорити не про розлад, а про труднощі оволодіння письмовим мовленням. Їх основним симптомом є наявність стійких специфічних помилок, виникнення яких у учнів загальноосвітньої школи не пов'язане ні зі зниженням інтелектуального розвитку, ні з вираженими порушеннями слуху і зору, ні з нерегулярністю шкільного навчання. Дислексія і дисграфія зазвичай зустрічаються в поєднанні.

Етіологічне дослідження порушень писемного мовлення ускладнене тим, що воно завжди ретроспективно, бо фактори, що викликали зазначені розлади, до моменту надходження дитини в школу можуть відійти на другий план.

Проте, аналіз літературних даних дозволяє встановити цілий ряд причин даного порушення, що виникли одночасно або послідовно. Порушення читання і письма можуть бути обумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, важливих для освоєння писемного мовлення, внаслідок шкідливих факторів, що діяли в різні періоди розвитку дитини. Крім того, дислексія і дисграфія виникають при органічних мовних розладах (О.Р. Лурія, С.М.Блінков, С.С.Ляпідевський, М.Є.Хватцев). Деякі дослідники відзначають спадкову схильність до дисграфії (Б.Хапірен, М.Рудінеско та ін.), коли виявляється якісна незрілість окремих мозкових структур, що беруть участь в організації писемного мовлення. У вітчизняній літературі поширена концепція Р.Є.Левіной, що трактує порушення читання і письма як прояв системного порушення мови, як відображення недорозвинення мовлення у всіх його ланках [5, с.83].

Дослідження останніх десятиліть доводять, що нерідко однією з причин розглянутих порушень читання

і письма є труднощі становлення процесу латералізації (функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів). Несформована в відповідний термін, а також перехресно складена латераліта виявляє, що не встановлена домінантна роль однієї з великих півкуль головного мозку. Це може стати причиною порушень мовного розвитку. У випадках затримки процесу латералізації і при різних формах «конфлікту домінування» утруднений корковий контроль за багатьма видами діяльності. Так, письмо правою рукою у дитини-шульги може страждати через зниження аналітико-синтетичних здібностей підпорядкованої гемісфери [1, с.14].

Дислексія і дисграфія можуть бути наслідком розладу, що має місце в обширній області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії і дисграфії полягає в труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності (М. Суле, Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер) [5, с.124].

Н. Гранжон і Ж. Ажуріагерра висловлюють думку, що дитина з достатнім рівним латералізації має в своїй праворукості або чіткій ліворукості ясні «довідкові пункти», тоді як дитина з слабкою або перехресною латералізацією втрачає опорні пункти, важливі для її конструктивних дій. Зв'язок між поганою латералізацією та порушеннями писемного мовлення має опосередкований характер, тому що вирішальну роль грає не сам стан латераліти, а пов'язана з нею несформованість просторових уявлень і орієнтувань [6, с.77].

Цікаве спостереження М. Куцема і К. Лоная, що вказали в якості однієї з причин дислексій порушення синтезу слухових і зорових подразнень на рівні кори головного мозку [5, с.143].

Дослідження виявляють також у дітей з порушеннями читання і письма в значному відсотку випадків несформованість довільної моторики, недостатність слухо-моторної координації та почуття ритму.

Можливо поєднання дислексії і дисграфії з розумовою недостатністю, зниженням слуху або зору, двомовністю а сім'ї, нерегулярністю шкільного навчання. Кожен подібний випадок вимагає ретельної діагностики.

М. Рудінеско встановила новий патогенетичний тип дислексії, при якому провідними є афективні розлади. Ця точка зору була розвинена Гюттоном, який показав роль афективного феномена в інтеграції тілесної схеми - у випадках дислексії, патологічну основу якої складають недостатність або запізнювання формування схеми тіла. Більшість прихильників концепції дисграфії як симптому неврологічної незрілості також розглядають можливість патогенезу, де провідними є афективні порушення. Сказане не викликає сумнівів, якщо пам'ятати, що ефективність є важливим двигуном всього психічного життя дитини [2, с.38].

За даними дослідницької групи Інституту Клапареда, в основі дислексії можна нерідко спостерігати дію негативного зв'язку «мати-дитина». Так, дитина, яку годують насильно, і яка привчається чинити опір під час вживання їжі, набуває тої ж манери і щодо засвоєння інформації. Опір, який вона виявляє при спілкуванні з матір'ю і при нагоді переносить на педагога, дозволяє

часом пояснити механізм дисграфії, коли помилки, звичайні для початкового періоду навчання, продовжують утримуватися і надалі [5, с.257].

Проілюструємо сказане прикладом зі шкільної біографії дитини, що має первинні афективні розлади. «Мова йде про хлопчика восьми років, власна невірноваженість якого відображає неблагополуччя сімейного життя. Батько покинув родину, коли дитині було три роки. Мати багато разів пробувала знайти йому заміну. Стурбована, знову залишена, неспокійна, вона прагнула компенсувати свій недостатній інтерес до сина тим, що оплачувала його навчання у школі-інтернаті з хорошою репутацією.

На першому році навчання хлопчик погано писав і читав, нагромаджуючи помилки дислексичного характеру. Будучи дратівливим, недисциплінованим і до того ж майстром скандалів, він, постійно покараний, знаходився зазвичай за дверима. Він з'являвся неохайним, брудним, грубий і агресивний волочив по підлозі величезний учнівський портфель, повний книг і зошитів, а також різних предметів, які він збирав в сміттєвих ящиках перед тим, як увійти в клас.

Протягом трьох місяців педагогічні зусилля не мали ніякого результату: дитина була постійно неухажливою, не виявляла ніякого прагнення до участі в роботі, завжди була готова обмінятися місцем, ручкою або зошитом і проявляла особливу спритність в тому, щоб зробити непридатним все те, до чого торкалася.

Протягом цих трьох місяців чверть години в день, спеціально відведена для самовираження дітей, присвячувалася цією дитиною підкресленій демонстрації грубості і багатослівній агресивності, що виражалося в його малюнках, присвячених виключно темі бомбардувань, з сильним стуком каблуків, супроводжуваними моментами вибухів. Кінцевим результатом виявлялася аморфна пляма. Єдиний позитивний момент всього цього те, що обстановка в класі ставала більш спокійною. Протягом наступних шести місяців сцени бомбардувань удосконалювалися, зображувалися бійці, війна організовувалася, з'явилися вцілілі. У зошитах «битва» тривала: перестановки літер, змішування, плями множилися, але поліпшувався контакт, дитина не висловлювала більше ворожості по відношенню до педагога (ймовірно, єдиної людини в закладі, яка не вдавалася до покарань). Хлопчик намагався проявити свою прихильність і висловити на свій манер - проявляти бажання працювати добре. Так в малюнках з'явилися нові персонажі, незмінно войовничі, але разряжаючись через них, хлопчик поступово виявляв більш стійке просування і в інших видах діяльності. При відсутності справжньої психотерапії та при неможливості впливу на сімейне середовище, мабуть, ці сеанси стали сприятливою обставиною, що сприяє помітному звільненню від агресивності і заспокоїливій перерві. Вони дозволили хоча б на другому році направити частину енергії на керований процес навчання» [6, с.65].

Підтвердженням значимості первинних афективних розладів є рецидиви дислексії і дисграфії, коли після тривожних подій в родині дитини вже частково подолані порушення читання і письма виявляються знову з усіма своїми проявами.

Значна затримка в усвідомленні дитиною тілесної схеми може мати різні причини. А.М. Фішо вказує основні з них: порушення неврологічного характеру; афективні потрясіння; недолік знань у дитини; недостатність його моторного розвитку. Коли в подальшому тимчасово-просторова організація вдосконалюється, можуть залишитися в вигляді наслідків труднощі читання і письма [4, с.125].

Помилки читання і письма не є ні постійними, ні ідентичними для конкретного слова. Така мінливість порушень показує, що жоден з патогенетичних факторів не є вирішальним, але кожен має значення в сукупності з іншими. Неможливо знайти універсального пояснення, що застосовується до всіх випадків порушень писемного мовлення. Ці порушення ґрунтуються на сукупності дисфункцій: недостатньої сформованої мови, моторики рук, тілесної схеми і почуття ритму (Ж. Ажуріагерра, К. Лонай, Н. Гранжон, С. Борель-Мезон). Різноманіття патогенетичних факторів розглянутих порушень дозволяє деяким дослідникам стверджувати, що немає дисграфії, є дисграфік (Рудінеско, Трела). Така різноманітність наукових тлумачень природи порушень письма говорить про складність даної проблеми [5, с.143].

Проте, тривають спроби класифікувати порушення писемного мовлення. Новітня класифікація дисграфії розроблена Р.І. Лалаєвою і включає наступні форми: артикуляторно-акустична; аграматична; оптична; дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу і синтезу; дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання [3, с.28].

В етіології розладів писемного мовлення виділяють такі групи явищ:

- 1) конституціональні передумови (спадкова схильність);
 - 2) енцефалопатичні розлади, обумовлені ушкодженням пренатального, натального, постнатального періодів розвитку.
- Пошкодження на ранніх етапах онтогенезу частіше викликають аномалії розвитку підкіркових структур, "пізні" шкідливі фактори більшою мірою зачіпають кору головного мозку.

Висновки. Симптомами дисграфії прийнято вважати стійкі помилки в письмових роботах дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила. Так, Р. Лаласва, характеризуючи помилки при дисграфії у відповідності з сучасною логопедичною теорією, виділила такі її особливості: помилки при дисграфії є стійкими і специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку в період початку оволодіння письмом; дисграфічні помилки є численними,

повторюваними і зберігаються тривалий час, пов'язані з несформованістю лексико-граматичної сторони мовлення, недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонему на слух, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз та синтез.

Незаперечним є факт актуальності даної теми та необхідності подальших розробок в напрямку профілактичної та корекційної роботи, що підтверджується збільшенням кількості дітей з даним порушенням у початковій школі. Необхідним є вдосконалення і здійснення такого напрямку логопедичної роботи, як корекція наявної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Барішчук Т.С. Усунення вад письма / Т.С. Барішчук // *Дидактичний матеріал*. - К.: Навчальна книга, 2003. - 40 с.
2. Блінова В.В., Коноваленко С.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей / В.В. Блінова // - К.: Благовіст, 2004. - 196 с.
3. Визель П.Т. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / П.Т. Визель // -М.: Астрель, 2005. - 128 с.
4. Емельянова Е.Н., Соболева А.Е. Пишу без ошибок / Е.Н. Емельянова // *Русский язык с нейропсихологом*. - СПб: Питер, 2008. - 233 с.
5. Кондратенко Л.О., Прищепка О.Ю. Технологии предупреждения дисграфий. / Л.О. Кондратенко // - К.: Главник, 2005. - 284 с.
6. Кутіщенко В.П. Вікова та педагогічна психологія / В.П. Кутіщенко // *Навч. посібник*. - К.: Центр навчальної літератури, 2005. - 128 с.

References

1. Barishchuk T.S. Usunennya vad pis'ma / T.S. Barishchuk // *Didaktichnyi material*. - K.: Navchal'na kniga, 2003. - 40 s.
2. Blinova V.V., Konovalenko S.V. Didaktichnyi material dlya podolannya vad pis'ma u ditey / V.V. Blinova // - K.: Blagovist, 2004. - 196 s.
3. Vizel T.G. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta / T.G. Vizel // -M.: Astrel, 2005. - 128 s.
4. Emel'yanova E.N., Soboleva A.E. Pishu bez oshibok / E.N. Emel'yanova // *Russkiy yazyk s neyropsikhologom*. - SPb: Piter, 2008. - 233 s.
5. Kondratenko L.O., Prishchepka O.Yu. Tekhnologii poperedzhenniya disgrafii. / L.O. Kondratenko // - K.: Glavnik, 2005. - 284 s.
6. Kutishenko V.P. Vikova ta pedagogichna psikhologiya / V.P. Kutishenko // *Navch. posibnik*. - K.: Tsentr navchal'noi literaturi, 2005. - 128 s.

Makhonia V.I.,

post-graduate student of the department of special and inclusive education
of the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, vadyymmakhonia@gmail.com

Ukraine, Sumy

ETIOLOGY AND PATHOGENESIS OF WRITTEN SPEECH DISORDERS (DYSGRAPHYS) IN THE PRIMARY SCHOOL

The article presents modern information on the violation of written language in junior pupils, their causes and manifestations. The peculiarities and specific features of specific violations of written speech (dysgraphies) are revealed. The peculiarities of education and upbringing of children of elementary school age with different forms of dysgraphies are presented. The relevance of the study of violations of written speech at the present stage of the development of speech science in Ukraine is substantiated. The necessity of further scientific researches on the problem of prevention and correction of violations of written speech (dysgraphies) in young children of school age in conditions of modern school is substantiated.

Key words: primary school, special education, violation of written speech, dysgraphia, correction and prevention, mastery of the writing process.

УДК 378.4-057.875-044.332

Попадич О.О.,*доцент, к.пед.н., доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», olena.popadych@uzhnu.edu.ua***Староста В.І.,***професор, д.пед.н., професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», starvl@ukr.net**Україна, м. Ужгород*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті проведено огляд сучасних трактувань сутності адаптації студентів до освітнього процесу в закладі вищої освіти. Показано, що погляди вчених фіксують різноманітні аспекти адаптації, які мають місце в реальній практиці. Встановлено, що певні відмінності в трактуваннях зумовлені складністю та специфікою процесу адаптації студентів до освітньої діяльності в закладі вищої освіти. Проведено діагностику адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах класичного університету. Певні дидактичні труднощі у процесі адаптації першокурсників університету мають як об'єктивну, так і суб'єктивну природу.

Ключові слова: адаптація, навчальна адаптація, соціальна адаптація, професійна підготовка студентів.

Постановка проблеми. Проблема адаптації особистості до умов оточуючого середовища є однією з актуальних у фізіології, філософії, психології та педагогіці. Навчальна адаптація студентів – це двосторонній процес. З одного боку, першокурсники пристосовуються до особливостей закладів вищої освіти (пізнавальна діяльність; зміст, методи, форми і засоби навчання; соціальне оточення тощо), з іншого боку – студенти впливають на освітнє середовище закладу вищої освіти, що уможливує знайти і реалізувати нові підходи для покращення підготовки майбутніх фахівців, полегшити перебіг адаптаційного періоду студентів молодших курсів.

Погоджуємось з дослідниками Г. Михайлишин та Л. Серман, які на основі аналізу науково-педагогічної літератури [9, с.158], констатують, що соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти має безсистемний, епізодичний характер, хоча це актуальна проблема у виховній діяльності кураторів, соціальних педагогів, психологів, викладачів багатьох закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що науковцями досліджено такі питання адаптації студентів у закладах вищої освіти: теоретичні основи процесу адаптації особистості, залежність між процесами адаптації і розвитком особистості (Д. Андреева, Л. Буєва, В. Васильєв, О. Плотникова, С. Селіверстов, Г. Царегородцев, В. Штефурак та ін.); соціалізація студентської молоді (В. Андрущенко, М. Головатий, Л. Дябел, М. Лукашевич, Н. Ничкало, В. Сухомлинський, Т. Сущенко та ін.); адаптація студентів до умов навчання й життєдіяльності (Т. Алексеева, Ю. Бохонкова, М. Горліченко, Л. Григоренко, С. Гура, Л.Зданевич, В. Лагерев, Г. Левківська, С. Селіверстов, М. Шик та ін.).

У дослідженні Л. Зданевич [8] проведено аналіз підходів до досліджуваної проблеми в історії психолого-педагогічної думки, що дало можливість виділити такі аспекти адаптації: фізіологічні (П. Анохін, О. Кіколов, С. Крягжде); соціальні (Д. Андреева, В. Арбеніна, Л. Буєва, Т. Дичов, С. Кинельов, І. Ляхов, І. Милошавова, В. Олейников, Н. Свиридов, В. Ядов); психологічні (Б. Асмолов, Б. Бенедиктов, Л. Виготський, Н. Кузьміна, А. Петровський, П. Просецький, В. Семиченко); соціально-психологічні (І. Бойко, В. Васильєв, О. Зотова, Г. Царегородцев); професійно-педагогічні (Л. Бенедиктова, Е. Крау, Л. Лазарус, О. Мороз, О. Солодухова, С. Селіверстов, В. Хорошко, Л. Шубіна, В. Штифурак).

Мета статті – дослідження соціальної та навчальної адаптації студентів першого курсу в умовах класичного університету на прикладі ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо деякі сучасні трактування поняття «адаптація» та похідних понять:

- адаптація – входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як активно функціонуючої частини, об'єкта і суб'єкта відносин цього середовища (Л. Зданевич, 2003) [8];

- сутність адаптації студентів молодших курсів в університеті – пошук оптимального співвідношення між особистістю і соціальним середовищем, презентованим вузівським рівнем освіти (Л. Антипова, 2008) [1, с.69];

- адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти – системний, двосторонній, поетапний процес формування і розвитку когнітивних, мотиваційно-вольових, соціально-комунікативних зв'язків, що визначають суб'єктне функціонування студента в освітньому середовищі вищого навчального закладу (А. Виноградова, 2008) [4];

• соціально-педагогічна адаптація – процес активного пристосування студента-першокурсника до нових умов соціуму, результатом якого є гармонійне задоволення його потреб у здоровій життєдіяльності, повноцінне включення в нову систему міжособистісних стосунків в студентському та загальноуніверситетському колективах (Л. Дябел, 2008) [7];

• соціальна адаптація – соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві (С. Гончаренко, 1997) [5, с.15];

• соціальна адаптація – це процес і одночасно результат внутрішньої і зовнішньої гармонізації особистості із середовищем, процес активного пристосування особистості, який зрівноважує потреби людини і вимоги середовища (Т. Молодцова, 2012) [10, с.14];

• адаптація до професійної діяльності – це складний процес поетапного входження особистості в майбутню професію (М. Шик, 2010) [11].

Згідно Л. Зданевич (2003) [8], найбільш загальні підходи в науковій літературі щодо визначення поняття адаптації: а) процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища; б) результат цього процесу; в) один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості.

На нашу думку, важливим є також підхід відомого вітчизняного психолога Г. Балла (1989) [2, с.99], який зауважує, що поняття адаптації здатне зіграти важливу роль у психологічному пізнанні, якщо трактується не вузько (як пристосування до середовища), а широко, як єдність взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів урівноваження суб'єкта із середовищем.

Емпіричне дослідження проводили на базі ДВНЗ «Ужгородський національний університет»), який належить до класичних університетів України і має

найвищий – IV-й рівень акредитації. УжНУ – один з найбільших університетів Карпатського регіону (http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-about_us). Для діагностики адаптації студентів першого курсу до навчання проведено анонімне електронне анкетування 200 студентів (https://docs.google.com/a/uzhnu.edu.ua/forms/d/121Ffg0n_5CYdcWPfEBT5SBHPW572pRkSLk47ESYQVs/edit?usp=drive_web). Використано анкету, яка містить питання опитувальника «Мотивація професійної діяльності» (14 питання анкети, автор методики К.Замфір у модифікації А. Реана (Н. Бордовская, А.Реан, 2000 [3, с.267-269]), опитувальника «Адаптованість студентів у вузі» (13 питання анкети, автори методики Т. Дубовицька, А. Крилова, 2010 [6]). Усі інші питання анкети розроблено авторами.

Пропоновані питання анкети, на нашу думку, можна згрупувати в такі блоки: загальні відомості про студентів; попередня адаптація до закладу вищої освіти (профорієнтація, вплив оточуючих); соціальна адаптація; адаптація до навчання у вищій школі; загальна адаптація.

Розглянемо результати відповіді студентів на деякі питання анкети, що стосуються соціальної та навчальної адаптації.

Загальні відомості про студентів (питання 1-3). До опитування залучено 200 респондентів, з них 198 громадяни України. Закінчили селищну школу – 11 %; сільську – 29 %; міську – 60 %. Середній вік 17,5 років (від 15 до 43 років). Проживають у гуртожитку – 28 %; вдома у батьків – 46,5 %; у родичів/знайомих – 5,5 %; винаймають житло – 18,5 % анкетованих першокурсників.

Соціальна адаптація. У табл. 1 представлено відповіді студентів на 10 питань анкети. Більшість студентів отримують допомогу/підтримку, а також прислухаються до порад від батьків, родичів, друзів, викладачів, але значна частина сподівається тільки на себе.

Таблиця 1

Відповідь студентів на питання анкети: «10. З ким обговорюєте проблеми та успіхи, що виникають, хто допомагає Вам під час адаптації та здобування освіти у ВНЗ?»

Відповідь за шкалою: так (погоджуюсь повністю); частково (погоджуюсь); ні (не погоджуюсь)

Питання/варіанти відповідей, %	Так	Частково	Ні
10.1. Академнаставник /куратор групи	12,5	43,0	44,5
10.2. Батьки/родичі	54,5	35,0	10,5
10.3. Викладачі	19,5	49,5	31,0
10.4. Деканат	12,5	26,5	61,0
10.5. Друзі	51,5	37,5	11,0
10.6. Професійний психолог	4,5	6,5	89,0
10.7. Соціальні мережі	12,5	32,5	55,0
10.8. Сподіваюся тільки на себе	33,5	49,5	31,0
10.9. Студенти групи	22,5	56,5	21,0
10.10. Студенти старших курсів	16,0	41,0	43,0

Більшість студентів вважає (питання 11), що у їх студентській групі стосунки склались доброзичливі (74 %), кожен сам по собі – 11,0 %; неприязні – 1,5 %; 13,5 % студентам важко відповісти на це питання.

Позитивно, що значна частина першокурсників (39,5 %) надає допомогу іншим студентам групи/курсу

для полегшення їх адаптації; 53,0 % проводить це частково (12 питань).

Відповіді на 15 питань свідчать, що основна частина викладачів (72 %) звертаються до студентів на «Ви», 20,5 % по-різному, вважаючи на обставини. На нашу думку, звертання на «Ви» має бути традиційним в

університетському освітньому середовищі як свідчення взаємоповаги.

Серед причин, які сповільнюють або заважають більшості студентам швидше адаптуватися до здобування освіти в університеті (питання 18) в соціально-психологічному аспекті нами виокремлено такі як: напруга, втомленість від занять; незрозуміння з боку викладачів та їхні завищені вимоги тощо, власна неорганізованість та лінощі; умови проживання в гуртожитку; витрачання багато часу на приготування їжі, прання, прибирання кімнати тощо.

Таким чином, з отриманих вище даних випливає висновок, що умови в університеті є достатньо сприятливими для успішного перебігу соціальної адаптації студентів.

Адаптація до навчання у вищій школі. Дослідження показує, що найбільш важко студенти звикають до необхідності більше навчатись самостійно (табл. 2; підпитання 9.3), пошуку навчальної інформації у бібліотеці університету (підпитання 9.4), системи навчання у закладі вищої освіти (підпитання 9.5).

Таблиця 2

Відповідь студентів на питання анкети: «9. Як Ви звикаєте (звикли) до:»

Питання/варіанти відповідей, %	дуже важко	переважно важко	по-різному	переважно легко	дуже легко
9.1. Взаємовідносин із викладачами?	2,5	3,5	36,5	40,5	17,0
9.2. Взаємовідносин у студентській групі?	2,0	3,5	18,5	39,0	37,0
9.3. Необхідності більше навчатись самостійно?	6,0	11,5	45,5	24,5	12,5
9.4. Пошуку навчальної інформації у бібліотеці університету?	12,5	16,0	39,5	21,5	10,5
9.5. Системи навчання у закладі вищої освіти (особливість спеціальності, процесу навчання тощо)?	2,0	11,5	48,0	28,0	10,5
9.6. Умов студентського життя (оточення, незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо)?	7,0	10,5	27,0	35,0	20,5

Важливе значення студенти надають індивідуальним та груповим консультаціям поки не набули для студентів суттєвого значення (рис.1).

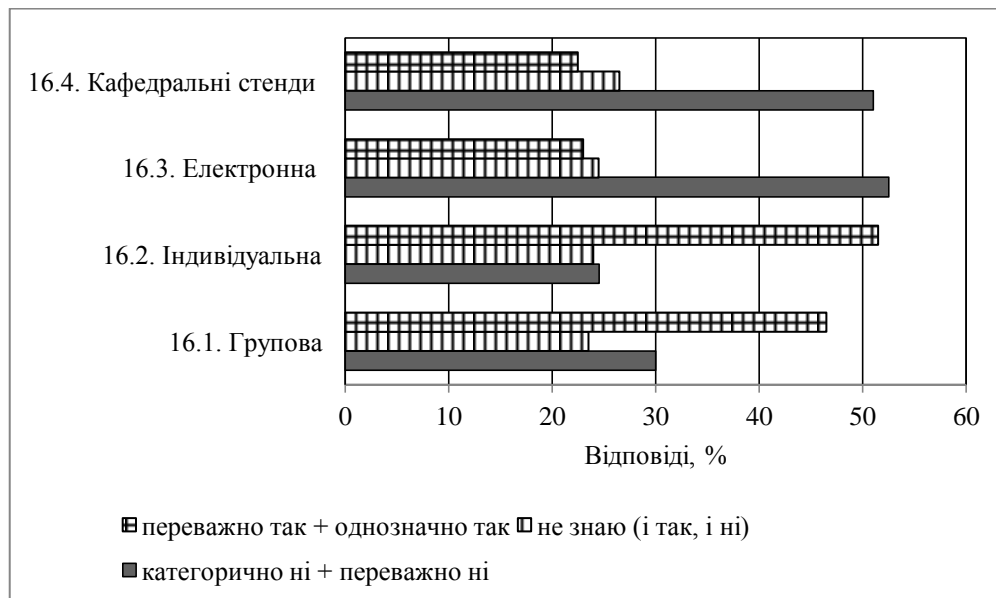


Рис. 1. Відповідь студентів на питання анкети: «16. Яка форма консультації викладачів для Вас найбільш ефективна?»

Схвально, що студенти використовують для підготовки до занять навчальні матеріали, які розміщені в електронному репозитарії, або користуються іншими електронними ресурсами наукової бібліотеки УжНУ (питання 17: завжди 13 %, частково 42,5 %). Таким чином, на нашу думку, резервом покращення навчальної адаптації може стати ширше використання інформаційних технологій (питання 16, 17).

Серед причин, які сповільнюють або заважають швидше адаптуватися до навчання в університеті (питання 18) – більшість студентів вказують на власну неорганізованість та лінощі; побоювання у майбутньому не отримати роботу; слабку шкільну підготовку; напругу, втомленість від занять; складність навчання за даною спеціальністю; незрозуміння з боку викладачів та їхні завищені вимоги тощо.

Таблиця 3

Відповідь студентів на питання анкети:
«19. Які причини, зумовлені проживанням в гуртожитку, сповільнюють або заважають Вам швидше адаптуватися до здобування освіти в університеті?»

Питання/варіанти відповідей, %	Так	Частково	Ні
19.1. Багато часу витрачаю на приготування їжі, прання, прибирання кімнати тощо	21,1	45,9	33
19.2. Неприязні відносини між мешканцями гуртожитку (у кімнаті, на поверсі тощо)	13,2	26,4	60,4
19.3. Труднощі підготовки до занять через звичку працювати в тиші	28,3	34,9	36,8
19.4. Умови проживання в гуртожитку	36,2	29,5	34,3

Суттєві утруднення в студентів щодо освітньої адаптації також виникають через проблеми, які зумовлені проживанням в гуртожитку (питання 19, табл.2). Відповіді їх засвідчують, що основною причиною є побутові умови, а соціальний аспект (неприязні відносини між мешканцями гуртожитку) виявляє вплив на меншу частину студентів.

Згідно проведеної нами діагностики «Адаптованість студентів у закладі вищої освіти» (питання 13; автори методики Т. Дубовицька, А. Крилова, (2010) [6]), визначено середній бал 10,4 (65%) щодо адаптованості до навчальної діяльності; середній бал 12,1 (75 %) щодо адаптованості до навчальної групи.

Отримані дані узгоджуються із результатами попередніх питань і засвідчують, що соціальна адаптація студентів проходить краще відносно навчальної.

Висновки. Таким чином, огляд наведених трактувань сутності адаптації показує, що погляди вчених фіксують різноманітні аспекти адаптації, які мають місце в реальній практиці. На нашу думку, певні відмінності в трактуваннях зумовлені складністю та специфікою процесу адаптації студентів до освітньої діяльності у закладі вищої освіти.

Емпіричне дослідження доводить, що в умовах класичного університету на прикладі ДВНЗ «Ужгородський національний університет» найбільш успішно проходить соціальна адаптація студентів-першокурсників до навчального та педагогічного колективу.

Більшість студентів, які налагодили стосунки в студентській групі, вважають у групі сприятливий доброзичливий клімат, студенти отримують допомогу від однокурсників, студентів старших курсів та викладачів, а також самі допомагають іншим.

Певні дидактичні труднощі у процесі адаптації першокурсників університету мають як об'єктивну (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання та ін.), так і суб'єктивну (слабка шкільна підготовка; напруга, втомленість від занять; власна неорганізованість та лінощі, недостатнє вміння навчатись самостійно тощо) природу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, з нашого погляду, доцільно спрямувати на аналіз інших аспектів адаптації студентів, а також дослідження адаптації у динаміці (наприклад, перший і другий курс) та її вплив на розвиток особистості студентів.

Література

1. Антипова Л.А. Условья успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л.А. Антипова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 69-71.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значения для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-100.
3. Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, – 2000. – 304 с.
4. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // Образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 37-48.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Дубовицька Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Татьяна Дмитриевна Дубовицькая, Анастасия Владимировна Крылова [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание. Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2010. – №2. https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_KriloVA.pdf
7. Дябел А.І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А.І. Дябел. – К., 2008. – 21 с.
8. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Зданевич. – К., 2003. – 22 с.
9. Михайлишин Г.І. Соціальна адаптація студентів до умов навчання у вищих закладах освіти / Г.І. Михайлишин, Л. В. Серман // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – Вып. 11. – С. 156-159.
10. Молодцова Т.Д. Диагностика адаптации студентов первого курса / Т.Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №5. – С.13-17.
11. Шук М.П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.П. Шук. – Черкаси, 2010. – 20 с.

References

1. Antipova, L.A. (2008). *Usloviya uspeshnoj adaptacii studentov mladshih kursov k uslovijam vuza* [Conditions for the successful adaptation of junior students to the to university conditions]. *Secondary professional education*, 6, 69-71. Moscow [in Russian].

2. Ball, G. A. (1989). *Ponjatie adaptacii i ego znachenija dlja psihologii lichnosti [The concept of adaptation and its implications for the psychology of personality]*. *Questions of Psychology*, 1, 92-100. Moscow [in Russian].

3. Bordovskaja, N.V., Rean, A.A. (2000). *Pedagogika [Pedagogika]*. St. Petersburg [in Russian].

4. Vinogradova, A.A. (2008). *Adaptacija studentov mladshih kursov k obucheniju v vuze [Adaptation of junior students to university education]*. *Obrazovanie i nauka*, 3, 37-48. Ekaterinburg [in Russian].

5. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyj pedahohichnyj slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Lybid', 374. Kyiv [in Ukrainian].

6. Dubovickaja, T.D., Krylova, A.V. (2010). *Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [A methodology for studying the adaptation of students in a university] [Electronic resource]*. *Psychological and pedagogical research: Electronic specialized scientific and practical periodical. Psychological Science and Education*, n.12. http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krylova.phtml

7. Dyabel, L.I. (2008). *Sotsializatsiya studentiv-pershokursnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Socialization of first-year students in the conditions of pedagogical university]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

8. Zdanevych, L.V. (2003). *Adaptatsiya studentiv pedahohichnykh uchyllyshch do novykh umov zhyttyediyalnosti [Adaptation of students of pedagogical colleges to new living*

conditions]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

9. Ivanova, L.S. (2012). *Spetsyfika hotovnosti pershokursnykiv do adaptatsiyi u vyshchih shkoli [Specificity of readiness of first-year students to adaptation in high school]*. *Problems of modern psychology*, 1, 102-107. Kamyanets-Podilsky [in Ukrainian].

10. Kozmina, I.S. (2015). *Voprosy obespechenija jeffektivnoj adaptacii pervokursnikov k novej social'noj roli – studenta vysshiego uchebnogo zavedenija [The question of ensuring the effective adaptation of first-year students to a new social role - a student of a higher educational institution]*. *Almanac of modern science and education*, 10 (100), 72-74. Tambov [in Russian].

11. Mykhaulyshyn, H.Y. & Serman, L.V. (2007). *Sotsialna adaptatsiya studentiv do umov navchannya u vyshchih zakladakh osvity [Social adaptation of students to the learning environment in higher educational institutions]*. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 11, 156-159. Kharkiv [in Ukrainian].

12. Molodcova, T.D. (2012). *Diagnostika adaptacii studentov pervogo kursa [Diagnostics adaptation first-year students]*. *International Journal of Experimental Education*, 5, 13-17. Penza [in Russian].

13. Shyk, M.P. (2010). *Adaptatsiya studentiv pedahohichnoho koledzhu do profesynoyi diyalnosti v protsesi fakhivoyi pidhotovky [Adaptation of pedagogical college students for professional careers in the professional training]*. Extended abstract of candidate's thesis. Cherkasy [in Ukrainian].

Popadych O.O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education Public higher education institution «Uzhhorod National University», olena.popadych@uzhnu.edu.ua

Starosta V.I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education Public higher education institution «Uzhhorod National University», starvl@ukr.net

Ukraine, Uzhhorod

SOME ASPECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT THE CLASSICAL UNIVERSITY

The article deals with modern interpretations of the essence of student adaptation to the educational process in higher education institutions. It shows that the views of scientists determine various aspects of adaptation that takes place in real practice settings. It has been established that certain differences in the interpretations are due to the complexity and peculiarity of the adaptation process of students to educational activities in the higher education institutions. The diagnostics of first-year student adaptation to studying at the classical university has been conducted. Certain didactic difficulties in the process of adaptation of first-year university students have both objective and subjective nature.

Key words: adaptation, educational adaptation, social adaptation, professional student training.



УДК 378.13

Рідкодубська А.А.,

*доцент, к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, anutabanditka1@ukr.net**Україна, м. Хмельницький*

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розглядається проектна технологія у процесі професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в Україні. Проаналізовано основні компоненти цього методу. Головною ознакою готовності фахівців соціальної сфери до професійної мобільності є здатність швидко адаптуватись до нових умов професійної діяльності, розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що передбачає застосування певних теорій та і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Отже, на основі аналізу наукових праць та практичного досвіду можна зробити висновок про те, що використання в освітній діяльності проектної технології, на нашу думку, в цілому якісно позначиться як на формуванні професійних компетентностей, так і на готовності до професійної мобільності працівників соціальної сфери зокрема.

Ключові слова: *працівник соціальної сфери; проектна технологія; професійна мобільність; підготовка до професійної мобільності; інноваційні методи навчання; професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий, незворотний характер. Вони зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією, демократизацією суспільного життя у більшості країн світу. Найбільш відповідальною в цих умовах є освіта. Саме вона безпосередньо впливає на особистість і суспільство. Визначення специфіки професійної діяльності соціальних працівників, зміни, що відбуваються у суспільстві й висуваються у вигляді вимог до представника цієї професії з боку суспільства, дозволяють стверджувати про пошук шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери. Це зумовлює внесення змін у зміст, структуру чинної професійної підготовки, створення певних умов, що сприятимуть забезпеченню належної підготовки фахівців, спроможних у майбутньому виконувати професійні функції на високому рівні, бути професійно мобільними й сприйнятливими до змін умов професійної діяльності.

Аналіз останніх публікацій Дослідження з проблеми професійної мобільності з використанням різноманітних методів навчання проводили С. Іванченко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Т. Фугелова, І. Хом'юк.

Аналізуючи методичний інструментарій професійної підготовки соціальних працівників, І.Грига і Т.Семигіна вважають, що основними методами викладання є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розробка прикладних та дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) та проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь) [1, с.27]. Саме це й спонукало нас до використання в підготовці професійно мобільних фахівців таких інноваційних методів навчання, основною метою яких є створення позитивної мотивації до вивчення побудови професійної кар'єри, оволодіння методами самодослідження, формування позитивного

ставлення студентів до власного досвіду професійної діяльності. Найбільш результативними інноваційними методами, які дозволяють ефективно реалізувати навчання студентів з формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, на нашу думку, є проектна технологія

Метою статті є аналіз можливостей проектної технології у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації системи освіти використання сучасних інноваційних методів та форм є засобом формування і розвитку професійної компетентності студентів, логічно з цим процесом з'являються нові проблеми й завдання, над якими належить працювати викладачам.

Перед майбутнім соціальним працівником постає завдання не лише здобути необхідні знання, уміння та навички, але й передавати їх незахищеним верствам населення, людям, які звертаються до нього за допомогою. Іншими словами, майбутній фахівець повинен навчитися виконувати функцію педагога, забезпечити іншій людині можливість користуватися тими послугами, якими користуються всі інші, не бути ізольованою від нових вимог сучасності. Особливістю професійної діяльності працівника соціальної сфери є те, що існує велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і комунікативною складністю міжособистісного спілкування, оскільки йдеться про проблемні сторони людського життя: інвалідність, самотність, сирітство, немічність, беззахисність, хвороби, жорстокість та ін. – що, у свою чергу, вимагає від спеціаліста значного психоемоційного внеску до встановлення довірливих стосунків і уміння керувати емоційною напругою. Отже, засвоєння, передача та популяризація інформаційно-мобільних методів дозволяє підвищити ефективність підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.

Однією із технологій організації знаково-контекстного навчання є проектна технологія. Аналіз наукових досліджень показує, що технології проектів мають широку сферу застосування в освіті в найрізноманітніших галузях знань, під час вивчення майже будь-якої дисципліни. Багато дослідників відзначають величезну роль проектних технологій у навчанні. Так, Л. Переверзев вважає, що «технологія проектів» – «навчальний засіб, що дає надію успішніше справлятися з «вічними» освітніми проблемами [2, с.27]. Серед таких проблем – підвищення навчальної мотивації й розвиток пізнавального інтересу, подолання труднощів, пов'язаних з організацією власної навчальної діяльності, розвиток творчих здібностей та інші. Дослідники, що займаються розробкою «методу проектів» (проектних технологій), сходяться на думці, що цей метод має широкі педагогічні можливості, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню умінь і навичок практичного використання предмета дослідження, плануванню власної освітньої діяльності, розвитку самоосвіти. Використання методу проектів розвиває власне проектні вміння та навички, які є необхідними професійними якостями майбутнього працівника соціальної сфери.

Проектна діяльність – форма навчально-пізнавальної активності студентів, яка включає мотиваційні досягнення свідомо поставленої мети, забезпечує єдність різних сторін навчання і є засобом розвитку особистості – суб'єкта навчального процесу.

На думку Н. Пахомової, «метод проектів – це чудовий дидактичний засіб для навчання проектуванню – вмінню знаходити вирішення різних проблем, які постійно виникають у житті людини, що займає активну життєву позицію» [3, с.22].

За допомогою проектної технології моделюється реальна ситуація професійної діяльності майбутніх фахівців. Завдання проектної технології – створення умов для переформатування теоретичних знань у практичні вміння, їх реалізація у конкретних умовах. Проектна технологія – це комплекс завдань, які спонукають студентів зібрати матеріал, інтегрувати велику кількість інформації й представити певний проект вирішення якоїсь проблеми [4, с.54].

На нашу думку, під час застосування цього методу у процесі підготовки до професійної мобільності працівників соціальної сфери можна сформулювати:

1. Нестандартне мислення студентів;
2. Швидкість реакції та виникнення незвичних асоціативних зв'язків;
3. Здатність швидко знайти нові неперервні функції об'єкта або його частини.

Для підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності викладачем чи групою студентів визначається тема проекту, здійснюється пошук та аналіз проблеми, ставляться цілі та обговорюються методи дослідження. Студенти шукають оптимальний спосіб досягнення мети проекту, будують алгоритм діяльності, покроково планують роботу. На основі проведеної роботи готують та проводять презентації. Керівник проекту разом із групою аналізує результати та оцінює якість проектної діяльності. У процесі роботи над проектом за незначний проміжок

часу здійснюється якісний перехід від теоретичних знань до практичних вмінь. Розглянемо, наприклад, використання методу проектів, де основним орієнтиром є самоосвіта у формуванні теоретичних знань, зокрема, виконання проектів під час проходження майбутніми фахівцями ознайомлювальної практики. Сутність запропонованого методу і його мета полягали у виконанні проектів як самостійного дослідження баз практики протягом зазначеного часу, кінцевою метою якого є розробка та захист підсумкової роботи і допомагає студентам простежити взаємозв'язок між різними теорією та практикою, дає майбутнім соціальним працівникам практичні навички організації власної діяльності; створює можливість для роботи в команді.

Так, під час дослідження стану охорони здоров'я інвалідів у своїй місцевості майбутні соціальні працівники відвідувати заклади соціального захисту, реабілітаційні центри, спілкуватися з різними групами населення, збирати статистичні дані й обробляти їх. В усіх проектах з різною площиною об'єднання поєднувались показники професійної мобільності: адаптивність, академічні, творчі здібності, уважність та спостережливність, об'єктивність, оригінальність. Результатом роботи студентів може бути як теоретична робота у вигляді лекції, бесіди, графічного зображення, так і емпірична у вигляді фільму, презентації, кліпу.

Звичайно, певною мірою, проектування має бути присутнім у діяльності кожного фахівця із соціальної роботи, стає засобом його управління власною професійною діяльністю, передбачення ресурсів, необхідних для надання допомоги конкретному клієнту, планування дій тощо.

Саме тому, на нашу думку, підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної мобільності повинна базуватися на розвитку прогнозування і проектування змісту навчального предмету, адекватних прогнозованим проблемам і потребам клієнтів, а тому використання в освітньому процесі методу проектів, суттєво підвищить якість підготовки.

Мета використання методу проектів, за словами Сушенцевої Л.Л., розвиток навчально-пізнавальних умінь, критичного і творчого мислення, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання, формулювати і розв'язувати проблему, а також вміння співпрацювати, по-діловому спілкуватися, представляти результати у вигляді презентації, здійснювати їх статистичну обробку. Метод проектів узагальнює сформовані якості професійно мобільної особистості і являє собою узгоджену навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу та ігрову діяльність, орієнтовану на формування майбутнього професійно мобільного фахівця [5, с.334].

Ми погоджуємось із Слободяник О.В, що проектна діяльність забезпечує пріоритет надпредметних соціально значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності [6, с.237].

Здатність майбутнього працівника соціальної сфери самостійно здійснювати інформаційно-пошукову діяльність, самопрезентацію, самоаналіз і самооцінювання

професійних досягнень виступає необхідною умовою забезпечення конкурентоспроможності фахівця. Застосування професійного портфоліо в процесі підготовки до професійної мобільності дозволяє створити умови для розвитку необхідних якостей фахівця нової формації, надає йому інструмент для професійної самореалізації.

Творча активність майбутнього працівника соціальної сфери – це прагнення до перетворюючої діяльності в освітньому процесі, до нестандартних рішень у процесі надання допомоги клієнту. Професійно мобільний соціальний працівник здатний самостійно опанувати нові знання, способи, прийоми; переосмислити професійну діяльність в світлі нових знань; розробити нові методи, прийоми, форми, засоби роботи з клієнтом або модифікувати вже відомі; він взмозі ефективно використовувати передовий досвід, знаходити оригінальні рішення нестандартних проблем, змінювати стратегію і тактику роботи над конкретною ситуацією, аналізувати і оцінювати поточні і кінцеві результати процесу соціальної допомоги, а також створювати нові програми і технології взаємодії з випадком, клієнтом, групою клієнтів.

Висновки. Отже, головною ознакою готовності фахівців соціальної сфери до професійної мобільності є здатність швидко адаптуватись до нових умов професійної діяльності, розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що передбачає застосування певних теорій та і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. В процесі навчання та практичної підготовки студенти набувають концептуальних знань (включаючи певні знання сучасних досягнень) та умінь щодо розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Загалом, підготовка до професійної мобільності ставить перед собою ряд завдань, серед яких головне місце займають створення фундаменту розвитку індивідуальної професійної компетентності особистості, яка вимагає оволодіння досвідом соціальної діяльності, необхідними для цього знаннями і навичками, найважливішими з яких є вміння навчатися самостійно, аналізувати й інтегрувати нову інформацію та включає в себе формування професійно орієнтованих інтересів, готовності до оволодіння спеціальністю у вищому навчальному закладі, мотивації до самореалізації в професійній діяльності. Використання в

освітній діяльності комплексу інноваційних методів, на нашу думку, цілому якісно позначиться на формуванні професійних компетентностей, так і на готовності до професійної мобільності зокрема.

Література

1. Соціальна робота. В 3-х ч. Ч. 2 : Теорії та методи соціальної роботи / за ред. III. Семизіної та І. Тризи. - К. : Кієво-Могилянська Академія, 2004. - 224с.
2. Переверзев Л. Проектний підхід и требования к учителю / Л.Переверзев // Дайджест педагогічних ідей та технологій.: Школа - парк. - 2003. - №2. - С.26-28
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АПК/ПІІ, 2005. - 112 с.
4. Keneth D. Classroom Teaching Skills : a primer / D. Keneth. - Random House Inc., 1989. - 363p.
5. Сушенцева А.А. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія та практика: монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева; за ред. Н.Т. Нічкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. - Кривий Різ: Видавничий дім, 2011. - 439 с.
6. Слободяник О.В. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015 с.234-243

References

1. Social work: 3 h. - K.: the house of "Kyiv-Mohyla Academy" (2004) - edited by T. Seminogina and I. Griga. [In Ukrainian].
2. Pereverzev L. Project approach and requirements for teachers / L. Pereverzev // Digest of pedagogical ideas and technologies.: School - Park, (2003) [In Ukrainian].
3. Pakhomova N.Y. The method of educational project in an educational institution: a Handbook for teachers and students of pedagogical universities. - 3rd ed. Rev. and DOP. - M: of arkti, (2005) [In Ukrainian].
4. Keneth D. Classroom Teaching Skills : a primer / D. Keneth. - Random House Inc., (1989) [In English].
5. Sushentseva L.L. Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice : monograph / Lily L. Sushentseva; ed. I Nickelo; Institute of vocational education NAPS of Ukraine. - Krivoy Rog: Vidavnichij dim, (2011) [In Ukrainian].
6. Slobodyanik O.V. (2015) ANALYSIS of the CONCEPT "PROJECT", "PROJECT TECHNOLOGY", "PEDAGOGICAL DESIGN" IN STUDIES of FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS, Scientific notes. Series: problems of methodology of physics, mathematics and technological education. [In Ukrainian].

Ridkodubskaya A.A.,

Ph.D., Associate professor, department of Social Work and Social Pedagogues Khmelnytsky National University,
anutabanditka1@ukr.net

Ukraine, Khmelnytsky

PROJECT TECHNOLOGY IN PREPARING FOR THE PROFESSIONAL MOBILITY IN FUTURE SOCIAL WORKERS

In the article the author considers design technology in the process of professional training in future social workers in Ukraine. Analyzed the main components of this method. The main sign of readiness specialists of social sphere to the professional mobility is the ability to adapt quickly to new conditions of professional activities, to solve complex specialized tasks and practical problems that involves the application of certain theories and they characterized by complexity and uncertainty conditions.

So, on the basis of analysis of scientific works and practical experience we can conclude that the use in the educational activities of project technology, in our opinion, the overall quality will impact on the formation for professional competence and readiness for professional mobility in social workers in particular.

Key words: social worker; project technology; occupational mobility; training to professional mobility; innovative training methods; professional competence.

УДК 37.015.31

Сергієнко В.П.,

аспірант Національного університету фізичного виховання і спорту України, *elitsport@bigmir.net*

Україна, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ

Розкрито педагогічні аспекти формування розвитку емоційного інтелекту у школярів молодшого віку в умовах спеціально організованої позашкільної рухової активності. Зауважено про роль і значення фізичного виховання. Визначені основні дискусійні питання щодо особливостей психофізичного та соціального розвитку молодших школярів у зазначеному середовищі та чинники, необхідні для підвищення мотивації до занять фізичними вправами. Систематизовані напрями, на які має вплив розвиток емоційного інтелекту внаслідок правильно створених педагогічних умов спеціально організованої позашкільної рухової активності.

Ключові слова: спеціально організована позашкільна рухова активність, педагогічні умови, емоційний інтелект, молоді школярі, фізичне виховання, фізична культура.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні прослідковується тісний зв'язок між здоров'ям людини – її фізичним розвитком та оволодінням фізичною культурою в цілому. Це підґрунтя закладається ще в дошкільному віці, а шкільний період є надзвичайно важливим і навіть вирішальним для виховання здорової, загартованої, фізично витривалої людини.

На жаль, змушені констатувати, що стан здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл викликає серйозне занепокоєння. Чимало вчених вважають його катастрофічним. Красномовно свідчать відомості: 53% учнів мають відхилення у стані здоров'я і 58% – обмеження за станом здоров'я у виборі професії після закінчення школи. За дослідженнями Є.Н. Овчарова, практично здорових дітей у віці 7 років нараховується 23%, старшокласників – 10%, послаблене здоров'я мають 53% учнів загальноосвітніх шкіл [1, с.3]. У світлі зазначених обставин здійснене нами дослідження щодо особливостей психофізичного та соціального розвитку молодших школярів в умовах спеціально організованої позашкільної рухової активності є актуальним наразі.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов розвитку емоційної сфери молодших школярів в контексті дослідження спеціально організованої позашкільної рухової активності.

Виклад основного матеріалу. У сфері фізичної культури і спорту спостерігається зростаюча інтеграція вітчизняних і зарубіжних педагогічних технологій, що використовуються у процесі фізичного виховання молодших школярів, зокрема у позашкільний час [2]. Здебільшого увага зосереджується на пошуку й розробленні нових ефективних засобів і методів підвищення рівня фізичного здоров'я, працездатності, фізичної підготовленості підростаючого покоління та стійкості їхнього організму до захворювань.

Поліпшення фізичної підготовленості молодших школярів педагогічними засобами має базуватися на відповідному педагогічному підході, в якому слід визначати можливості корекції недоліків фізичного розвитку з використанням засобів фізичного виховання і спеціально організованої позашкільної рухової активності для забезпечення їхньої оптимальної

життєдіяльності та максимально можливої самостійності у соціальному житті. Саме тому педагогічний процес спеціально організованої позашкільної рухової активності повинен ґрунтуватися на оптимальному поєднанні принципів, методів і засобів фізичного виховання, тобто забезпеченні необхідних умов ефективного його використання.

У фаховій літературі наведено значну кількість тлумачень поняття «умова». Загалом це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення чого-небудь або сприяють чомусь. Ефективність педагогічного процесу, до якого відноситься процес позашкільної рухової активності, обумовлена обов'язковою наявністю педагогічних умов. Наразі немає єдиного трактування поняття «педагогічні умови». Одні вчені вважають, що це структурна оболонка педагогічних технологій, інші – особливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи, деякі притримуються думки, що це обставини, які зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу, фактори і правила успішності життєдіяльності педагогічної системи тощо.

Проаналізувавши різноманітні наукові погляди на проблему, дійшли висновку, що особливості психофізичного та соціального розвитку молодших школярів в умовах спеціально організованої позашкільної рухової активності необхідно передбачати визначенням низки педагогічних умов. Однак при цьому виникли дискусійні протиріччя:

1) між об'єктивною потребою сучасного суспільства у формуванні мотивації до занять руховою активністю в позаурочний час та необхідністю удосконалення теоретичних основ для укріплення їхнього здоров'я;

2) між суспільною значущістю формування мотивації молодших школярів до спеціально організованої позашкільної рухової активності та неефективною організацією цього процесу в загальноосвітніх школах;

3) між значним потенціалом спеціально організованої позашкільної рухової активності та його недостатнім використанням у практиці навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл;

4) між недостатнім ступенем розробки змісту, форм і методів реалізації організаційно-методичних умов та підвищенням мотивації до спеціально організованої позашкільної рухової активності.

У своєму дослідженні ми розуміли під терміном «педагогічні умови» – сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування мотивації до спеціально організованої позашкільної рухової активності молодших школярів. Отже, до зовнішньої складової педагогічних умов можна віднести комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання, водночас до внутрішньої – рівень мотивації, сформованість інтересу, потреб, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров'я і занять фізичними вправами [3]. При цьому необхідно враховувати, що у будь-якому педагогічному процесі, до якого належить спеціально організована позашкільна рухова активність, завжди присутні деякі чинники, які не влаштовують молодших школярів у формуванні мотивації до занять у позашкільний час.

У контексті педагогічних умов формування розвитку емоційної сфери молодших школярів у спеціально організованій позашкільній руховій активності ми повинні враховувати теоретичні і практичні основи організації освітньо-виховного процесу та чинники, необхідні для підвищення мотивації до занять фізичними вправами. Серед них виділяємо: 1) ставлення до фізичного виховання в цілому; 2) відношення до спеціально організованої позашкільної рухової активності; 3) відношення або взаємодія з тренером; 4) використання анкетування для виявлення відношення молодших школярів до запропонованих видів рухової активності; 5) визначення лімітуючих чинників, що впливають на мотивацію (емоційну сферу) до занять.

Розробка організаційно-методичних умов формування емоційної сфери молодших школярів до спеціально організованої позашкільної рухової активності здійснювалася з урахуванням гуманістично-інформаційного, мотиваційного, варіативно-оцінювального складових.

Гуманістично-інформаційний компонент пов'язаний зі знаннями про наукові засади фізичного виховання, які відображають спрямованість на пріоритетний розвиток, збереження і зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я в умовах позаурочної спеціально організованої рухової активності. *Мотиваційний аспект* поєднує знання засад збереження і зміцнення здоров'я, створення умов для формування в учнів індивідуальних ціннісних орієнтацій на спеціально організовану позашкільну рухову активність, задоволення соціально значущих і особистісно-орієнтованих потреб. *Варіативно-діагностичний компонент* включає критерії оцінки засвоєння молодшими школярами цінностей фізичної культури, результатів рухової активності щодо впливу на фізичну підготовленість, фізичне здоров'я, а також визначення педагогічних підходів, орієнтованих на практичні методики, спрямовані на розвиток пізнавальної і творчої активності молодших школярів.

Однією з першорядних складових втілення педагогічних умов у процесі спеціально організованої позашкільної рухової активності молодших школярів має

бути алгоритм педагогічного контролю діяльності тренерського складу та учнів [4]. Він полягає у визначенні показників фізичного розвитку, функціональних можливостей організму молодших школярів, фізичної підготовленості та працездатності, фізичного здоров'я, особливостей психологічного стану. Серед цього важливе місце посідає формування педагогічних умов розвитку емоційної сфери молодших школярів до спеціально організованої позашкільної рухової активності з урахуванням варіативності її складових.

Саме молодший шкільний вік з його емоційною чуйністю до подій, що відбуваються, забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх чуттєвих переживань, є сенситивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту. До цього віку у дітей сформовані здібності диференціювати емоційні переживання і будувати когнітивні схеми розпізнання емоцій, що робить можливим їх ідентифікацію. Щодо базових емоцій у дітей є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально. Молодші школярі легко розуміють емоції, що виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях, їх словник емоцій знаходиться в стадії активного формування. Таким чином, вагома роль у формуванні й розвитку емоційної сфери молодших школярів належить спеціально організованій позашкільній руховій активності.

Для розвитку емоційного інтелекту, який включає два аспекти міжособистісний і внутрішньо-особистісний, можна застосовувати такі форми роботи: а) міжособистісний інтелект добре розвивається в процесі навчання в малих групах, парах, роботі в командах, виконанні групових вправ, взаємонавчання; б) розвиток внутрішньо-особистісного інтелекту передбачає використання індивідуалізованих методик навчання, прийомів розвитку саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, застосування методик медитації, формування здібностей до рефлексивного мислення, метапізнання, розвиток інтуїтивних здібностей учнів. Очевидно, що розвиток емоційного інтелекту жодною мірою не повинен бути обмеженим і пов'язаний з окремим предметом чи дисципліною. Навпаки, необхідно проектувати позашкільну рухову активність таким чином, щоб у процесі навчання кожної шкільної дисципліни був задіяний емоційний інтелект [5].

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку розвиток емоційного інтелекту є результатом педагогічних впливів. Цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності дітей лежить в основі зростаючої складності їх соціальних відносин і емоційних переживань. Крім того, розвиток дитини в цей період характеризується виникненням громадських мотивів поведінки, формуються основи Я-концепції дитини і довільність поведінки, починають розвиватися естетичні, моральні, інтелектуальні почуття [6].

Внаслідок правильно створених педагогічних умов спеціально організованої позашкільної рухової активності стає можливим розвиток емоційного інтелекту та збагачення емоційної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Це є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини, збереження її психологічного і фізичного здоров'я, адаптації до

соціального світу і готовність її до шкільного навчання. Розвиток емоційного інтелекту спрямовується на:

- ✓ усвідомлення власних емоцій і почуттів;
- ✓ регуляцію емоційних станів і поведінки;
- ✓ здатність до розуміння внутрішнього світу інших людей;
- ✓ підвищення впевненості у собі,
- ✓ удосконалення комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти;
- ✓ визначення соціально значущих мотивів поведінки;
- ✓ становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності;
- ✓ зниження агресивності і антисоціальної поведінки;
- ✓ підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Висновки. Отже, вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є завданням першочергової важливості в контексті вивчення педагогічних умов розвитку молодших школярів у спеціально організованій позашкільній руховій активності. Воно набуває актуальності у світлі психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми соціальної адаптації дітей у суспільстві шляхом підвищення рівня сприйняття і розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, вирішенням проблеми емоційного здоров'я дитини, зокрема її фізичного здоров'я.

Література

1. Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» (Метод. рекомендації для вчителів фізичної культури) / уклад. Т.В. Безверхня. Умань, 2013. 61 с.
2. Ритенко О.В. Роль позашкільної освіти у формуванні позитивної мотивації на здоровий спосіб життя серед учнівської молоді. *Позашкільна освіта: історичні поступки та здобутки*: зб.

Матеріалів Всеукр. пед. конф. Київ, 2–3 груд. 2008 р. / за заг. ред. д.п.н. Вербицького В.В. К.: АБЕРС, 2008. С. 212-215.

3. Іщенко О.С. Педагогічні умови формування мотивації підлітків до занять фізичним вихованням. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2015. № 2. С. 64-68.
4. Воробієв М.І., Петровська Т.В., Кравченко А.А. Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання в процесі його професійного становлення. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту*. 2007. № 13. С. 73-79.
5. Чошанов М. ТІМІ – теорія множинності інтелекту. *Директор школи*. 2000. № 3. 176 с.
6. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников процессе формирования эмоционального интеллекта: авторефер. дис. ... канд. психол. н: 19.00.01. Саратов, 2012. 34 с.

References

1. *Metodika navchannya osvItnoYi galuzI «Zdorov'ya I fIzichna kultura» (Metod. rekomendatsIYi dlya vchitelIv fIzichnoYi kulturi) / uklad. G.V. Bezverhnyya. Uman, 2013. 61 s.*
2. *RItenko O.V. Rol pozashkIlnoyI osvIti u formuvannI pozitivnoYi motivatsIYi na zdoroviy sposIb zhIttya sered uchnIvskoYi molodi. PozashkIlna osvIta: IstorichnI postupi ta zdobutkI: zb. MaterIalIv Vseukr. ped. konf. KyIv, 2–3 grud. 2008 r. / za zag. red. d.p.n. Verbitskogo V. V. K.: ABEERS, 2008. S. 212-215.*
3. *Ischenko O.S. PedagogIchnI umovi formuvannya motivatsIYi pIdItkIv do zanyat fIzichnim vihovannjam. Sportivny vIsnik PrIdnIprov'ya. 2015. № 2. S. 64–68.*
4. *Vorobyov M.I., Petrovska T.V., Kravchenko A.A. PsihologIchniy suprovId pedagogIchnoyI dIyalnostI vIkladacha fIzichnogo vihovannya v protsesI yogo profesIynogo stanovlennya. AktualnI problemi fIzichnoYi kulturi I sportu. 2007. № 13. S. 73-79.*
5. *Choshanov M. TIMI – teoriya mnozhestvennosti intellekta. Direktor shkoly. 2000. № 3. 176 s.*
6. *Kuznetsova K. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshih shkolvnikov protsesse formirovaniya emotsionalnogo intellekta: avtorefer. dis. ...kand. psihol. n: 19.00.01. Saratov, 2012. 34 s.*

Serhienko V.P.,

Postgraduate student at the National University of Physical Education and Sports of Ukraine, elitsport@bigmir.net

Ukraine, Kyiv

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONTEXT OF SPECIALLY ORGANIZED EXTRACURRICULAR MOTOR ACTIVITY

The researcher revealed the pedagogical aspects of formation of emotional intelligence development among young pupils in the conditions of specially organized extracurricular motor activity. He observed the role and importance of physical education. The author determined the main discussion issues concerning the psychophysical and social development characteristics of junior pupils in the indicated environment and the factors necessary to increase motivation to exercise by physical exercises. In addition, he systematized the directions influenced by the development of emotional intelligence because of properly created pedagogical conditions of specially organized extracurricular motor activity.

Key words: *specially organized extracurricular motor activity, pedagogical conditions, emotional intelligence, young schoolchildren, physical education, physical culture.*

УДК 378:165.242.1](477)

Старокожко О.М.,

*к.пед.н., доцент кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, starokogko@ukr.net**Україна, м. Бердянськ*

МІСІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Метою нашого дослідження є генеза рефлексивної парадигми та її імплементація в освітній простір, інститування рефлексивної парадигми як методології інших освітніх парадигм; визначення синергії рефлексивної парадигми в поліпарадигмальному освітньому середовищі.

Систематичне здійснення рефлексивної діяльності викладачем сприяє становленню його професійної компетентності і «готовності доцільно діяти відповідно до вимог справи». Тільки суб'єкт, який постійно розвивається, здатний «пробудити» у зростаючому поколінні бажання вдосконалюватися, займатися науковою діяльністю, змінювати себе і світ навколо, і, що важливо, рівень розвитку особистості викладача значно більше, ніж в іншій сфері, зумовлює успішність його професійної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна культура, рефлексивне управління, рефлексивна парадигма.

Постановка проблеми. Прийняття Європейських освітніх стандартів, розвиток демократичних засад вищої освіти (академічні свободи та автономія, боротьба з плагіатом, імплементація закону про вищу освіту...) породжують низку дослідницьких проблем. Кожна з цих проблем є по суті зміною світоглядних, соціальних та професійних установок, які були успішними в рамках попереднього стану вітчизняної системи освіти. В більшості випадків ці проблеми вирішуються законодавчо, нормативно, в освітянських колективах, але в зв'язку з цим посилюється особистісна самоактуалізація кожного учасника освітнього та управлінського процесу. Особистість стає не об'єктом а суб'єктом управління освітою, генератором оцінки та експертизи ситуативних змін. Унікальною імпліцитною якістю, що забезпечує цю позицію є рефлексія та саморефлексія кожного суб'єкту управління.

Особливого значення набувають дослідження, у яких розкривається змістова сфера особистості фахівця і застосування внутрішніх змістових утворень як чинників виведення навчального процесу на значущий (особистісний) рівень (А. Асмолов, І. Ладенко, В. Семиченко, Г. Щедровицький). У такому контексті управління освітнім процесом розглядається як спосіб соціально-визначеного моніторингу трансляції рефлексивної культури від одного покоління до іншого, як процес розкриття «кристалізованих» (А. Леонтьєв) смислів, окреслених у наукових підходах, концепціях, теоріях.

Взаємозалежність розвитку освіти та суспільства є очевидною. Рівень розвитку освіти визначає рівень розвитку суспільства. Освіта кожної сильної країни побудована таким чином, що вона і є національною ідеєю [1]. Відповідно зміни у суспільстві ведуть до змін у системі освіти. Поряд з цим у сучасній системі «суспільство – освіта» задля забезпечення прогресивного розвитку необхідно змінити організаційну доміную. Сьогодні роль освіти (зокрема в українському суспільстві) здебільшого визначається як «виконавець суспільного замовлення» [4].

Мета статті: визначити генезу та місію рефлексивної парадигми у вітчизняному освітньому поліпарадигмальному просторі.

Завдання статті: 1) дослідити генезу рефлексивної парадигми та її імплементацію в освітній простір; 2) інститувати рефлексивну парадигму як методологію інших освітніх парадигм; 3) визначити синергії рефлексивної парадигми з поліпарадигмальним освітнім середовищем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок в розуміння рефлексії внесли філософи та методологи Г. Щедровицький, В. Зарецький, В. Ларцев, Н. Алексєєв, І. Ладенко, В. Лекторський, психологи А. Брушлинський, І. Васильєв, Ю. Кулюткін, С. Степанов, І. Семенов, К. Абульханова-Славська, О. Лактіонов, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, Л. Виготський, Г. Андрєєва. Значення рефлексії для освітньої діяльності в науковій літературі розглядали К. Вазіна, В. Бех, Ю. Бех, К. Дубовська, Г. Єльнікова, Г. Лисіна, М. Окса, Н. Отвагіна, Г. Похмелкіна, Н. Поліванова, О. Пометун, С. Попов, А. Півненко, В. Рубцов, А. Светлорусова, А. Хуторський, В. Циба, І. Цибулько, В. Шевченко. У зарубіжному науковому менеджменті проблематику управлінської рефлексії актуалізують вчені (Д. Арджіріс, Д. Шон, Ю. Красовський, О. Китов і ін.). Набагато активніше вона розробляється в такій специфічній сфері, як педагогічне управління, де поступово утверджується рефлексивний підхід, як спеціальна галузь виокремлюється рефлексивна педагогіка, і на цій основі здійснюється інноваційний процес.

У науковій літературі на важливості формування рефлексивності наголошують представники як загально-теоретичних підходів (Г. Абрамова, Г. Балл, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїд, М. Обозов, В. Панок, В. Чепелева, С. Яковенко та ін.) так і дослідники прикладної галузі (Н. Битянова, В. Гусєйнов, Л. Долинська, В. Коновальчук, В. Михайлова, Т. Титаренко, Н. Шевченко та ін.). Сучасні дослідники С. Степанов, І. Семенов, В. Анікіна та Н. Гуткіна характеризують види рефлексії та галузі її наукового пізнання. Учені С. Кондратьєва, Б. Ковальов розглядають

види рефлексії в педагогічному спілкуванні. С. Ладенко описує внутрисуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії. У межах педагогіки рефлексію досліджували К. Вербова, І. Ісаєв, Б. Ковальов, С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська, С. Немченко та ін. Разом з тим, на сьогодні недостатньо слід вважати кількість досліджень, які стосуються безпосередньо рефлексивної парадигми у вітчизняній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рефлексивна парадигма в темпоральному вимірі є найбільш пізньою і однією із найменш опрацьованих наряду з синергетичною.

Ми виходимо з того, що ключові ідеї рефлексивної парадигми виступають методологією системного, діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного та інших підходів. Тобто ця парадигма є наскрізною, пронизуючою будь-яку концепцію освітнього простору і присутня скрізь. Ресурси рефлексивної парадигми невичерпні за своєю природою так як вони зароджуються в свідомості, підсвідомості людини, учасника управлінського процесу і містять в залежності від ситуації як раціональна так і ірраціональне.

Однак, технології культури рефлексивного управління недостатньо опрацьовані та не вивірені емпірично.

Важливість рефлексії в освітньому процесі зумовлена потенціалом її впливу на процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Будучи включеною в структуру педагогічної взаємодії, рефлексія визначає особистісну спрямованість освіти, сприяє її індивідуалізації і найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу [5, с.57-61].

У працях Г. Щедровицького рефлексія визначається як механізм розвитку мислєдїяльності, яка реалізується у двох основних організаційних формах – індивідуальній та колективній. У загальній психології під рефлексією розуміється процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, а також здатність мислення, спрямована на усвідомлення світу і самого себе [9].

Рефлексія, як зазначають Ю. Бабаян, К. Нор, – найважливіша професійно-значуща якість особистості педагога, яка поряд з емпатією і динамізмом визначає рівень його професійної придатності. Рефлексія тут виступає як здатність педагога прогнозувати й адекватно оцінювати як «ідеальні», так і реальні результати своїх дій навчального, діагностичного та виховного характеру. Вміння аналізувати свій досвід, робити важливі висновки й оцінки веде педагога до розвитку професійної майстерності [8, с.24].

Рефлексія лежить в основі стосунків особистості (спілкування, комунікації, кооперації і т. д.), є загальною формою розвитку, початком, що організовує та управляє всією життєдіяльністю людини і її систем. Як і всяка діяльність, управління освітою є рефлексивним, якість якого залежить від рівня відповідних здібностей усіх суб'єктів управління, їхньої рефлексивної культури. Усвідомлює це керівник або ні, але реально він управляє багатомірним процесом рефлексивної діяльності, тобто так чи інакше, цілеспрямовано або стихійно, з тією або іншою ефективністю здійснює рефлексивне управління. Які б види менеджменту при цьому не застосовувалися:

стратегічний, інноваційний, комунікаційний і ін., розподіл має суто теоретичний характер, всі вони базуються на рефлексії і є виразами рефлексивного управління. Якщо управлінська рефлексія примітивна, якість рефлексивності, аналогічні здібності, кваліфікації і в цілому рефлексивна культура суб'єктів управління (керівників і персоналу) не розвинені, то ефективна реалізація всіх видів управління неможлива в принципі. Яка рефлексія, такий і результат. Все, через що реалізується управлінський процес у людських, соціальних системах, опосередковане особистісною і груповою рефлексією. Всі без винятку засоби і продукти управління – це продукти рефлексії, у тому числі й мотивація, на якій зосереджено увагу наукового та практичного менеджменту і яка оголошена основним, а в більшості випадків і єдиним психологічним механізмом, провідним принципом ефективного управління [6].

Таким чином ми виходимо на необхідність формулювання ключових понять: рефлексивна культура керівника освітнього закладу та рефлексивне управління освітнім закладом.

Рефлексивна культура, зазначає С. Немченко, включає в себе вміння знаходити нові смисли і цінності управління, залучати та бути залученим у незвичні системи міжособистісних і ділових відносин, ставити і вирішувати неординарні практичні завдання; готовність та здатність творчо, по новому, осмислювати і долати проблемні моменти, виходити з внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів та ситуацій. У межах такого управління рефлексія стає не тільки інтелектуальною дією, але й практичною дією. У межах освітніх систем, що самоорганізуються та саморозвиваються рефлексивне управління пов'язане з побудовою такого інтелектуального механізму розвитку, що приводить до віддзеркалення мислєдїяльності у практичну дію [6].

Рефлексивне управління – це управлінська діяльність, що здійснюється на основі рефлексії та через рефлексію. У сучасних освітніх закладах рефлексія є не тільки інтелектуальним механізмом цілепокладання, вирішення проблем, але й механізмом управління інноваційним розвитком організації [7, с.9].

На сучасному етапі розвитку глобальної освіти актуалізують базові парадигми, серед яких, на думку М. Ілляхової рефлексивна парадигма, що передбачає докорінну зміну педагогом свого ставлення до педагогічної дійсності, а також інноваційні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів [2, с.283-290].

«Нова управлінська парадигма» передбачає використання ситуаційного підходу в управлінні. «Процес управління є мистецтвом, сутністю якого є застосування науки до реальності будь-якої ситуації. Не існує універсального, «найкращого способу» досягнення визначених результатів за будь-яких обставин, ситуаційне управління» [3]

Отже, розглянемо ретельніше сутність рефлексивної парадигми освіти. Вона не є новою. Зокрема, рефлексивно-гуманістичний підхід у психології має таке солідне іменне підкріплення, як: Д. Роджерс, А. Маслоу, І. Семенов, С. Степанов. Рефлексивну парадигму освіти запропонував у 90-і рр. XX ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман. Провідною її тезою він вважав

спрямованість освіти на наукове дослідження. Мету рефлексивної освіти вбачав у «навчанні молодих людей розумності з тим, щоб у подальшому вони стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками» [10, с.10]. Тобто науковець акцентував увагу на розвитку навичок розумного мислення й поведінки, а не на накопиченні знань. Центральне поняття зазначеної парадигми, на думку М. Ліпмана, є «співтовариство дослідників», що є неформальною групою людей, які шукають істину в «сократичному діалозі». При цьому науковець підкреслював вагомість обґрунтованого міркування й вважав його серйозною, складною когнітивною роботою, що передбачає подолання опору, який проявляється у формі алогічності, помилковості міркувань, небажанні йти на компроміс, неповазі до іншої думки. П. Ліпман довів переваги рефлексивної парадигми освіти. Він зазначав, що «ціла прірва лежить між ситуацією, коли учню ставлять питання, відповідь на яке відома, і ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке не має або вона досить суперечлива» [10, с.13]. Тобто в другому випадку йдеться про проблемну ситуацію. Наше наукове розуміння рефлексивної парадигми пов'язане з розглядом її як синтезу позитивних концептів когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти ми вбачаємо у створенні певного середовища щодо самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її метою є формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери. Завданнями рефлексивної парадигми освіти є орієнтація професійної самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування педагогічних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-смислового усвідомлення майбутньої професії (методологічна рефлексія); формування навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення (інтелектуальна рефлексія); знань про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії з учнями (кооперативна рефлексія); уявлень про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків (комунікативна рефлексія); формування образу власного «Я», а також уміння аналізувати свої вчинки (особистісна рефлексія). Цінності та пріоритети рефлексивної парадигми пов'язані з самопізнанням і самоусвідомленням особистості. Її вагомим постулатом є те, що знання може бути повноцінним тільки за умови включення в його засвоєння смислових структур, свідомості та самосвідомості. Підкреслимо, що зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого відбувається формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості майбутнього фахівця, а саме: ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості. У рефлексивній парадигмі освіти провідними є методи та

форми навчання, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на «діалозі рефлексій» викладача та студента. Це такі методи й форми навчання, як: аналіз своєї діяльності, а також дій інших людей відповідно до певних програм; фіксація подій власного професійного життя; рефлексивне слухання; рефлексивно спрямовані відеоматеріали; імітаційні ігри; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійно-педагогічних задач. Взаємини викладача й студента будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших. При цьому позиція викладача є відкритою до визнання помилки. Викладач здійснює рефлексивне управління, тобто управління процесом самоуправління студентом своєю діяльністю. При цьому викладач виконує роль помічника й консультанта. Критеріями рефлексивно зорієнтованої освіти є: проблемність і критичність мислення, відкритість до діалогу, повага іншої думки, емпатія, гнучкість у розв'язанні проблем, толерантність і варіативність у спілкуванні, особистісна включеність у рефлексивну діяльність. Функціями рефлексивної парадигми є: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості майбутнього фахівця; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін; «рефлексивне насичення» змісту навчання; 3) упровадження в навчальний процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії, а також рефлексивно зумовлених конструктів особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, рефлексивно зорієнтована парадигма освіти має низку очевидних переваг: вона будується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності; спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як «суб'єкта» свого життя; дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення; формує вміння мислити самостійно й критично. Тобто, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. Ці парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Таким чином, у межах рефлексивної парадигми освіти відбувається поліпарадигмальний синтез панівних у сучасному освітньому просторі ВНЗ освітніх парадигм, тобто вона набуває статусу базової. Утім, на підставі компаративного аналізу зазначених парадигм ми переконалися, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трактують одні й ті самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Тобто є очевидним, що поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю (І. Зимня). Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Сутність феномена рефлексії розкривається на засадах діяльнісного та системного підходів як психологічного механізму, що забезпечує функціонування внутрішнього

плану предметної діяльності (мислення, пам'ять, сприймання, прогноз, контроль тощо); а також системи, що саморегулюється і охоплює такі складові діяльності як: зіставлення умов і цілей, виявлення наявних ситуацій та досвід суб'єкта засобів перетворення об'єкта праці, визначення їх достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв'язання професійного завдання.

Висновки. Здатність до рефлексії, тобто здатність до переосмислення стереотипів власного досвіду, виступає однією з головних характеристик особистості сучасного викладача. У процесі рефлексії забезпечуються самопізнання, саморозвиток і саморегуляція особистості. Рефлексія передбачає самоконтроль, свідомість дій. Рефлексивні процеси у професійній діяльності викладача проявляються й у ситуації безпосередньої взаємодії зі студентами, й у процесі проектування і конструювання ним навчальної діяльності, а також на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як суб'єкта. Систематичне здійснення рефлексивної діяльності викладачем сприяє становленню його професійної компетентності і «готовності доцільно діяти відповідно до вимог справи». Тільки суб'єкт, який постійно розвивається, здатний «пробудити» у зростаючому поколінні бажання вдосконалюватися, займатися науковою діяльністю, змінювати себе і світ навколо, і, що важливо, рівень розвитку особистості викладача значно більше, ніж в іншій сфері, зумовлює успішність його професійної діяльності.

Література

1. Вакарчук С. Якщо не виховаємо нову еліту, то втрачимо державність / електронний доступ: <http://aristocrats.fm/svyatoslav-vakarчук-silna-osvita-tse-i-ye-natsionalna-ideya/>
2. Ілляхова М.В. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освітньо-економічного потенціалу України / М.В. Ілляхова // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей : зб. наук. пр. / редколегія ; відп. секр. З.С. Скринник. – К. : УБС НБУ, 2015. – 348 с. – С. 283-290.
3. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Т.1. / Г. Кунц, С.О. Доннел / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1981. – 495с.
4. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів / М.М. Марусинець // Наука і освіта. - 2016. - № 10. - С. 82-87. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_10_16.
5. Метаева В.А. Рефлексія як метакомпетентність / В.А. Метаева // Педагогіка. – 2006. – №3. – С. 57-61
6. Немченко С.Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія / С.Г. Немченко. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2017. – 408 с.
7. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1983. – 176с, с.9
8. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи / Ю.О. Бабаян, К.Ф. Нор // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 2.13. - С. 22-26, с.24
9. Щедровицкий Т.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Т.П.Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Академия, 1995. – 634с.
10. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – N. Y., 1991. – P. 7-25, p. 10

References

1. Vačarčuk S. *Yakščo ne vichovae mo novu elitu, to vtratimo derzhavnist / eлектронний доступ: <http://aristocrats.fm/svyatoslav-vakarчук-silna-osvita-tse-i-ye-natsionalna-ideya/>*
2. Ilyahova M.V. *Globalni tendentsiyi i problemi rozvitku osvithno-ekonomichnogo potentsialu Ukraini / M.V. Ilyahova // Filosofiya finansovoї civiľizatsiyi: lyudina u sviti groshy : zb. nauk. pr. / redkolegiya ; vіdp. sekř. Z.S. Skřinnik, – K. : UBŠ NBU, 2015. – 348 s. – S. 283-290.*
3. Kuntz G. *Upravlenie: sistemnyiy i situatsionnyiy analiz upravlencheskikh funktsiy. T.1. / G. Kuntz, S.O. Donnel / per. s angl. – M.: Progress, 1981. – 495s.*
4. Marusynets M.M. *Refleksivna paradigma v koordynatah modernizatsiyi pidgotovki psihologiv / M.M. Marusynets // Nauka i osvita. - 2016. - # 10. - S. 82-87. - Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_10_16.*
5. Metaeva V.A. *Refleksiya kak metakompetentnost / V.A. Metaeva // Pedagogika. – 2006. – #3. – S. 57-61*
6. Nemchenko S.G. *Teoretichni i metodichni zasady pidgotovki kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu do refleksivnogo upravlinnya u pedagogichnih univrsitetah: monografiya / S.G. Nemchenko. – Berdyansk: Vidavets Tkachuk O.V., 2017. – 408 s.*
7. Prigozhin A.I. *Tseli i tsemnosti. Novyie metodyi raboty s buduschim / A.I. Prigozhin. – M.: Politizdat, 1983. – 176s, s.9*
8. *Struktura refleksivnoyi kompetentnosti vkladacha vischoyi shkoli / Yu.O. Babayan, K.F. Nor // Naukoviy visnik Mikolaiivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.O. Suhomlinskogo. Seriya : Psihologichni nauki. - 2014. - Vip. 2.13. - S. 22-26, s.24*
9. *Schedrovitskiy G.P. Myishlenie. Pomimanie. Refleksiya / G.P.Schedrovitskiy // Izbrannyye trudyi.–M. : Akademiya, 1995. –634 s.*
10. Lipman M. *Thinking in Education.Cambridge / M.Lipman // The reflective model of educational practice. – N. Y., 1991. – P. 7-25, p.10*

Starokogko O.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of pedagogy of higher education school management and methods of teaching social sciences Berdyansk State Pedagogical University, starokogko@ukr.net

Ukraine, Berdyansk

THE MISSION OF REFLEXIVE PARADIGM IN THE EDUCATIONAL SPACE OF DOMESTIC EDUCATION

The purpose of our research is the genesis of reflexive paradigm and its implementation in the educational space, institution of reflexive paradigm as a methodology of other educational paradigm, determination of reflexive paradigm's synergy in polyparadigm educational environment.

The systematic realization of reflexive activity by teacher contributes to the becoming of his professional competence and "readiness to act according to requirements". Only constantly developing subject is able to awake at growing generation the desire to improve, to engage in scientific activity, to change yourself and the world around. It is very important to note that level of the development of teacher's personality is much greater than in another sphere and determines the success of his professional activity.

Key words: reflection, reflexive culture, reflexive management, reflexive paradigm.

UDC 373.31

Tambovska K.V.,*Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, kristina-3119@mail.ru***Gordeeva M.A.,***Student of the Faculty of Primary Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, margo1102@ukr.net**Ukraine, Odessa*

THE METHODOLOGICAL COMPETENCE AS THE COMPONENT OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

The article is devoted to the definition of the methodological competence as a component of the future teacher's professional competence, of its general structure and the structural features of methodological competence, of its types and basic knowledge, which the future primary school teacher has to master. The article reveals such notions as «professional competence», «the teacher's methodological competence», the difference between them, and the necessity of their existence is also stipulated. There have been presented the ways of successful solution of the issues of forming the elementary school teacher's preparation methodological competence in accordance with the modern school standards and the educational process conditions.

Key words: *professional competence, teacher's methodological competence, future primary school teachers, formation of professional competence.*

The problem formulation. The moving of Ukraine to the new level of knowledge assessment and its joining the Bologna process shows that the development of education in the country does not stand in one place. Therefore, the questions about the modernization of higher education, the improvement of the vocational and methodological training system for future primary school teachers, the improvement of their professional level, competence and intellectual culture are raised.

Research analysis: among the Ukrainian scientific researches revealing the realization of methodological competencies in educational systems, it is possible to allocate the works of V.I. Baidenko, V.I. Lugovy, I.A. Zymna, A.I. Kuzminsky, S.A. Rakova, Yu.G. Tatura, M.I. Shkillya, Yu.V. Frolova, A.V. Khutorska, and others; the scientific works of V.P. Bespalko, I.P. Pidlasny, V.A. Slastionin are devoted to the methodological provision problems of vocational training; the problems of the methodological competencies formation in pedagogical studies are elucidated in the works of V.A. Adolph, A.O. Verbitskiy, I.V. Grebenev, N.V. Kuzmina, O.V. Lebedeva, V.V. Kraevskiy, A.K. Markova, T.V. Siasinoi and others.

The purpose of the work is to reveal the essence of methodological competence, to determine its structural components, types and basic knowledge, which is necessary to be mastered by the future primary school teacher.

The presenting of main material. The main kind of the teacher's professional competence is the methodological competence. According to V. Motoryna, its specific expression is the subject-methodological competence – the integrative quality of the individual specialist, which is detected in the methodological and substantive orientation of the future teacher.

The analysis of scientific sources has shown that there is no single approach to the interpretation of the «professional competence» concept. Some researchers associate the

professional competence with the concept of the «pedagogical culture», which involves the formation of a high culture specialist, but not with an «artisan in education». Others understand under the professional competence a certain level, degree, the qualitative and effective indicator of the professional knowledge formation, the skills of the subject possession and ability to realize them in activity. [1, p.185]

For example, I.O. Palshkova understands under the professional competence of a teacher, the personal teacher and educator's opportunities, which allow him/her to solve the pedagogical tasks, formulated by him/her or by the administration of an educational institution, independently and rather efficiently [2, p.329].

In this article, the following interpretation of the term «professional competence» is proposed: professional competence is the authority of a person in a particular profession, which involves the possession of a certain complex of knowledge, skills and abilities in accordance with their branch of specialization, foreseeing the person readiness to work in the specialty. As to the «teacher's methodological competence», it may be defined as the theoretical and practical teacher's readiness to hold the lessons by its subject (in the case of the primary school teacher – by a certain number of subjects) on the various educational and methodological materials; as the professional skills, knowledge and habits, personal characteristics and qualities that are provided by the organizational-analytical, didactic and personal features of the teacher.

The main structural elements of methodological competence are: the theoretical pedagogical knowledge, the practical skills and the teacher's personal qualities.

The theoretical pedagogical knowledge provides the content of psychological and pedagogical knowledge, which is defined by the curriculum. The psycho-pedagogical and special knowledge is the necessary conditions for the professional competence.

The practical solving of pedagogical tasks is provided by skills and habits, the precondition of which is the theoretical, practical and methodological knowledge. [3, p.79]

In this article, the primary school teacher's professional competence also means the personality's characteristic, which manifests itself in the ability to execute the pedagogical activity, namely, to organize the educational process in primary school on the basis of updated normative-legal provision at the level of modern requirements for general pupils' education; the unity of the theoretical and practical readiness of the teacher to the pedagogical activity, which manifests itself in the presence of the knowledge system, skills, values, attitudes towards the professional activity and experience in their realization in the practice; the ability to work effectively, to solve standard and problematic pedagogical situations, that arise in the process of teaching, education and development of primary school pupils. [4, p.270]

In the process of studying, methodological competence is formed by the future teachers of primary classes of the corresponding disciplines, therefore, it points at the level of mastery of such competences, which are necessary for the primary school teacher in the educational process.

For example, there are four main groups of methodological competencies of the primary school teacher of mathematics [1, p.187]:

1. The methodical competencies that provide the realization of the function of analytical and synthetic activity.
2. The methodical competencies that provide the realization of the planning and designing professional function.
3. The methodological competencies that provide the realization of a professional function in the organization and management of pupils in the process of teaching mathematics.
4. The methodological competencies that provide the realization of the professional function for the evaluation of their own activities and pupils' activities.

The structure of methodological competencies should reflect the system of methodological theoretical knowledge, the system of methodical skills (the actions on the model, the reconstructive-variational actions, the creative activity), the experience of professional activity, the experience of emotional and value attitude of the profession to themselves, to the pupils and to the society.

The successful resolution of the question of the methodical competence formation of the primary school teacher is possible under conditions of the innovation process technologies that favor the personality-subjective factor in the educational process, contribute to the formation of pupils' independent creative skills on the basis of creative thinking.

The modern educational process is unthinkable without a creative atmosphere, which «involves the free communication, the exchange of ideas, thoughts, and most importantly – the personal inclusion of future teachers in creativity» [1, p.187].

If we do not divide the teacher's competence into groups, we can talk about their formation for the purpose. Thus, the following types of competences are distinguished: general cultural, communicative, informational and communicational, health-saving, civil, interdisciplinary, design-technological, social, substantive, design-modeling.

The purpose of general cultural competence is to teach pupils to analyze and judge the achievements of national and world culture, to orientate themselves in the spiritual and cultural context of modern society, to apply methods, which are oriented to universal values.

The purpose of communicative competence is to improve the skills of the professional speech; the formation of the ability to find the ways to interact with people, to work for result, to argue and to prove their own opinions, to conduct a dialogue [5, p.24].

The information and communication competence in the primary classes is used very rarely, its purpose is teaching to receive the necessary information, use the necessary sources (the directories, the textbooks, the dictionaries) and transfer them, involve them to receive the additional information in the process of studying the subject, sometimes it is focused on the independent activity of pupils, but considering their age features, it is usually carried out directly by the teacher.

The health-saving competence is directed to the teaching children to take care of their own health and the health of other people, to determine the harm or the benefit of certain products for the body of a primary schoolchild.

The purpose of civic competence is to teach pupils to take responsibility for their rights and responsibilities in order to develop a democratic society.

The interdisciplinary competence is aimed at proving to the pupils that different sciences are related to all branches of industry and educational subjects; at teaching the pupils to use the acquired knowledge while they perform tasks on different subjects, because in this way they expand their horizons; to prove to pupils that all the knowledge and acquired skills are the necessary components of our lives [5, p.26].

The design-technological competence contributes to the formation of the ability to apply the acquired knowledge and personal experience in the solution of subject-transformation activities, namely to show students how knowledge about different subjects is needed in other sciences, technologies and how it can help to work on the creation of engineering structures [5, p.27].

The purpose of the social competence is to prepare children for the life, to set the examples of the tasks, which are taken from the life.

The substantive competence is aimed at the fact that it would be desirable to prepare pupils for competitions and olympiads at each lesson, therefore it is expedient to offer tasks of the corresponding complexity. With the help of these tasks, the teacher is able to identify the capable and talented children and to continue the work with them after lessons.

The design-modeling competence of future primary school teachers is formed primarily during practical and laboratory lessons, when students in the process of quasi-professional activity model the activity of teachers and pupils at each stage of the lesson, when they learn to design lessons using different teaching aids, etc. Thus, to the forming of this methodical competence component, the materials of the multimedia bank materials for practical or laboratory lessons are promoted [6, p.114].

Concerning to the purpose and tasks of the competencies listed above, the formation of methodical competence of future teachers of primary classes is carried out. For this

goal, while still being students of a pedagogical specialty, the future teachers study the relevant disciplines, and use the acquired knowledge to accumulate the experience in practice. They need to possess the basic principles of each competence corresponding to pedagogical activity: the knowledge of their subject, the knowledge of the native country history, the basic principles of philosophy, the ability to control their emotions and feelings, the understanding of their social status, love for children, the accurate teaching of information, the knowledge of age characteristics of primary school pupils and others.

In the process of formation of professional and methodological skills, the creative research and constructive competence becomes of paramount importance, the main way of its formation is to simulate situations and solve the methodological problems.

The methodical tasks play the important role in the development of creative activity and in the accumulation of professional and methodological experience of students. Under the methodological task we understand such an educational task, in which the certain element of a methodological situation is modeled. Its solution involves the understanding of the problem, the conditions in relation to which the task should be solved, updating the necessary knowledge and carrying out the competent actions to get out of this situation. As a rule, the methodical task has the form of a pedagogical design with a clearly defined methodological problem, which should be solved.

The solution of such tasks in the process of modeling situations or solving methodological problems creates an atmosphere of search and creativity in the classroom, initiates the student's ability to creative self-realization and promotes to transfer the theoretical knowledge, skills and abilities directly to the practical methodological activity, contributes to the perfection of professionally meaningful personal qualities, skills and abilities, brings the student to the center of the educational process, making them an active subject of the educational activity, improves the level of methodical competence of the future primary school teacher. [1, p.188]

The conclusion: in this paper the essence of methodical competence has been described, its structural components

have been identified and the main competencies have been determined. The methodical competence reflects the future teachers' ability to realize the acquired theoretical and practical experience creatively, to carry out educational activity effectively, to involve the effective technologies in the education, training and development, which testifies to their ability to continuous professional and personal self-improvement. As it is known, the practical training of primary school teachers is intended to ensure their acquiring practical knowledge, skills and abilities. It was clarified that one of the most important conditions for the formation of methodological competence is the pedagogical experience, which is acquired both in the process of active pedagogical activity and in the course of self-training and self-improvement of the individual.

Literature

1. *The formation of methodical competence of future primary school teachers in the process of teaching the disciplines of the natural-mathematical cycle* / O. Zhigailo, O. Gunza // *The current issues of the humanities*. - 2013. - Issue 4. - P. 184-189.

2. *Palshikova I.O. The professional competence as an important component of the professional and pedagogical culture of future primary school teachers [Text]* / I.O. Palshikova // *The pedagogical sciences*. - 2007. - Issue 45. - P. 329-332.

3. *The formation of professional competence of the future primary school teacher* / O. Zhigailo // *The youth and market*. - 2012. - № 6. - P. 78-81.

4. *Skvortsova S.O. The structural-functional model of formation of future teacher's methodical competence in teaching mathematics of primary school pupils* / S.O. Skvortsova // *The pedagogical sciences: a collection of scientific works*. - K'herson: K'SU, 2015. - Issue 65. - P. 270-276.

5. *The methodology and the search. The magazine «The mathematics in schools of Ukraine» [Text]*. - K'harkiv: Osnova, July 2017. - № 19-21 (535-537). - 40p.

6. *Garan, M.S. The formation of methodical competence of future primary school teachers with the help of multimedia didactic-methodical complex [Text]* / M.S. Garan // *The information technologies in education: a collection of scientific works*. - K'herson, 2016. - Issue 3 (28). - P. 106-116.

Тамбовська К.В.,

к.пед.н., викладач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», kristina-3119@mail.ru

Гордєєва М.А.,

студентка факультета початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», margo1102@ukr.net
Україна, м. Одеса

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена визначенню методичної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя, її структури загалом та структурних особливостей методичної компетентності, її видів та основних знань, якими необхідно оволодіти майбутньому вчителю початкових класів. У статті розкриваються такі поняття, як «професійна компетентність», «методична компетентність вчителя», розкривається різниця між ними, а також обумовлюється необхідність їх існування. Стаття розкриває шляхи успішного вирішення питань формування методичної компетентності підготовки вчителя початкових класів згідно із сучасними шкільними стандартами та умовами проведення навчально-виховного процесу.

Ключові слова: професійна компетентність, методична компетентність вчителя, майбутній вчитель початкових класів, формування професійної компетентності.

УДК 371.2

Титаренко Н.В.,

начальник відділу статистики і аналітики дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти,
Інститут освітньої аналітики, nataliaytarenko@gmail.com

Україна, м. Київ

УЧИТЕЛЬ І РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ)

Реформування загальної середньої освіти для вчителя, як суб'єкта цього процесу є важливим випробуванням і відповідальністю, оскільки ефективне запровадження ідей реформування сприятиме успішному їх запровадженню.

Щоб дослідити ступінь готовності українського вчителя до оновлення загальної середньої освіти, навесні 2017 року було проведено анкетування вчителів. Частина запитань в анкеті стосувалася ставлення вчителів до інноваційних процесів, що відбуваються в новій українській школі, їхньої позиції, як учасників процесу до реформування загальної середньої освіти.

У статті висвітлено деякі результати анкетування вчителів, сформульовано деякі висновки та пропозиції щодо зміни ставлення вчителя, як суб'єкта інноваційних змін в загальній середній освіті.

Ключові слова: реформування освіти, ефективність освітнього процесу, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Освітній потенціал суспільства, це та складова, яка визначає його успішність у швидко змінюваному сучасному середовищі. Зміни в суспільстві викликають зміни і в освітній політиці держави. Насамперед, це стосується загальної середньої освіти, як освіти, яка охоплює дітей такого віку, коли відбувається формування особистості засобами різних навчальних предметів. Інноваційна діяльність, а, отже і реформування освіти не може відбуватися само по собі. Учитель є носієм інновацій в освіті та рушійною силою реформування освітньої галузі, оскільки він може на практиці виявити ефективність запроваджуваних ним освітніх методик і може коригувати їх або створювати нові.

Досліджуючи проблему педагогічних інновацій, вчені (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття «нове» з поняттями «корисне», «прогресивне», «сучасне» тощо. Зокрема, В. Загвязинський нове у педагогіці розглядає не лише як не використуване ще поєднання ідей, підходів, методів, технологій, а той комплекс складових педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що надає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти [1, с.23].

Принциповим під час запровадження інновацій та реформування освіти, на думку Дубасенюк О.А. є те, що зміни повинні здійснюватися не тільки в методиках викладання, а й у діяльності та мисленні учасників освітнього процесу. Якщо цього не відбудеться, то будь-які, навіть найцікавіші, інноваційні концепції і реформи залишаться лише на папері та не будуть реалізовані [2].

Отже нова українська школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін (Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа») [3].

Натомість, постає запитання: чи готові наразі до інновацій учителі, батьки, управлінці? Як підготувати агентів змін? Така суперечність між потребою змін (інновацій) та можливістю суб'єктів освітнього процесу сприяти і бути носіями таких змін викликала необхідність дослідити це питання.

Мета статті. Висвітлення ступеня готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до запровадження освітньої реформи, їхньої участі, як агентів змін, у реалізації нової методології освіти, за результатами моніторингового дослідження щодо діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Основний матеріал дослідження. Освітній процес та освітня діяльність – спільна діяльність учасників навчально-виховного процесу, суб'єктно-суб'єктна взаємодія «вчитель – учень». Реалізація освітньої діяльності передбачає певний рівень готовності вчителя, його суспільну активність, гуманне ставлення до дітей тощо. Реформування ж освітнього середовища й власне освітньої діяльності покладає на вчителя, як суб'єкта цього процесу важливу місію: носія і реалізатора ідей реформування.

Дослідження здійснювалося на виконання листа Міністерства освіти і науки України від 28.04.2017 року № 1/11-4179 «Про проведення дослідження». Для анкетування була сформована репрезентативна вибірка, до якої увійшли 200 закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) з усіх регіонів України.

У форматі Google Form анкета розіслалася в ЗЗСО і протягом тижня була у доступі в цих закладах освіти. У кожній школі на запитання анкети відповідали три вчителі: один учитель початкової, один – основної і один – старшої школи.

У рамках дослідження розглядалися ключові компоненти нової української школи в контексті ставлення до них учителя, який викладає у ЗЗСО.

Варто зазначити, що вік учителя впливає на вибір пріоритетів інноваційних змін у сучасній українській освіті. Наприклад, учителів віком від 31 до 40 років цікавить старша профільна школа. Учителі віком від 41 до 50 років повністю схвалюють автономію вчителя і перехід на компетентнісне навчання, вірогідно, розуміючи його необхідність для формування сучасної особистості. Нові стандарти загальної середньої освіти і педагогіка партнерства – пріоритети для вчителів віком від 51 до 60 років, які імовірно, глобальніше можуть поглянути на освітній процес (рис. 1).



Рис. 1. Розподіл учителів за схвальною оцінкою інноваційних процесів у сучасній українській освіті та віком учителів.

Розгляд ставлення до змін в сучасній українській освіті у розрізі кваліфікаційних категорій учителів дав підставу констатувати, що найвищу позитивну оцінку щодо напрямків змін в освіті вчителі категорії «спеціаліст» поставили змінам, які стосуються спрощення навчальних програм і розробки інтегрованих навчальних предметів. Отже можна припустити, що ця група вчителів чуває себе впевнено у викладанні інтегрованих предметів.

Причину такої впевненості можна пояснити або недостатньою обізнаністю у цьому питанні, або тим, що такі вчителі вже отримали навички викладання таких специфічних предметів, які вимагають комплексних знань і вмінь. Зважаючи на невизначеність причини такого вибору вчителів – спеціалістів, видається необхідним додаткове дослідження цього питання (рис. 2).



Рис. 2. Розподіл учителів за схвальною оцінкою інноваційних процесів у сучасній українській освіті та кваліфікаційними категоріями вчителів.

Більшість респондентів відзначають зміни на краще в методиках викладання навчального предмета. Водночас значна частка опитуваних зазначили, що поки нічого не змінилося на краще у рамках боротьби з бюрократизацією системи управління освітою і

матеріально-технічному забезпеченні загальноосвітніх навчальних закладів. Є вчителі, які по всіх позиціях зазначають зміни на гірше, зокрема чверть опитуваних вважають, що зміст освіти погіршився а бюрократизація системи управління посилилася (рис. 3).

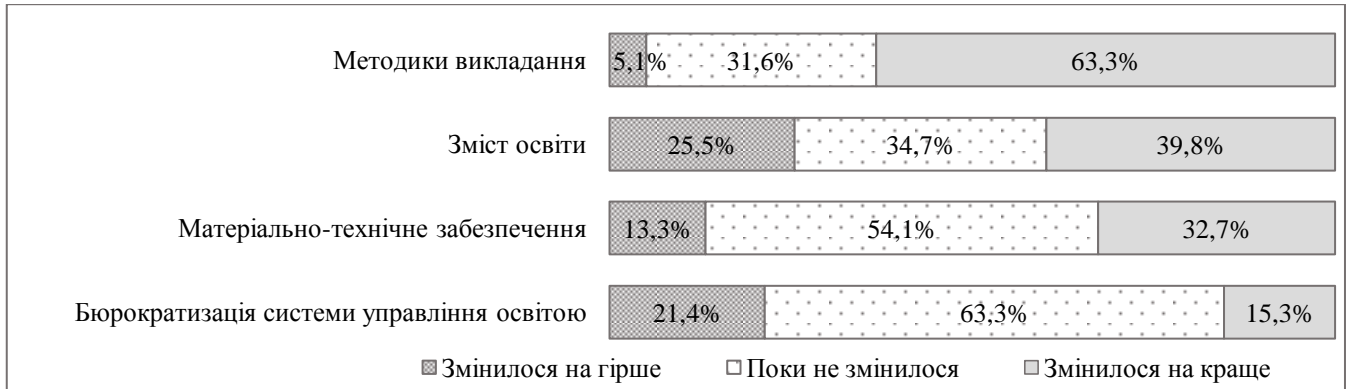


Рис. 3. Розподіл учителів за ставленням до вирішення наступних проблем у загальній середній освіті.

Буде справедливим зазначити, що вчителі всіх вікових груп спостерігають зміни на краще в методиках викладання навчальних предметів. На другому місці по пріоритетності змін на краще також усі вчителі відзначили зміст освіти (рис. 4). Позитивним на нашу думку є те, що найбільше непокоїть боротьба з

корупцією системи управління освітою молодь – учителів віком до 30 років.

Варто зазначити, що під час аналізу цього питання виявлено певний песимізм учителів віком більше 60 років, які вважають що жодних змін на краще наразі не відбулося.

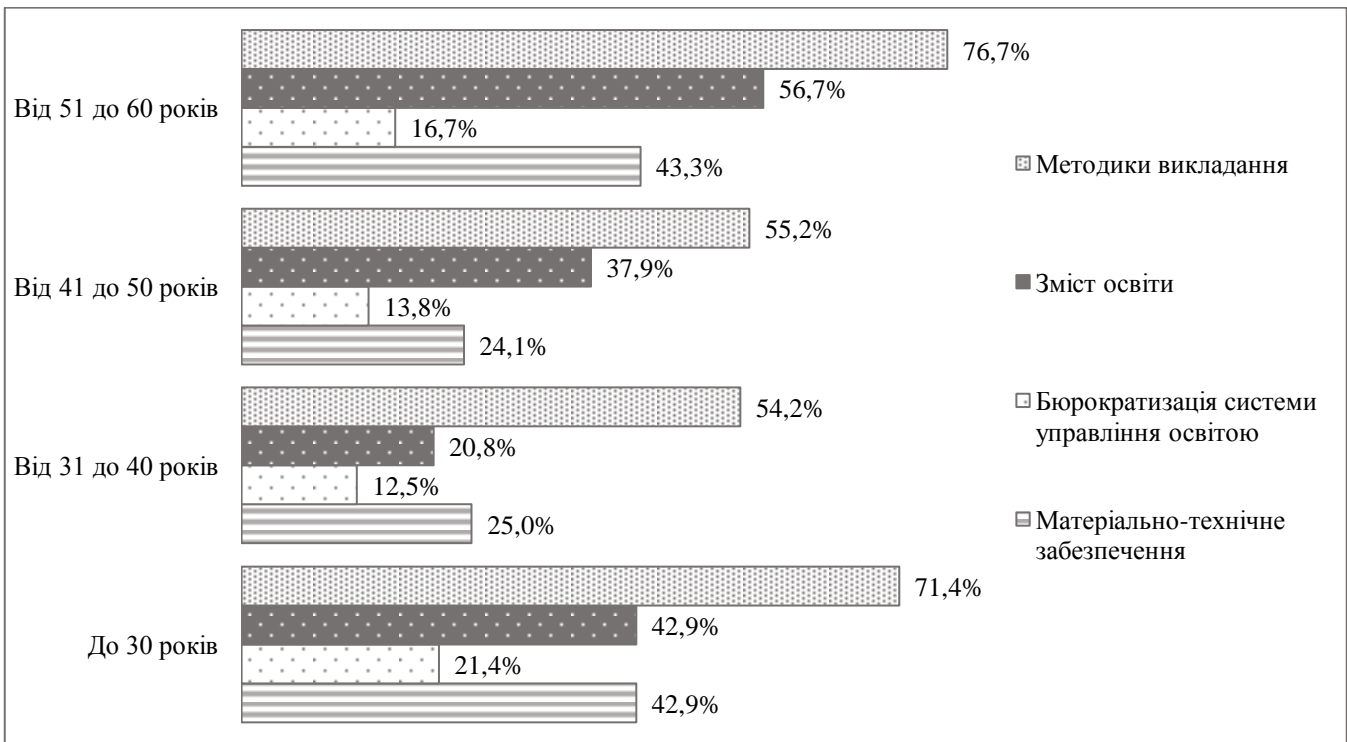


Рис. 4. Розподіл учителів за оцінкою змін на краще наступних проблем у загальній середній освіті та віком учителів.

За даними опитування, чверть учителів беруть активну участь у інноваційних процесах, які відбуваються в загальній середній освіті. Проте більшість респондентів (64,3 %) зазначили, що лише спостерігають за змінами. Частка вчителів (8,2 %) вважають, що в освіті ніяких змін здійснювати не треба,

їх влаштовує існуюча система (рис. 5). З огляду на таку ситуацію, можна окреслити необхідність розширення заходів з популяризації й роз'яснення серед власне вчителів як носіїв цих змін, концептуальних засад і ключових компонентів концепції реформування загальної середньої освіти.

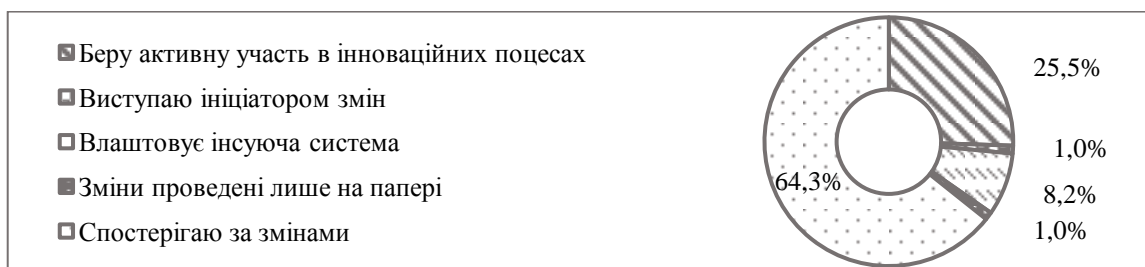


Рис. 5. Розподіл учителів за ставленням до реформування загальної середньої освіти.

У розбудові і осучасненні загальної середньої освіти активну участь беруть більшість учителів віком від 51 до 60 років. Крім того, серед учителів цього віку є такі, які самі виступають ініціаторами змін в освіті. Проте досить сумно, на наш погляд, є тенденція щодо вчителів віком до 30 років, більшість з яких залишаються пасивними глядачами змін в освіті. Влаштує існуюча система освіти всіх учителів старше 60 років, які взяли участь в опитуванні. (рис. 6). На нашу думку, діаграма повинна

бути протилежна тій, яка є (не рахуючи вчителів старше 60 років). Оскільки молоді люди, як більш відкриті до будь-яких змін, повинні виступати агентами таких змін, особливо в сучасній українській освіті. Зважаючи на виявлену проблему, можна зауважити необхідність запровадження у педагогічних вищих навчальних закладах тимчасових спеціальних курсів з теми «Нова українська школа». А серед працюючих молодих учителів – проведення тематичних семінарів.

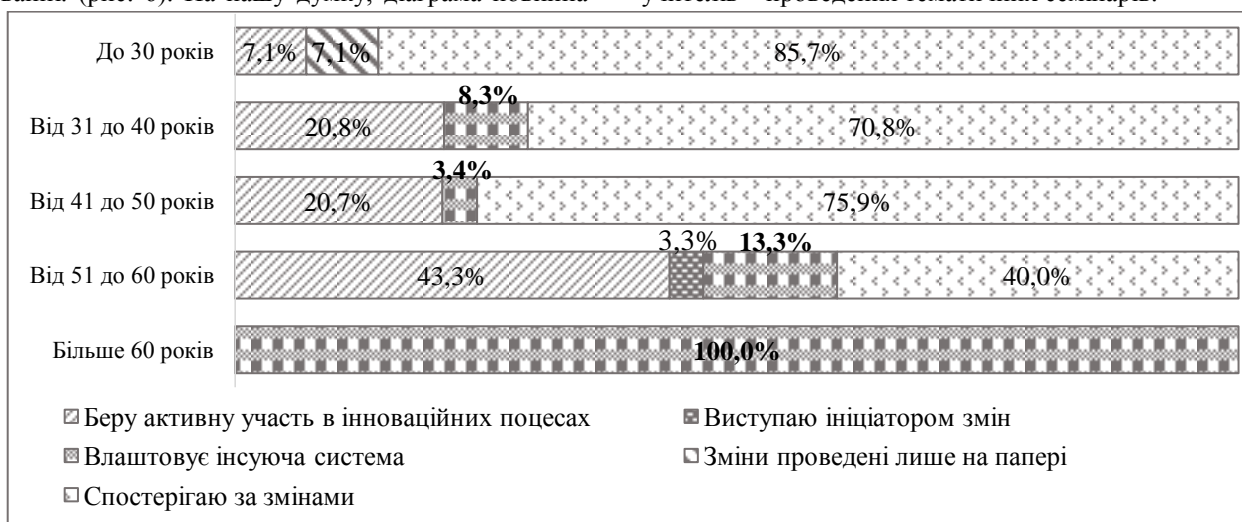


Рис. 6. Розподіл учителів за ставленням до реформування загальної середньої освіти та віком учителів.

Серед учителів, яких влаштує існуюча система вдвічі більше тих, хто викладає в сільських школах. Натомість у сільських школах є вчителі (1,8%), які самі виступають ініціаторами змін в освіті. У міських загальноосвітніх навчальних закладах більше таких, які беруть активну участь в інноваційних процесах в освіті

(рис. 7). Отже, можна припустити, що учителі, які працюють у сільській місцевості менш обізнані з інноваційними процесами в загальній середній освіті. Це зумовлює необхідність організації методистами районних/обласних методичних кабінетів низки тематичних семінарів для таких учителів.

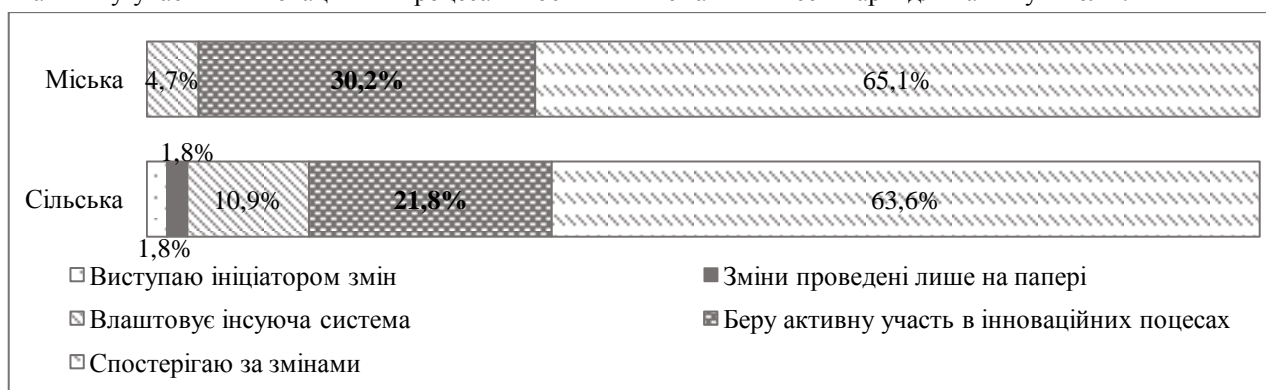


Рис. 7. Розподіл учителів за ставленням до інноваційних процесів у загальній середній освіті та місцем розташування навчального закладу, в якому викладають.

Отже, серед ключових компонентів формули «Нової української школи» майже половина респондентів повністю схвалюють створення старшої профільної школи та можливість самостійного вибору учнями у профільній школі навчальних предметів (44,9 % і 46,9 %, відповідно). Третина опитуваних зазначають як схвальне педагогіку партнерства (34,7 %), автономію вчителя (34,7 %), перехід на компетентнісне навчання (36,7 %) та скорочення кількості навчальних предметів у профільній школі (37,8 %). Зовсім не схвалюють розробку інтегрованих навчальних предметів 13,3 % учителів, які взяли участь у дослідженні.

Вибір пріоритетів інноваційних змін у сучасній українській освіті, за результатами дослідження, корелює з віком респондентів. Зокрема учителі віком до 30 років надають перевагу академічній свободі школи, вчителя і учня, повністю схвалюючи автономію вчителя, школи і можливість самостійного вибору учнями у профільній школі навчальних предметів. Учителів віком від 31 до 40 років цікавить старша профільна школа, а саме: створення інтегрованих навчальних предметів, скорочення кількості навчальних предметів у профільній школі і можливість самостійного вибору таких предметів учнями на цьому рівні навчання. Учителі віком від 41 до 50 років повністю схвалюють автономію вчителя і перехід на компетентнісне навчання. Нові стандарти загальної середньої освіти і педагогіка партнерства в пріоритеті для вчителів віком від 51 до 60 років.

Більшість респондентів (63,3 %) відзначають зміни на краще в методиках викладання навчального предмета. Водночас значна частка опитуваних зазначили, що поки нічого не змінилося на краще щодо боротьби з бюрократизацією системи управління освітою і матеріально-технічного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (63,3 %, 54,1 % відповідно). Є вчителі, які по всіх позиціях зазначають зміни на гірше, зокрема чверть опитуваних вважають, що зміст освіти погіршився, а бюрократизація системи управління освітою посилилася. Спостерігається певний песимізм учителів віком понад 60 років, які вважають що жодних змін на краще наразі не відбулося.

За даними опитування, лише чверть учителів беруть активну участь в інноваційних процесах, які відбуваються в загальній середній освіті. Проте більшість респондентів (64,3 %) зазначили, що займають позицію «спостерігачів» за змінами.

У розбудові й осучасненні загальної середньої освіти активну участь беруть більшість учителів віком від 51 до 60 років. Проте досить негативною, на наш погляд, є тенденція щодо вчителів віком до 30 років, більшість (85,7 %) яких залишаються пасивними «глядачами» змін в освіті. Влаштує існуюча система освіти всіх учителів старших за 60 років, які взяли участь в опитуванні. Натомість лише 3,3 % і лише серед учителів віком від 51 до 60 років виступають ініціаторами змін в освіті.

Серед учителів, яких влаштує існуюча система вдвічі більше тих, хто викладає в сільських школах.

За результатами дослідження були підготовлені певні рекомендації щодо оптимізації роботи вчителя й підвищення ефективності його навчальної діяльності в

контексті реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Органам управління освітою

Розробити й організувати комплекс заходів з популяризації й роз'яснення концептуальних засад і ключових компонентів концепції реформування загальної середньої освіти серед власне вчителів як носіїв цих змін (пасивність учителів щодо інноваційних змін в освіті).

Упровадити в педагогічних вищих навчальних закладах тимчасові спеціальні курси з теми «Нова українська школа», «Учень – компетентна особистість» тощо. А серед працюючих молодих учителів, особливо в сільських навчальних закладах – тематичні семінари.

Організувати цикл семінарів з навчання учителів розробки навчальних програм (реформою загальної середньої освіти передбачається, що вчителі будуть самі розробляти навчальні програми).

Проводити роз'яснювальну роботу і навчати вчителів методикам формування компетентної особистості учня засобами свого навчального предмета, застосування інноваційних прийомів і методів навчання, оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (щодо створення психологічного комфорту під час уроку для всіх категорій учнів і методик навчання, які передбачають залучення до навчальної діяльності різнорівневих за підготовленістю учнів), формування в учнів навичок самоперевірки і критичного ставлення до своєї навчальної діяльності, а також ефективному пошуку в мережі Інтернет необхідної інформації. У даному контексті звернути особливу увагу на молодих учителів і вчителів сільських шкіл.

Адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів

Створювати у роботі вчителя умови для:

➤ підвищення професійного рівня (сприяти створенню різного підпорядкування курсів підвищення кваліфікації, урізноманітнювати й осучаснювати їхню тематику, для цього проводити опитування вчителів щодо тематики тренінгів, активізувати роз'яснювальну роботу щодо зміни парадигми сучасної української освіти зі знанневої на діяльну тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень.

За результатами проведеного анкетування зібрані статистичні дані про рівень готовності вчителів до реформування загальної середньої освіти на початковому етапі її упровадження. Це дозволило сформулювати певні висновки і рекомендації для ефективнішого упровадження освітніх реформ.

Виявлені нами під час дослідження суперечності зумовлюють необхідність проведення наступних етапів моніторингового дослідження діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти з метою вивчення причин таких суперечностей. Крім того продовження дослідження необхідне для фіксації стану упровадження реформ в освіті з метою своєчасного коригування в разі виявлення певних проблем.

Література

1. Світові інновації // *The Economist*. [Електронний ресурс] – Режим доступу до журналу : www.innovations.com.ua

2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, – Житомир:*

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28. [Електронний ресурс] – Режим доступу: goo.gl/76k9Mh

3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>

References

1. Svitovi innovaciy //The Economist. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.innovations.com.ua

2. Dubasenyuk O.A. Innovaciy v suchasniy osviti // Innovaciy v osviti: integraciya nauky i praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh prac / za zag. red. O.A. Dubasenyuk, – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 12-28. [Електронний ресурс] – Режим доступу: goo.gl/76k9Mh

3. Rozporядzhennya Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016r. № 988-r “Pro chvalennya Konceptiy realizaciy derzhavnoy polityky u sferi reformuvannya zagalnoy serednyoy osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku”. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>

Tytarenko N.V.,

head of Statistics and Analysis preschool, secondary and adult education,
Institute of educational analytics, nataliatytarenko@gmail.com

Ukraine, Kyiv

TEACHER AND GENERAL SEKONDERY EDUCATION REFORMING (ACCORDING TO RESEARCH RESULTS)

General secondary education reforming for a teacher as a subject of this process is an important trial and responsibility, since the effective implementation of reform ideas will facilitate their successful implementation.

In order to investigate the degree of readiness of the Ukrainian teacher to renew general secondary education, in the spring of 2017 a questionnaire was conducted for teachers. Some questions in the questionnaire concerned the attitude of teachers to the innovative processes taking place in the new Ukrainian school, their position as participants in the process of reforming general secondary education.

Some results of the questionnaire of teachers are highlighted in the article, some conclusions and suggestions on changing the attitude of the teacher as a subject of innovative changes in general secondary education are formulated.

Key words: educational reforming, efficiency of educational process, innovative activity.



UDC 378.147:33

Togochinskyu O.M.,*Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Academy of State Penitentiary Service,***Goncharenko O.G.,***Associate Professor, Doctor of Economics, Academy of State Penitentiary Service, oksana1915-1@ukr.net**Ukraine, Chernigov*

THE FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF THE TRAINEES AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS WITH THE SPECIFIC CONDITIONS OF STUDYING

In recent years, becoming more and more important the personality-centered model of training, which changed the emphasis from learning content to the result. This model is increasingly nominated as «competence» and means that it is not the substantive knowledge and procedural, that allows solving successfully practical problems. Given this and the fact that the labour market requires from a graduate of the competitiveness, it can be argued that in terms of economic-centered society, economic competence is an important part of competencies which determine success in career of graduates of higher education institutions with specific conditions of training and compliance education in Ukraine to European standards, because the vast majority of these graduates go to work in the public sector.

Determined that economic competence as a qualitative characteristic, which becomes a cadet or a student, and which manifests itself special economic thinking and consists of system components is characterized by: knowledge, skills, experience, and ability to mobilize the knowledge in making rational management decisions. The main signs of economic competence: a dialectical relationship of practical skills, the ability to use existing knowledge and skills in specific practical contexts, adapted to the real situation.

One of the priorities of modern higher education is the formation of economic competence of the individual, which is one of the basic components of specialists training in higher education institutions with specific conditions of learning and ensures the development of economic literacy and economic thinking through the development of a solid economic worldview.

Key words: *economic competence, competence formation, estimate, higher education.*

The statement of a problem. In the last century and a half, the civilizational process clearly shows that in the context of the rapid development of science and technology, the mankind is heading towards a knowledge society that is massively interested in the latest knowledge and skills. Such movement has certain specificity: moving the economic science by the society to the first position and the demand for economic knowledge, the formation of the requirement to a person who wants to be successful in this society.

Therefore, given the challenges of the time and in the conditions of the problematic formation of the studying is very important for students acquiring the knowledge and skills which should ensure that the individuals competitive in the job market. Among these key knowledge and skills are those which are nominated as an "economic competence" in the pedagogical literature.

The questions of the formation of the competences of future specialists are reflected in the scientific works of V. Afanasiev, A. Kuranov, I. Winter, G.St. Mile, R. Kubanov, N. Sergeev, O. Polat and others. The scientific works which concern the problem of formation of the economic competences of G. Kovtun, A. Padalka and others can be in a separate direction of researches. At the same time, the analysis of the scientific publications showed that the problem of the formation of economic competences in the process of training the trainees and students of higher education establishments with specific conditions of studying is not researched enough.

Last years, the personality-centered model of the specialist training by which the accents are changing the: from the

content of studying (that is taught) on the result (what skills the person has, who learns, what he will know what he can do) becomes more actual. This model is increasingly nominated as a «competence» and means that the main in it is not the substantive knowledge but the procedural, which allows us to solve the certain practical problems. Taking into account the fact that the labour market requires from the graduate the competitiveness, we can confirm that in the conditions of the economic-centered society, the economic competence is an important component of the key competences, from the formation of which the success in the career of the graduates of the education establishments and the competitiveness and the accordance of Ukraine the European standards depends, because the vast majority of these graduates go to work to the public sector.

In the conditions of the market economy, the rising of the competitiveness of the specialist on the labor market is connected with the current competencies, where an important place was given to the economic competence. Taking into consideration that the economic disciplines in higher education establishments with the specific conditions of the studying do not belong to the cycle of the professional training, emergency, the process of the formation of the economic competences of the students and trainees during their professional training at the education establishment is very actual. Therefore, **the aim is the studying of the problem** of the formation of the economic competences in higher education establishments with specific conditions of studying.

The statement of the main material. In modern conditions there is a continual process of improvement of the educational process. In Ukraine it is associated with a constant change of the socio-economic conditions and development of scientific and technological progress, that increases the requirements to the level of economic training of specialists of various branches of activity. In the conditions of market the ability to analyze and to make an effective management decisions for many professions, not only economic, is an integral part of professional competence of modern specialist. No exceptions there are The specialists who graduate from the higher education establishments with specific conditions of studying are not exception.

The educational process in the higher education establishments with the specific conditions of the studying is formed as a system of organizational and pedagogical activities, that gives the opportunity to acquire knowledges and skills of the trainees and students in the socio-humanitarian, professional and military spheres. Such combination means that in the preparation of the competitive specialists in the universities, departments, it is necessary to define what is economic competence and how it is formed.

In order to do this it is necessary to find the essence of the categories "competence" and "competency". The term "competence" has different statements in the scientific literature. You can meet such interpretation of the term "competence" (from the Latin *competo* – to achieve, to comply, to approach) as the range of powers, rights, obligations of natural or legal persons in accordance with normative-legal acts, or knowledge and experience in a particular field of activity. I. Zimnjaja defines the competence as an internal, potential, psychological education, including knowledge and programme of actions, and the system of relations (Zimnjaja, 2003, p.36). According to O. Kyrjanova "competence is the ability to establish links between knowledges and the situation, or the ability to apply knowledges to solve problems"(Kyrjanova, 2015, p.52). And this list of names and their vision of the essence of competence we can continue long. Now, synthesizing available and known interpretation we can say that in our opinion, under the competencies it is advisable to understand the requirement of acquired knowledge, skills and their application in a certain branch.

Having the necessary competencies from the sphere of material production or non-production sphere, the trainees or the student acquires the competency. According to G. Kubanov, the competence involves deep inner personal changes of human abilities, his skills and attitude towards the environment (Kubanov, 2011, p.181). The competence is a definite requirement for the educational preparation of the student and competency is a set of personal qualities and experiences in a certain sphere. So, the competence means a set of knowledge and skills that gives an opportunity to the student who has this competence, to solve the practical task in professional or other fields of activity successfully. The success of the student tasks will characterize the level of his competency in this branch.

In the structure of the professional competences there are a special competence, economic, social, technical and others. Under the economic competence we can understand a set of received economic knowledge and skills and their successful

application in future professional activities. J.St. Mil considers such skills as wealth, which can give the person the material, spiritual, intellectual and other benefits (Birjukov, 2010, p.21). Besides, under the economic competence we can understand the acquired theoretical knowledge in various branches and the ability to use them in the real economic situation.

We think that the formation of the economic competence in higher education establishments with specific conditions of studying provides a basic, integrated characteristic of the personal qualities of the student, that provide an effective and legitimate activities in a particular segment of the national economy in accordance with the accepted in the modern society legal and moral standards. The current economic competence also requires organizational skills, ability to analyze and to predict the results of economic activities, to have an idea about the most effective and efficient ways of doing it, as well as professional mobility.

Regardless of the direction and the profile of the training the students, the economic competence are divided into basic and professional. The main economic competence form an economic culture, and ability to implement knowledge and skills, by their own economic interests. The professional economic competencies are divided into two types: special, which the students of non economic specialties have, and which are implemented in the tasks of the professional activity, and the professional or complete, which the students of economic specialties acquire in the process of studying, and which form the professional competency together with the personal qualities of.

According to G. Kovtun, the economic competence is manifested in the unity of the personal, cognitive and activity parts of the person (Kovtun, 2013, p.135). Therefore, in our opinion, it is necessary to research the basis of the economic competency, as a set of components: consciousness, thinking, skilfulness, world-view and behavior.

There are different approaches to define the category of the "economic thinking" as an integral part of the public consciousness, as the dialectical combination and interaction of economic knowledge, ideas, theories, concepts, categories and laws in the economic system, "as the core of spiritual existence, which synthesize an economic practice and economic theory" (Butenko, 2011, p.10).

Very close the category of "economic consciousness" fits to economic thinking A. Padalka identifies three aspects of economic consciousness. For the first, as a set of economic ideas, knowledge, opinions, judgments, feelings and other spiritual parts. For the second, the social and economic consciousness cover all economic views, but only those which have exceptional importance for the people, class, or other social communities. Here is a theoretical boundary between individual and public consciousness. For the third, the economic consciousness is not only a knowledge which the population of the country has but also the attitude to the economic life of the society in a particular historical period (Padalka, 2011, p.22).

The formation of the economic consciousness and economic thinking determines the style of behavior which demonstrates within the economic space of the individual. The conditions of formation of economic competence are the studying of methods and technologies of the establishments

of the disturbed balance in the society; the notifying of the necessary knowledge about economic laws; the ensuring their understanding and the direction of the educational process to promote the ideology that is inseparable connection of the economy with all spheres of human life; the correction of economic knowledge, abilities, skills, thinking and worldview. The process of formation of economic competence can be represented in the form of multilevel, system complex, which includes the following components: procedural and activity, cognitive, valuable and information and communication (Fig.1). Due to the procedural and activity ability we can describe practical and practically-oriented components of the economic

competency. This component is based on the set of practical and practically-oriented skills which form the basis of the economic activity. The cognitive component of the economic competence allows to define the intellectual development and peculiarities of the cognitive activity of the students and the value component allows you to define the level of cultural and economic development. Information and communication component of economic competence characterizes the tactics and strategy of economic behavior of the economic agent, communication channels, personal relations which arise during the economic activities.

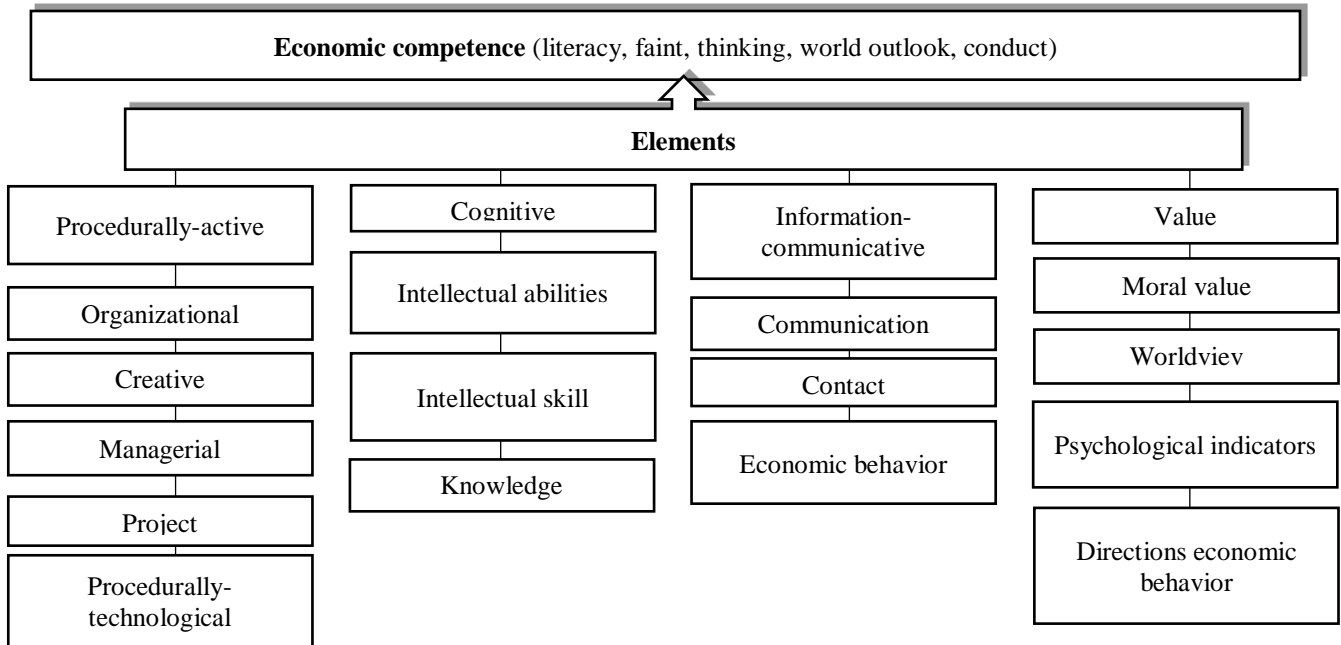


Figure 1. Components of formation of economic competence

The formation of the economic competence of the trainees and students of higher education establishments with specific conditions of the studying carried out in stages. On the first stage there is the formation of the cognitive component of the competency, which is a system of the basic economic concepts and categories (tab.1). The formation of the named component is checked by testing, writing the economic dictation and doing theoretical tasks. On the second phase, a special attention is paid to the development of the motivational component, which includes

the formation of students' interest and desire to do independent cognitive activity in the economic sphere with the aim of solving professional tasks of the different level of complexity. On the basis of motivation there is a multi-level system of needs and values. As practice shows, the students have a negative attitude to work independently and try either to avoid it or to minimize the share of done training. So, the teacher's task at this stage is to familiarize students with the types of independent work and to form the desire of self-studying.

Table 1

The formation of economic competences in studying economic disciplines

Economic competence	Academic discipline
1. The ability to evaluate and analyze features of development and formation of economic relations between people in the course of business activities.	Economics of enterprise, Fundamentals of management
2. The ability to assess the interaction of economic agents in the process of wealth creation.	Economic theory, Macroeconomics
3. The ability to apply the conceptual basis of the system of management of organizations, the mechanism for making rational management decisions.	Fundamentals of management, Management
4. The ability to apply the dialectical methods of economic analysis in the study of subjects of market economy.	Philosophy, Economics of enterprise, Economic analysis
5. The ability to analyze issues associated with the development of monetary relations, fiscal policy and government regulation.	Economic theory, Tax law, State regulation of economy, Financial management
6. The ability to assess the impact of external factors on economic processes and trends of development of world economy.	International economics, Macroeconomics.
7. The ability to use the software for economic calculations.	Informatics, Economic-mathematical modeling.

On the third stage of the development of the economic competence axiological component is formed and it is required in order for trainees and students' understanding the value of the optimal variants of the set task, showing creativity of thought. On this stage it is necessary to apply a creative approach (for example, testing, aimed at the development of the socially useful habits and socially desirable behavior or attracting students and trainees to training lessons) that will allow you to assess the level of completeness of all components and the willingness to use knowledge, skills, practical experience in the real situations. The result of the formation of the economic competence is the formation of the action component as a final step, which integrates the cognitive, motivational and axiological components.

It should be noted that today in higher education establishments with the specific conditions of studying various types of educational technology used are: the method of making intellect-cards, problem solving, logical exercises, integrational and personal tasks, modular and others. Each of them solves a specific task. However, the training technologies, which are the system of the activities of students with the practicing of the specific algorithms for solving typical practical problems are often used. The frequency of use of the training technologies caused by their efficiency and effectiveness, namely the fact that they give better results than the traditional lectures and seminars. The training allows to modify the theoretical knowledge of the student and to adapt them to the future professional activity. The use of the training technologies of studying in the formation of economic competences helps to form the skills:

- to think critically and creatively in the process of solving practical exercises;
- to analyze and make informed management decisions;
- to determine causes of problems and develop ways of their overcoming systematically;
- to evaluate the influence of internal and external factors on the activity of the subject in the market system.

One of the main tasks of training in the studying of economic disciplines in the universities with the specific conditions of studying is the acquisition of skills and abilities of the functioning in the market environment, keeping a personal budget, basic banking, financial and insurance products, to have an idea about the market of goods and services, the cost of consumer goods, food, municipal and transportation services, that is, the development of the socially-useful habits and desired social behavior. In this context it may be noted that one of the important elements and indicators of formation of economic competence is the level of the financial skillfulness of students and trainees.

On the definition of such level the efforts during the empirical studies were directed. So, to clear up the level of the financial skillfulness after the course of "Economic theory" in October – November 2017 there was a standardized questionnaire survey, respondents in which were 200 students aged 18 to 20 years. Furthermore, in this study we did not aim to determine gender differences in the financial skillfulness. The main result is 98,7% of the respondents show that they understand the importance of

being able to dispose of their own finances and has adopted the main principles of the formation and the share of their own budget.

We briefly present the main obtained results. To the question, why of the person or family need savings, the responses were as follows: 29,5% (59 persons) of the respondents think that this should be done for the confidence in the future, 27,3% (55 persons) think that it needs to be done to do the purchases, 26,2 % (52 persons) think that this should be done for the sake of independence from other people and only 17% (34 persons) said that savings should be done for the sake of investment in future. The results indicate the importance of savings and the availability of skills of the rational management of their own money. It should be noted that savings should be formed in several ways: 35,1% (70 respondents) think that money should be postponed from the salary, 34,8% (70 persons) think that money should be saved and stored on the depositary accounts in banks, 5,4% (11 persons) consider it is necessary to buy gold and other jeweled metals, the rest of 24,7% (49 persons) believe that it is better to keep savings in foreign currency. The obtained results confirm that despite the different variations of savings, all respondents are convinced that it is necessary to save. To the question of what part of their money, they are ready to save for the "rainy day", the respondents' opinions were divided: 32,4% (65 persons) believe that this should be the fourth part of the income of the employee or his family, 40,9 % (82 persons) believe that this amount should be equal to 10% of the total revenues, to 19,7% (40 persons) believe that the savings rate should depend on the amount of the profit and only 7% (13 persons) of respondents believe that the amount of money should be just enough how much remains until the next income.

The question of how much savings you should have, for example the lack of money, such as job loss, the respondents replied in different ways: 32,4% (65 persons) think that for a month, if they have their usual level of consumption, 20,2% (40 persons)- for three months if the costs reduced by one third; 26,7% (53 persons) for the year; 20,7% (42 persons) for 6 months if the level of expenditures will save.

By the way lack of funds, lack of goals and urgent needs interfere the respondents to save money. And to the question how to save, the opinions of the respondents were divided as follows, 12,3% (25 persons) think that it is necessary to write all expenditures, and 5% (10 persons) think that you should give up bad habits, or 18,2% (36 people) think that we need to earn more, 20,8% (42 persons) are sure that it is necessary to eat at home and take snacks on the studying and not to eat in canteens or cafés, but 19,5% (39 persons) suggests that it is necessary to use public transport and to refuse the services of taxi, 24,2% (48 persons) are ready to look for the information in the Internet, borrow books at the library instead of buying textbooks. So, as the questionnaire shows, the opinions of the respondents are different, but there is a general moment – the respondents are convinced of the need for the rational use of funds and focused on the assessment of their own income and expenses.

The last is extremely important, because the question of formation of own budget allows you to estimate your own

income and expenses to determine the amount of its deficit or profit. Therefore, another task was to find out, what in the opinion of the respondents are their income and expenses. To their own income respondents took the scholarship, financial assistance, money received from their parents and other sources. The expense are the municipal services and housing, food, transportation, purchasing of household goods and household chemicals, communications, health and treatment, savings and other expenses. On the question how rationally to formulate their own budget for a month, the opinions of the respondents were distributed as follows: 52,5% or 105 persons consider that the is weekly method of forming expenses effective, 29,6% or 60 persons on the contrary are convinced that the classical method of envelopes is more effective, and the rest – 17,5% or 35 respondents do not plan their own budget.

Conclusions. One of the priority directions of the modern education is the formation of the economic competency of the individual, which is one of the base components of the professional culture of the students and trainees of higher education establishments with the specific conditions of studying. The process of formation of economic competence is a multilevel system process, which includes the procedural activity, cognitive, information and communication and value component, and consists of economic literacy, consciousness, thinking, attitudes and behavior.

The economic competency, which manifests as a special economic thinking and consists of system components is characterized by: knowledge, skills, experience, and ability to mobilize the knowledge in making rational management decisions. The main features of the economic competency are the dialectical relationship of the practical skills, the ability to use existing knowledge and skills in the specific practical conditions, adapted to the real situation economic-centered society.

The special role in the formation of the economic competency in the universities with the specific studying conditions play the training technologies, during which the combination of game forms with the practical everyday economic tasks allows more efficiently to improve skills of the competent choice of alternative variants and to determine the relationship and implications of the economic events. The empirical research of the students and trainees shows that after such lessons, 98,7% of the respondents demonstrated a high level enough of the financial skillfulness, which is one of the important elements of the economic competence, in terms of formation and distribution of their own budget and can approach the question of savings thoroughly.

References

1. Birjukov B.V. (2010) *Metodologicheskie trudy Millja. Moscow, Mysl.*
 2. Zimnjaja I.A. (2003) *Kljuchevye kompetentnosti – novaja paradigma rezultata sovremenogo obrazovanija. Vysshee obrazovanie. Volume 5, 34-42pp.*
 3. Kyryjanova O.V. (2015) *Osobystisni kompetenciji efektyvnogho menedzhera: Treningh. Kiev. KNEU. 81p.*
 4. Kovtun G.I. (2013) *Do pytannja formuvannja ekonomichnoji kompetentnosti uchniv. Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologiji. Volume 4. 135–144pp.*
 5. Kubanov R.A. (2011) *Kharakterystyka jakostej konkurentnozdatnoji osobystosti majbutnjogho marketologha ta osoblyvosti jikh formuvannja v navchaljnomu procesi VNZ. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Volume 13 (224). 178-184pp.*
 6. Bibik N. M. (2017) *Nova ukrajinsjka shkola: poradnyk dlja vchytelja. Kiev. TOV «Vydavnychyj dim «Plejady». 206p.*
 7. Padalka O.S. (2011) *Dydahtykomatetychni osnovy formuvannja ekonomichnoji kompetentnosti. Kiev. Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova. 239p.*
 8. Butenko N.J., Cherpak A.J. (2011) *Treningh upravlinsjkykh kompetencij. Kiev. KNEU. 444p.*
 9. Junchyk V. (2013) *Formuvannja profesijnoji kompetentnosti studentiv v umovakh realizaciji Bolonsjkojho procesu. Naukovyj visnyk SNU imeni L. Ukrajinky. Volume 7. 9 – 14pp.*
 10. Goldratt, Eliyahu M.; Jeff Cox (2014). *The Goal: A Process of Ongoing Improvement. 30th Anniversary Edition. Great Barrington, MA.: North River Press. 362p.*
- Literature**
1. Бирюков Б.В. *Методологические труды Милля. (Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семизин. М., Мысль, 2010).*
 2. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34-42*
 3. Кир'янова О.В. *Особистісні компетенції ефективного менеджера: Тренінг – К.: КНЕУ, 2015. – 81 с.*
 4. Ковтун Г.І. *До питання формування економічної компетентності учнів / Г.І. Ковтун, О.В. Мартиненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 135-144.*
 5. Кубанов Р.А. *Характеристика якостей конкурентноздатної особистості майбутнього маркетолога та особливості їх формування в навчальному процесі ВНЗ / Р.А. Кубанов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), Ч. II. – С. 178-184.*
 6. *Нова українська школа: poradnyk dlja vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ППОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.*
 7. Падалка О.С. *Дидактикоматетичні основи формування економічної компетентності: навч. посіб. / О.С. Падалка, О.П. Шпак, В.В. Пристута; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 239 с.*
 8. *Тренінг управлінських компетенцій: навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко, А.Є. Черпак. – К.: КНЕУ, 2011. – 444 с*
 9. Юнчик В. *Формування професійної компетентності студентів в умовах реалізації Болонського процесу // В.Юнчик. – Луцьк.: Науковий вісник СНУ імені Л.Українки. – 2013. – № 7. – С. 9-14.*
 10. Goldratt, Eliyahu M.; Jeff Cox (2014). *The Goal: A Process of Ongoing Improvement. 30th Anniversary Edition. Great Barrington, MA.: North River Press. 362 p.*

Тогочинський О.М.,

доцент, д.пед.н., ректор Академії Державної пенітенціарної служби,

Гончаренко О.Г.,

доцент, д.е.н., начальник кафедри економіки та соціальних дисциплін

Академії Державної пенітенціарної служби, oksana1915-1@ukr.net

Україна, м. Чернігів

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

В останні роки все більш актуальною стає особистісно центрована модель підготовки фахівців, за якою змінюються акценти: зі змісту навчання на результат. Вказану модель все частіше номінують як «компетентнісна» і мають на увазі, що головне в ній – не змістовні знання, а процедурні, які дозволяють успішно вирішувати практичні задачі. Зважаючи на це, а також на факт, що ринок праці вимагає від випускника конкурентоздатності, можна стверджувати, що в умовах економоцетрованого соціуму, економічна компетентність є важливою складовою компетенцій, від яких залежить успіх у побудові кар'єри випускниками вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання та відповідність освіти в Україні загальноєвропейським стандартам, адже переважна більшість вказаних випускників йдуть працювати в державний сектор.

Визначено, що економічна компетентність, як якісна характеристика, яку набуває курсант або студент, і яка проявляється особливим економічним мисленням та складається із системи компонентів, характеризується: знаннями, вміннями, досвідом діяльності, можливістю мобілізації знань в прийнятті раціональних управлінських рішень тощо. До основних ознак економічної компетентності відноситься: діалектичний взаємозв'язок практичних вмінь та навичок, вміння реалізувати наявні знання і навички в конкретних практичних умовах, адаптованих до реальної ситуації.

Одним із пріоритетних напрямків сучасної вищої освіти є формування економічної компетентності особистості, яка виступає одним з базових компонентів підготовки фахівця вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання та забезпечує розвиток економічної грамотності і економічного мислення, шляхом формування цілісного економічного світогляду.

Ключові слова: економічна компетенція, формування, оцінка, вища освіта.



UDC 811.111:004.77=111

Toryanik L.A.,*Assistant professor of the Department of foreign languages,
National University of Pharmacy, ludmilatoranik@gmail.com**Ukraine, Kharkiv***USING VIRTUAL RESOURCES IN LEARNING ENGLISH**

This article is devoted to the formation of the foreign language competence, which will be defined as the ability to conduct a conversation with the participants of the dialogue, as well as the ability to communicate with all kinds of services and services of the Internet, as at the present stage of technological development, communication in the World Wide Web is already considered not as an additional, but as a separate, equal form of human communication.

Key words: *virtual resources, technological development, communication, linguistic material, global world, multimedia technologies, constant practice, interactive courses.*

The statement of the problem. University education undergoes changes that are dictated by the XXI century. Modern communication technologies have made possible access for each student to a huge number of different types of information. Today it's impossible to imagine an educational process in the University without the use of new information technologies and teaching aids. Besides simple access to information and computer resources, students should acquire certain knowledge and skills of information technology that would become the guarantor of the most complete realization of personality abilities and professionally significant qualities, training of the future specialist in life in open information in society.

Nowadays the study of English has some difficulties. Exactly the use of information and communication technologies can greatly facilitate study of modern vocabulary of the foreign language for future specialists. Considerable attention should be paid to the application multimedia technologies, which simultaneously use texts, graphics, video material, sound effects, animations – all this is a collection of audio and visual effects along with interactive software that affects emotional and conceptual spheres, contribute to a more effective assimilation of linguistic material. Combination of visual image, text and audio provides an opportunity for integrated development language skills for a student in a foreign language. This process has interactive character due to two-way communication: the ability to «communicate» with the computer, when the student and computer can ask questions and get answers to them. It is well known that the learning efficiency increases with the use of visual illustrations, and multimedia tools combine videos, audio materials, illustrations, tables, etc. on one CD or DVD. Thanks to this technologies educational systems of the new generation have emerged, which transform the process of learning in an exciting game. It should be noted that new information technologies do not stand in one place, they quickly develop, are refined. Internet resources that replaced audio materials, CD and DVD open up great opportunities for students who study English.

The purpose of the paper is to study the process of learning English with the help of the Internet which can solve a number of a number of didactic tasks: to form skills of reading, using materials of the global network to improve skills of the written language to replenish the vocabulary of students; to motivate students to study modern English. In

addition, the work is aimed at exploring the possibilities of Internet-technologies for expanding students' horizons, establishing and maintaining business ties and contacts with their peers in the English-speaking countries.

The statement of the main material. Today there have been changes in the labor market, which have been resulted in demands not only for more knowledge of English, as the international language. English has become a great necessity for almost everyone to learn in order to communicate globally. There are many websites in the Internet that are created to help students learn English. Let's stop on some of them.

Lang-8

The platform operates according to the usual social networking principles: you have a personal profile, you can add friends and communicate with them, publish posts in the foreign language you are studying. You can select several languages at once. The feature of Lang-8 is that each of your posts is edited by native speakers. This is convenient because you have the opportunity to see and analyze your own mistakes, to ask questions when something is unclear. You can also correct errors by users who are learning your language. For each editing of texts of other users, L-points are counted. The larger their number the more likely they are to get a feedbacks on their own post.

Mixxer

This is an educational initiative of Dickinson College, which aims to unite teachers and those wishing to learn foreign languages from around the world. Mixxer offers communication with Skype with selected linguistic partners. You can create individual language communities and invite language professors to communicate in groups. With Lang-8 the function of editing and analysis of errors is provided.

Livemocha

The founders of the site believe that effective study of a foreign language is impossible without constant practice. Therefore, they offer a methodology aimed at interactive learning of spoken and written skills through constant feedback and error correction. The exercises you perform on listening, reading, writing or pronunciation are checked by the Livemocha community, which has 16 million users, including 1 million polyglots and language experts.

Ginger

This program (available for Windows, iOS and Android, also as an extension for Chrome) is especially indispensable

for writing scientific texts. Ginger is the grammar checking and synonymizer (allows rephrasing sentences), proofreader and vocabulary and a personal tutor that contains 40 foreign languages. So all sorts of possible mistakes will be found and disposed of.

Courseera

Among the resources with a wide range of courses undoubtedly Courseera is leading. It is a large-scale project that collaborates with leading universities around the world and publishes free online courses in various fields of knowledge. Students watch video collections, on the basis of which tests take place on the project site. Even one course will significantly improve your level of language proficiency.

EdX

This is a peculiar library of interactive courses, founded in 2012 by the Massachusetts Institute of Technology and Harvard University. Today EdX's audience is about two and a half million people from around the world. Lectures on the platform are held in several languages but the main thing remains English.

RhinoSpike

Anyone who learns a foreign language sooner or later faces the problem of correct pronunciation. There is a wealth of electronic resources where you can listen to the speakers of the language and improve your skills yourself. This resource will help you, such as RhinoSpike. It is a collection of several thousands of texts read by native speakers. The database is constantly replenished and you can apply yourself by sending your own text and after a while listen to it in audio format.

Project Gutenberg

You can find a huge amount of electronic and audiobooks in English. For example, Project Gutenberg made a selection of over 50,000 free electronic and audiobooks in English.

LinguaLeo

Assistants in self language learning are various online platforms, constructed so that the user independently chose a way of learning. For example today's popular LinguaLeo platform, which uses game mechanics to learn foreign languages. Here the user can learn the language in the form that he likes more, read texts or listen to audiobooks or watch video clips. The site provides an opportunity for both paid and free classes. For beginners there will be enough a free package of services. If you feel that you want more and just do not shirk from class, you will always have time to gain paid status. Here you can learn not individual words, but select whole phrases or fragments of phrases with unfamiliar words in the texts and teach them entirely. In this case, you will immediately know in what context you can use the new vocabulary, and remember the words in the sentences will be much easier. The so-called «Jungle» is an impressive library of texts, video and audio materials. As soon as you get tired of learning the words, go there. Audio and video materials are provided with texts, and any word can be translated by mouse click and added to the study.

Englishspeak.com

This resource presents the most common words and phrases that English speakers use in everyday speech. In

the section «100 English Lessons» you will find 100 situational dialogues with useful phrases voiced by native speakers. Also on the site there are collections of 1500 most necessary English words and 1000 useful phrases in English. To each word and phrase there is a translation into Russian, so studying on this site is convenient and without a dictionary. The audio track for each exercise is presented in two versions: normal and slow. The second option is useful to those who are still poorly perceived speech by ear. Pay attention to the dialogs: you can listen to them completely or listen separately to each phrase at a normal or slow pace. In addition, you can hear the sound of a single word when you click over it.

En.leengoo.com

This site is something like Lingualeo. Here you are also offered word cards that you can learn by doing several different exercises with them. There is also a library with books, audio and video materials classified by levels of knowledge. Any word is translated by mouse click, and you can add it to your dictionary for study. In addition, you can add your own text or an interesting video from YouTube to explore. This is convenient if you want to disassemble the material not using an interpreter program, but yourself, using the built-in dictionary on the site. In this case, you can add words of interest to your own dictionary for study. On the site you can install a free extension for the browser, which will translate English words on any site by mouse click and add them to your dictionary.

Dictionary-vocabulary.com

On this site the frequency dictionary of the English language is presented. You can select the first thousand of the most frequently used words in the menu and study them. When you hover on a word or a black square next to it, a window with a translation into Russian and transcription pops up, and when you click on it you will hear the sound of the word. The only downside of this site is the lack of context so you learn only individual words, not the rules for their use. However, if you need to work on vocabulary and you prefer Russian-language sites this resource will suit you.

Esl.fis.edu

Here you will find tests of English for beginners. Using these tasks, you will check how well you know the basic words, and you will be able to learn new vocabulary, guessing its meaning on the explanations. The tests on this resource are fairly simple and allow you to repeat the basic words of the English language. Try to solve tasks, even if you do not know all the right answers, and when the system gives you the right word, try to remember it.

Conclusions. The main goal of teaching foreign languages is to teach free orientation in a foreign environment, that is, communication. Teaching the true language, Internet helps in the formation of acquired habits and conversational skills, as well as in teaching vocabulary and grammar, providing a sincere interest and, therefore, efficiency. Developing the learner's self-reliance with the global Internet is a gradual process of self-education and self-improvement, encourage. Perhaps the most important task facing a teacher of a foreign language is to find the best ways to bring students to gradually increasing self-reliance.

Literature

1. Dudeney G., Hockly N. *How to Teach English with Technology*. – Pearson Longman, 2008. – 192 p.
2. Echevarria J., Vogt M.E., Short D.J. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. – Pearson Education Inc, 2014 - 335 pages.
3. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robinson A.J., Weigel M. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. – Chicago: The MacArthur Foundation, 2006. – [Electronic resource] Accesses: <http://www.digitalllearning.macfound.org>
4. Herring S.C. *Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior / Designing for virtual*

communities in the service of learning. – New York: Cambridge University Press, 2004. – p. 338– 376.

5. Levy M. *Culture, cultural learning and new technologies: Toward a pedagogical framework / Language Learning and Technology*, 2007. – Vol. 11. – p. 104– 127.

6. Zheng D., Young M.F., Wagner M.M., Brewer R.A. *Negotiation for Action: English Language Learning in Game-Based Virtual Worlds / The Modern Language Journal*, 2009. – p. 489-511.

7. Zheng D., Young M.F., Wagner M.M., Brewer R.A. *Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds / CALICO Journal*, 2009. – Vol. 27. – p. 205–231.

Торяник Л.А.,

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов

Національний фармацевтичний університет, ludmiloranik@gmail.com

Україна, м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається використання віртуальних ресурсів у навчальному процесі при вивченні англійської мови. Існує багато спеціальних програм, які використовують викладачі на заняттях англійської мови. Найбільш розповсюдженими сучасними навчальними програмами є: Word, Excel, PowerPoint та інші. На уроках англійської мови широко використовуються інформаційно-комунікаційні технології для навчання граматики, лексики, читання та спілкування іноземною мовою, що робить навчання більш цікавим та сучасним.

Ключові слова: віртуальні ресурси, технологічний розвиток, зв'язок, мовний матеріал, глобальний світ, мультимедійні технології, постійна практика, інтерактивні курси.



УДК 371.11:372:613

Філоненко О.С.,*к.пед.н., ст. викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
helen-1970@mail.ru***Ярина Ю.В.,***магістрант, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, yuliayarina@i.ua**Україна, м. Ніжин*

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Автори ставлять за мету теоретично обґрунтувати особливості управління процесом впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу. Розглядається залежність успішності управління щодо забезпечення здоров'язбережувального середовища від обізнаності його організаторів і виконавців. Представлена система роботи, яка спонукає до налагодження чіткої управлінської системи методичної роботи щодо підвищення показників впровадження здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, управління, дошкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку України проблема охорони здоров'я підростаючого покоління є актуальною та соціально значущою. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується погіршенням стану здоров'я дітей дошкільного віку, зниженням рівня їх рухової активності, фізичної підготовленості. Для забезпечення ефективного функціонування здоров'язбережувального середовища виникає гостра потреба у створенні та використанні нових механізмів управління, регулювання і саморегулювання на державному, регіональному та місцевому рівнях і в закладах освіти.

На пріоритетності проблеми здоров'язбереження наголошується у Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр., Законі України про «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту» та інших нормативних документах. Зокрема, зазначено, що потреба у здоров'ї є основоположною в системі життєвих цінностей кожної людини, без задоволення якої неможлива самоактуалізація особистості. Тому збереження та зміцнення здоров'я молоді є одним із головних завдань соціальної програми нашої держави.

Аналіз актуальних досліджень: Проблема здоров'я досить ґрунтовно вивчалась у педагогічній, медичній, культурологічній літературі (М. Антропова, А. Баранов, Ю. Жилів, Н. Матвєєва, Г. Апанасенко, О. Дубогай, Т. Круцевич, А. Сухарєв, А. Хрипкова, Ю. Шапран та ін.). Питання формування культури здоров'я та застосування здоров'язбережувальної педагогіки вивчали В. Бабаліч, В. Бабич, О. Багнетова, В. Горашук, М. Гриньова, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, О. Маркова, В. Оржеховська, Л. Татарнікова, А. Турчак, В. Язловецький та ін.

Методологічне значення для сприйняття та апробації в практиці управління закладами освіти мають праці М. Анжєвського, В. Бондаря, В. Вігінш, В. Голікова, К. Золотар, В. Коваль, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Пикельної, П. Свідерської, Н. Сунцова, В. Сухомлинського та ін. Проблемам психології управління в закладах освіти присвячені праці Н. Коломінського, С. Максименка, Р. Шакурова.

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості управління процесом впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу: У дошкільному навчальному закладі (далі ДНЗ) різновидом інноваційної діяльності може бути впровадження здоров'язбережувальної педагогіки, яка спрямована на створення різних моделей сприяння здоров'ю, впровадження інноваційних педагогічних технологій з метою збереження та зміцнення здоров'я дітей [2].

Період дошкільного дитинства є найбільш сензитивним у формуванні основ здорового способу життя. Саме тому використання в роботі ДНЗ здоров'язбережувальних технологій (далі ЗТ) може підвищити результативність навчально-виховного процесу, сформує у педагогів і батьків ціннісні орієнтації, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» дає підстави тлумачити зазначений термін як оптимальне поєднання традиційних технологій навчання із сукупністю методів, засобів і форм організації навчально-виховної роботи, завдяки застосуванню яких створюються умови для формування, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Мета ЗТ у дошкільній освіті – забезпечення високого рівня здоров'я дошкільників і виховання культури здоров'я як сукупності усвідомленого ставлення дитини до здоров'я і життя людини, знань про здоров'я і вмінь оберігати, підтримувати й зміцнювати його, формування здоров'язбережувальної компетентності, що дозволяє дошкільнику вирішувати задачі здорового способу життя; задачі, пов'язані з наданням елементарної медичної, психологічної самопомогі і допомоги.

Реалізація ЗТ передбачає: 1) організацію освітнього середовища в ДНЗ за вимогами особистісно-орієнтованого підходу; 2) моніторинг рівня здоров'я дітей; 3) реалізацію діагностичних, корекційних і

реабілітаційних заходів з дітьми залежно від групи здоров'я; 4) створення комфортних умов перебування в ДНЗ для всіх дітей, в тому числі із особливими потребами; 5) вибір оптимальних технологій виховання і навчання з урахуванням віку, статі, індивідуальних особливостей розвитку дитини; 6) оптимізацію соціально-гігієнічних умов життєдіяльності дітей і педагогів [1].

ЗТ реалізуються через такі напрями виховної діяльності ДНЗ: створення умов для зміцнення здоров'я дітей та їхнього гармонійного розвитку; організація навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм дитини; розробка та реалізація навчальних програм із виховання культури здоров'я та профілактики шкідливих звичок; корекція порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів; медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного й психічного розвитку дитини; функціонування служби психологічної допомоги вихователям і дітям у подоланні стресів, тривожності; контроль дотримання санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; організація збалансованого харчування дітей [3].

Аналіз класифікацій технологій у галузі здоров'язбереження дав змогу встановити, що серед них немає універсальної. Вивчення теоретичних джерел засвідчують, що доцільно класифікувати ЗТ на основі того, хто є їх провідними суб'єктами (у всіх технологіях об'єктами й водночас суб'єктами є діти). За суб'єктністю технології доцільно виділити: здоров'язбережувальні навчальні технології (реалізують вихователі у навчальному процесі); медичні (реалізують медичні працівники, психологи й соціальні педагоги); фізкультурно-оздоровчі (реалізуються переважно вихователями та фахівцями з фізичної культури під час занять із фізкультури); комплексні (суб'єктами є педагоги, батьки, психологи та інші фахівці зі здоров'язбереження).

Успішність управління закладами освіти щодо забезпечення здоров'язбережувального середовища залежить від ґрунтовної обізнаності його організаторів і виконавців, які володіють ЗТ навчання і виховання, здатний організовувати інноваційну діяльність в умовах здоров'язбережувального освітнього процесу та розвивати здоров'язбережувальну компетентність дітей.

Головною метою нової моделі управління освітою є розширення кола реальних учасників освітнього процесу, здатних приймати й впроваджувати в педагогічну практику стратегічні рішення, утвердження не лише управлінців, але й педагогів, громадськості, дітей та батьків у якості реальних суб'єктів навчального та виховного процесу.

Щоб вирішити вищевказану мету, необхідно навчити учасників освітнього процесу управляти. У контексті цього впливає центральне завдання модернізації освіти – це підготовка й перепідготовка вчителя, педагога, вихователя та управлінців усіх рівнів до управління, а зростання їх професійно-управлінської компетенції є головним критерієм

ефективності управління освітою взагалі та процесом впровадження ЗТ зокрема.

Показниками професійної компетентності фахівця, як правило, є: знання, навички та вміння; професійна позиція; індивідуально-психічні особливості; акмеологічні інваріанти фахівця [4, с.7].

Отже, категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

З метою вивчення сучасного стану управління ДНЗ на засадах здоров'язбереження нами було проведено констатувальний експеримент. У ньому взяли участь 19 педагогічних працівників 5 дошкільних навчальних закладів м. Ніжина, з них – 5 керівників, 5 вихователів-методистів та 9 вихователів.

Було визначено такі основні завдання:

- 1) з'ясувати реальний стан використання технологій здоров'язбереження у ДНЗ;
- 2) виявити рівень обізнаності керівників та вихователів щодо ЗТ;
- 3) визначити причини, через які не використовуються ЗТ на практиці.

100% опитаних впевнені у необхідності застосування цього різновиду технологій у практичному застосуванні, але учасники експерименту зазначають низку причин, через які застосування ЗТ в управлінні використовується набагато рідше, ніж інші інноваційні технології.

На запитання «Які здоров'язбережувальні технології Вам відомі?» учасники анкетування відповіли так: 63,1% (12 респондентів) знають, застосовують на практиці та мають позитивний результат від оздоровчих технологій та технологій виховання культури здоров'я, 36,9% (7 респондентів) застосовують, але з перемінним успіхом здоров'язбережувальні та технології навчання здоров'я.

Не так все добре із прийомами ЗТ, які відомі керівникам ДНЗ та використовуються ними у роботі. Анкетування виявило, що керівники ДНЗ серед запропонованих прийомів ЗТ виділяють лише один, як відомий, але його використовують не систематично, а з перемінним успіхом – це інформаційно-навчальний прийом. Також нами було проаналізовано причини, що стримують та перешкоджають використанню ЗТ у ДНЗ. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1
Причини, що стримують та перешкоджають використанню здоров'язбережувальних технологій у ДНЗ

№	Причини	Показники (%)
1	Важко впроваджувати щось нове	21,1
2	Невпевненість у корисності даної технології	11,0
3	Можливі помилки і невдачі, а це неприємно	11,0
4	Немає необхідності, традиційне навчання дає ефективний результат	15,6
5	Відсутність інформації про нові технології виховання та навчання	15,6
6	Відсутність підтримки з боку управлінських органів	25,7

Як видно з таблиці 1, серед основних причин, що перешкоджають використанню ЗТ у ДНЗ є: відсутність підтримки з боку управлінських органів – 25,7%, важкість впровадження чогось нового – 21,1%. Варто зазначити, що керівники ДНЗ не бояться впроваджувати нові управлінські технології у своїх закладах.

На прохання відмітити за рангом значущості основні фактори, через які гальмується розвиток ЗТ, опитувані відмітили позиції в такій послідовності:

- 1) відсутність програми розвитку ЗТ в ДНЗ;
- 2) слабка матеріальна та науково-дослідна база ДНЗ;
- 3) орієнтація педагогічних працівників на традиційні форми роботи;
- 4) опір змінам з боку колективу ДНЗ, небажання порушувати стереотипи поведінки та освоювати новий вид діяльності;
- 5) відсутність матеріальних та інших стимулів для ДНЗ у цілому і для адміністративно-управлінського, педагогічного та технічного персоналу.

Виявлене свідчить про те, що специфіка управлінської праці керівника потребує не лише особливих особистісних практичних умінь, а й необхідну команду педагогів, які вміють впроваджувати, розробляти інтегровані навчальні курси, програми та не бояться впроваджувати щось нове навіть через помилки. Реалізація цих завдань є досить складним процесом, який не завжди призводить до бажаного результату. Це зумовлено, перш за все тим, що в нашій державі не виражена достатньою мірою позитивна мотивація до здоров'я і здорового способу життя. При цьому цінність здоров'я у суспільстві не займає перших позицій в ієрархії людських потреб. На нашу ж думку, головною потребою сьогодення є питання збереження здоров'я громадян. Отже, головне завдання керівника ДНЗ це – забезпечення збереження здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Упровадження в навчально-виховний процес ЗТ висуває відповідні вимоги до рівня теоретичної та практичної підготовки керівників ДНЗ, рівня сформованості у педагогічних працівників ціннісних настанов до збереження власного здоров'я та здоров'я дітей, а також збагачення досвіду творчої здоров'язбережувальної педагогічної діяльності.

Натомість, шляхом анкетування, проведеного серед 19 педагогічних працівників ДНЗ (5 директорів, 5 методистів та 9 вихователів), було з'ясовано, що 26,7 % з них мають низький рівень інформованості щодо управління процесом використання ЗТ в ДНЗ, 57,7 % використовують їх у своїй роботі епізодично й лише 15,6 % керівників повсякчас керуються принципами здоров'язбереження у професійній діяльності. Дослідження підкреслює актуальність проблеми здоров'язбереження дошкільників та спонукає до налагодження чіткої управлінської системи методичної роботи щодо застосування зазначених технологій, розроблення дидактичних умов ЗТ у процесі навчання дітей.

Це обумовило необхідність розробки системи роботи щодо підвищення показників досліджуваного феномену.

Запропонована система роботи включала розробку:

– тренінгу «Управлінський потенціал керівника та його складові»;

– тренувальних вправ: «Управління інноваціями», «Що таке здоров'язбережувальні технології?»;

– план роботи дошкільного навчального закладу з осн. управлінської діяльності керівників;

– методичних рекомендацій керівникам та педагогічним працівникам ДНЗ щодо покращення ефективності управління процесом упровадження ЗТ у дошкільний навчальний заклад.

Узагальнюючи вищевикладене зазначимо, що виконання запропонованих вправ дає змогу керівникам розвивати уміння самоорганізації власної професійної діяльності в галузі інноваційного управління.

Організованість управління у навчальному закладі забезпечує якість роботи у всіх сферах діяльності установи (фінансово-економічній, особистісній, професійній та ін.) та ставить високі та складні вимоги до керівника.

Проте, існують обставини, що можуть знижувати рівень організованості управління:

– відсутність спеціальної управлінської підготовки керівників (менеджерів) освіти;

– дефіцит часу, неповна та недостатня інформація про об'єкт управління, його швидка змінність;

– віддаленість у часі результатів діяльності, що ускладнює як процес прийняття рішень, так і виконання організаційних функцій керівником установи;

– стаж керівної роботи.

Висновки: Виходячи із зазначеного вище доцільно:

1. Здійснювати діагностику переваг і недоліків управління процесом упровадження ЗТ, самодіагностику проблем і труднощів управлінської діяльності, вміти визначати перспективні проблеми та напрями розвитку закладу.

2. Приділити особливу увагу подоланню труднощів у реалізації контрольно-діагностичної функції управління, зокрема у складовій стану та результативності управління процесом упровадження ЗТ.

3. Застосовувати сучасні науково-обґрунтовані методики діагностування та технології збору й обробки інформації.

4. Продовжувати запровадження системи внутрішнього моніторингу, що дозволить охопити всі основні системи ДНЗ, вчасно забезпечувати виявлення проблем щодо управління процесом упровадження ЗТ та прийняття ефективних управлінських рішень.

5. Спрямовувати проведення методичних семінарів, упровадження адміністративного моніторингу на вивчення результативності управлінських рішень щодо управління процесом упровадження ЗТ, аналіз їх дієздатності та впливовості.

6. Забезпечувати методичний супровід реалізації сучасних принципів в управлінні процесом упровадження ЗТ: інноваційності, відкритості, модернізації управлінських функцій керівника та економічних методів управління.

7. Упроваджувати у практичну діяльність досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, перспективного досвіду керівної роботи. Приділити особливу увагу підвищенню власного рівня конкурентоздатності, систематично займатися самоосвітою і саморозвитком. Проводити самоаналіз управлінських рішень з урахуванням допущених помилок.

Література

1. Василенко О.М. Здоров'язберезжувальні технології у виховному процесі дошкільного навчального закладу / О.М. Василенко // Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Випуск XXXVII, 2014. – С.87-96.
2. Рассказова О.І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я, як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О.І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Випуск XXXVII, 2014. – С. 126-138.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: методическое пособие. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
4. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – III. 71. – 2007. – С. 3-8.

References

1. Vasylenko O.M. Zdorov'iazberezhivvalni tekhnologii u vykhovnomu protsesi doshkilnoho navchalnoho zakladu / O.M. Vasylenko // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: zb. nauk. prats Kharkivskiy nats. un-t im. V.N. Karazina. – Vypusk XXXVII, 2014. – S.87-96.
2. Rasskazova O.I. Prohrama sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky simei, shcho vykhovuiut ditei z problemamy zdorov'ia, yak zasib rozbudovy inkluzyvnoho suspilstva / O.I. Rasskazova // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: zb. nauk. prats Kharkivskiy nats. un-t im. V. N. Karazina. – Vypusk XXXVII, 2014. – S. 126-138.
3. Smyrnov N.K. Zdorovesberehaiushchye obrazovatelnye tekhnologii v sovremennoi shkole: metodicheskoe posobie. – M. : APK y PRO, 2002. – 121 s.
4. Yagupov V.V. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity / V.V. Yagupov, V.I. Svystun // Naukovi zapysky NaUKMA. Seriya «Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota». – T. 71. – 2007. – S. 3-8.

Filonenko O.S.,

Candidate of Science, high teacher of the department of pedagogic of the Nizhyn Gogol State University, helen-1970@mail.ru

Yarina Y.V.,

*studies for a Master's in Management of educational institutions Nizhyn Gogol State University, yuliayarina@i.ua
Ukraine, Nizhyn*

**MANAGING THE PROCESS OF PROMOTING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

The authors' purpose is to theoretically substantiate the features of managing the process of promoting health-saving technologies in the educational process of preschool educational establishments. The dependence of the success of management on ensuring the health-saving environment on the awareness of its organizers and performers is analyzed. The system of work, which induces the establishment of a clear management system of methodological work on increasing the indicators of implementation of health-saving technologies, is presented.

Key words: *health-saving technologies, management, preschool educational institution.*



УДК 00.37.02 : 372.874 : 372.862

Хімчук Л.І.,*к.психол.н., доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» regul22@ukr.net***Бай І.Б.,***к.пед.н., доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» bajbaj1966@gmail.com**Україна, м. Івано-Франківськ*

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті вирізено багатогранність поняття «художній образ». Актуалізовано важливість формування цілісного уявлення про художній образ в учнів молодшого шкільного віку в процесі інтегрованих за змістом уроків образотворчого мистецтва та трудового навчання. Авторами продемонстровано зразки дидактичного матеріалу, який можна використовувати з метою розвитку емоційно-образних почуттів учнів. Виявлено, що у процесі спостереження поданих зразків, учні можуть переживати такі емоційні відчуття як: здивування, зацікавленість, радість.

Підкреслено важливість доступності дидактичного матеріалу для учнів під час встановлення причиново-наслідкових зв'язків між об'єктами. Вирізено передумови, які дають можливість учням початкових класів створювати художні образи. Наведено приклади завдань, які пропонуються учням на спеціальних роздаткових картках для формування уміння складати образи перших конструкцій у процесі інтегрованих уроків.

Подано низку загальних показників рівня сформованості цілісного уявлення в учнів про художні образи. Підкреслено важливість формування в учнів таких психічних процесів, як наочно-образне мислення, уява та образна пам'ять: зорова, слухова, нюхова, смакова, дотикова.

Ключові слова: образ, художній образ, предметно-перетворювальна компетентність, аглютинація, асоціація, ілюстрація, наочно-образне мислення, образна пам'ять.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні реформи в системі освіти України передбачають спрямованість на оволодіння учнями певним набором компетентностей завдяки яким вони зможуть успішно реалізувати себе у суспільстві.

Уроки трудового навчання та образотворчого мистецтва є важливими формами навчання молодших школярів, у процесі проведення яких формується світогляд, відбувається духовне збагачення особистості, розвиваються уміння та навички використовувати художні техніки й засоби художньої виразності. Під час проведення уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва, закладаються основи предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Предметно-перетворювальна компетентність – це здатність людини до постійного розвитку, творчої зміни відображуваного, створення у помислах таких образів, які матеріалізуються за допомогою практики і не мають аналога в об'єктивній дійсності [1, с.498]. Тому актуального значення набуває формування вміння учнів створювати художні образи. Художній образ, як складне утворення психіки, є своєрідним результатом художнього й технічного мислення, образної пам'яті, уяви та рівня духовного багатства й розвитку людини в цілому.

Актуальність даної проблеми полягає ще й у тому, що в сучасному просторі ми часто можемо спостерігати однотипність архітектурних споруд, репродукцій

художніх картин та інших речей, а це призводить до звуження споглядання навколишньої дійсності, збіднює процес формування особливої образної картини світу. Однак тільки через осягнення художніх образів у навколишньому середовищі відбувається духовне збагачення людини. Твердженням цього є думка відомого німецького філософа Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля про образи: «образи й звуки виступають не лише заради себе й свого безпосереднього виявлення, а з тим, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, оскільки вони володіють здібністю пробуджувати й зачіпати всі глибини свідомості та їх відгук у душі» [2, с.45].

В образотворчому мистецтві й трудовому навчанні поняття «художній образ» виступає важливою і надзвичайно складною категорією пізнання і самовираження учнів. Вважаємо, що врахування педагогічних передумов для формування цілісного уявлення про художні образи в учнів молодшого шкільного віку сприятиме засвоєнню й збереженню народних традицій, їх творчому переосмисленню у світлі сучасного розвитку мистецтва та технічної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Багатоаспектність поняття «художній образ» створює низку різних підходів до його тлумачення. Дане поняття є предметом досліджень філософів, мистецтвознавців, дослідників естетики, психологів, педагогів. Зокрема, здійснені

численні дослідження цього феномену науковцями (М.Лановик, Л.Левчук, Л.Масол, О.Опанасюк).

Методологічною основою поняття «художній образ» є філософська теорія пізнання. З позиції філософії дана проблема розглядалася Платоном ще у добу античності (427-347рр. до Р.Х.). Він поділяв світ, в якому ми живемо, на «світ речей» і «світ ідей». Кожна «ідея» це – сама сутність речі, а мистецька діяльність, таким чином, є тільки тінь, яка відтворює засобами мистецтва все те, що вже втілюється в конкретних формах реальності. У XVIII ст. проблематика художніх образів пов'язана з іменами (Г.Гегеля, Д.Дідро, Ф.Шіллера, О.Потебні).

У психологічному аспекті представники теорії відображення розуміють образ як результат пізнання, суб'єктом об'єкта, відображення об'єктивної дійсності (С.Л.Рубінштейн, Б.Ф.Ломов, В.С.Тюхтін). З позиції гештальтпсихології, образ – це первинне уявлення, миттєве сприйняття об'єкта, збіг оптичних та феноменальних сенсів (К. Дункер, С. Маєр).

За даними вікі-енциклопедії, поняття «художній образ» розглядають як особливу форму естетичного освоєння світу, за якої зберігається його предметно-чуттєвий характер, його цілісність, життєвість, конкретність [3].

Цінними для нашого дослідження, в аспекті формування у молодших школярів цілісного уявлення про художній образ, є праці: Веремійчика І.М.[4], Колесник Н.Є.[5], Коновець С.В.[6], Колотило О. М. [7], Котелянець Н.В.[8], Сидоренка В.К.[8], про змістовну та процесуальну сторони вивчення таких дисциплін, як образотворче мистецтво й трудове навчання.

Актуальність даної проблеми, багатогранність поняття «художній образ» та важливість його формування у молодшому шкільному віці зумовили мету даної статті: розкрити передумови формування у молодших школярів цілісного уявлення про художній образ, в процесі проведення інтегрованих за змістом уроків образотворчого мистецтва та трудового навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття «художній образ» розуміється нами, як індивідуально-своєрідна відображена картина життя й навколишнього світу людини, яка створена творчою уявою митця. Художній образ є основою образотворчого мистецтва й технічної діяльності учнів, тому, актуальним є створення педагогічних умов формування художнього образу у процесі самовираження учнів через продукти їх діяльності на інтегрованих уроках образотворчого мистецтва й трудового навчання.

У результаті спостережень за уроками, проведеними під час педагогічної практики студентами педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», можна стверджувати, що ефективність формування художнього образу в учнів залежить від низки передумов. Так, важливою передумовою формування цілісності художнього образу в учнів початкової школи є дотримання *принципу доступності* дидактичного матеріалу. Зокрема, дидактичні матеріали, на основі яких будуються інтегровані завдання, а саме: ілюстрації,

натуральні й штучно створені технічні вироби-моделі, художні літературні твори, – мають бути зрозумілими для сприйняття та давати можливість учням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами, виявляти в них різницю чи подібність, інтерпретувати уявлення та емоційні враження і ставлення до них.

Однією з передумов для формування художнього образу є вміння учнів *спостерігати*. Важливим завданням вчителя початкової школи є навчити учнів фіксувати спостереження за навколишньою дійсністю, на основі яких формуються художні образи. Фіксація спостережень на художніх витворах мистецтва українського народу, предметах ужитку, усній народній творчості, архітектурі, природі є джерелом виникнення суб'єктивних художніх образів. На основі зіставлення різноманітних елементів реальної та уявної дійсності у свідомості учнів утворюється новий художній образ, який зберігається у пам'яті й відтворюється уявою. Учні втілюють художні образи у власних малюнках, технічних виробах, які, у свою чергу, в свідомості людей (глядачів), викликають низку інших уявних образів, емоційних станів.

Формування художнього образу відбувається за умови відповідного *вміння учнів сприймати й зчитувати інформацію про навколишній світ*. Для формування художнього образу на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання одним з важливих завдань вчителя є розвиток в учнів *уміння читати графічні зображення, книжкові ілюстрації, художні картини*. У процесі читання і розгляду графічних зображень, книжкових ілюстрацій, художніх картин можна вирізнити два аспекти: вміння сприйняти окремі риси образу, сюжету, композиції; вміння цілісно сприйняти образ.

Цілісне уявлення учнів про художній образ є важливою передумовою образотворення. Зокрема, у процесі трудового навчання та образотворчого мистецтва, загальними показниками рівня сформованості цілісного уявлення в учнів про художні образи є:

– *розуміння змісту* ілюстрації, елементів конструкцій технічних об'єктів;

– *розуміння* учнями художнього образу як форми існування мистецьких та технічних об'єктів;

– *розуміння* учнями художнього образу як інструменту для самовираження в образотворчому мистецтві та технічній діяльності;

– *усвідомлення* учнями засобів виразності: кольору, світло-тіні, композиції, жестів, міміки, розмірів і форм, симетрії, пропорційності елементів художніх творів та технічних конструкцій;

– *емоційне ставлення* до створеного (готового) художнього образу та до художнього образу власного творення.

До прикладу, формування цілісного уявлення про художній образ українського народного символу – писанки – можна здійснювати за допомогою демонстрування зразків, виконаних у різних техніках. Зокрема, продемонструємо зразки художніх образів писанки у техніках квілінг (рис.1), оригамі (рис.2), вишиванка (рис.3) [9] і зразки художніх образів писанки

у архітектурі: пам'ятник писанці в Канаді (рис.4) [10], музей «Писанка» (м.Коломия, Україна) (рис.5) [11], пам'ятник (с. Братківці, Львівської області, Україна) (рис.6) [12], Кінотеатр наукового центру Глазго (Шотландія) (рис.7) [13], Центр сценічних мистецтв «Яйце» (рис.8) [14] та образотворчому мистецтві (рис.9,10) [15].



Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.



Рис.4. Пам'ятник писанці у Канаді



Рис. 8. Центр сценічних мистецтв «Яйце»



Рис.5. Музей «Писанка» м. Коломия(Україна)



Рис.9. Малярство на склі. «Ангел і писанка». Автор Курій-Максимів Н.



Рис.6. Пам'ятник с. Братківці Львівська обл. (Україна)

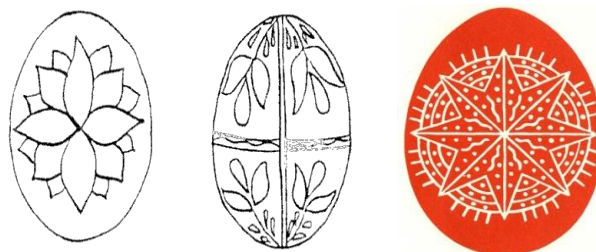


Рис. 10. «Образ-символ». Ескізи орнаменту у колі або крузі



Рис.7. «Титанічне яйце». Кінотеатр Наукового центру Глазго (Шотландія)

Як бачимо, художній образ є результатом злиття об'єктивного та суб'єктивного, матеріального та духовного, зовнішнього і внутрішнього. Спостереження зразків художнього мистецтва, технічних об'єктів, окремих засобів виразності (матеріалу, композиції, силуету, форми, кольору, техніки виконання) допомагає закласти основу для вміння бачити художній образ з позиції окремих характерних рис, так і з позиції його цілісності й закінченості. У процесі спостереження поданих зразків учні можуть переживати певні емоційні відчуття:

– здивування – емоційна реакція, яка може бути позитивною або негативною, може гальмувати всі попередні емоції й скеровувати увагу на раптовий об'єкт, переходить у зацікавленість.

– зацікавленість – емоційний стан, який спонукає до діяльності;

– радість – почуття задоволення, втіха, яка може виражатися сміхом, позитивним емоційним станом.

Наступною умовою формування цілісного уявлення молодших школярів про художній образ є рівень *сформованості в учнів наочно-образного мислення*.

Завдяки наочно-образному мисленню у процесі створення образів учні можуть опиратися на об'єкти й предмети навколишньої дійсності й відображати реальну дійсність у нових, незвичних, несподіваних поєднаннях і зв'язках, тобто створювати новий уявний образ. Так, основною умовою творення образу у молодшому шкільному віці є опора на конкретний предмет, прикладом може бути ілюстрація під час створення художнього образу технічного виробу, надалі розвивається опора на слово, наприклад, створення художнього образу майбутнього виробу чи малюнка на основі прочитаної казки, книги, розповіді або інструкції учителя тощо. Образи технічної уяви найчастіше об'єднуються у схеми, креслення, ескізи, технологічні карти, на основі яких створюються нові об'єкти навколишньої дійсності.

На процес образостворення впливає рівень образної пам'яті. Образна пам'ять – це вид пам'яті, за характером переважної психічної діяльності, тобто пам'ять на уявлення: зорова, слухова, нюхова, смакова, дотикова. У процесі інтегрованих уроків образотворчого мистецтва та трудового навчання для формування в учнів вміння створювати художній образ, одним з основних завдань вчителя є активізувати в пам'яті учнів попередні враження про об'єкти й суб'єкти навколишньої дійсності та спонукати утворювати нові комбінації асоціативних зв'язків між ними. Цей процес може набувати різного рівня складності, залежно від мети, змісту й попереднього досвіду учнів. Так, під час проходження практики у загальноосвітніх школах, студенти педагогічного факультету спеціальності початкова освіта, пропонували учням молодшого шкільного віку виконати такі завдання: їм демонстрували ілюстрації, у техніці малювання по склі до книги Романа Скиби «Рибне місце» [16], української письменниці, художниці, ілюстратора Ганни Осадко (рис. 11) і пропонували розглянути ілюстрацію, вирізнити окремі елементи й назвати кілька інших слів, які спадають на думку. Наприклад: «хмара» – «дощ», «хмара» – «біла», «хмара» – «кучерява», таким чином утворюючи асоціативні зв'язки між елементами зображення. Спостереження показали, що учні 1–2 класів можуть показувати близько п'ять ознак об'єктів та асоціативних зв'язків між ними. Учні 3–4 класів зосереджують увагу на значно більшій кількості суттєвих ознак і асоціацій.



Рис. 11. Ілюстрація Г.Осадко

Для учнів молодшого шкільного віку найбільш характерна елементарна форма синтезування нових образів, так звана аглютинація (від лат. *aglutinare* – «склеювання»). Це створення нового образу шляхом поєднання властивостей, частин, якостей різних об'єктів. Такими є, наприклад, казкові образи: килима-літака; русалки – напівжінки-напівриби; тролейбуса – сполучення загальних рис трамвая та автомобіля.

У процесі інтегрованих уроків учням пропонувалися завдання на спеціальних роздаткових картках для формування уміння складати образи перших конструкцій. Наведемо приклад таких завдань:

1. Уявіть, що речі можуть рухатися. Намалуйте те, що ви уявили.

2. Уявіть м'яку іграшку, яка складається з таких деталей: тулуб, довгий хвіст, очі, лапи, вуха ніс, голова. Намалуйте ескіз уявної іграшки.

3. Намалуйте автомобіль майбутнього, яким ви його бачите.

Ступінь оформленості образу визначався рівнем естетичного оформлення, вірністю передавання суті.

Важливою передумовою для формування художніх образів у молодших школярів є *рівень естетичного сприймання світу*, який передбачає вміння учнів бачити красиве у навколишніх предметах, об'єктах, явищах. Краса, як відомо, завжди перебуває у прихованому вигляді. Завданням вчителя є навчити учнів знаходити її, відкривати, милуватися нею, використовувати при цьому емоції, інтелект, сенсорику. Уявлення учнів молодшого шкільного віку про красиве є основою формування художнього світосприйняття, яке наповнює змістову та емоційну складові майбутнього художнього образу. Рівень естетичного сприймання виражається у чуттєво-емоційному, одухотвореному, милосердному ставленні до навколишньої дійсності, вмінні переносити все побачене, почуте, відчуте, пережите на сферу образотворчого мистецтва і технічної діяльності.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, цілісне уявлення учнів молодшого шкільного віку про художні образи є важливою складовою формування предметно-перетворювальної компетентності й визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації. Врахування передумов формування художніх образів забезпечить ситуацію успіху для кожного з учнів і дасть можливість їм побудувати власний світогляд. Безумовно, такий складний процес, як формування художніх образів у

молодших школярів, потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи на інтегрованих за змістом уроках образотворчого мистецтва й трудового навчання.

Література

1. Філософія: підручник для вищої школи / В. Кремень.- Х.: Прапор, 2004.- 736 с.
2. Гегель Г Естетика: в 4 т./ Г. Гегель.- III.1. – М.: Наука, 1968. – 220с.
3. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Художній образ [Електронний ресурс] / Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7.
4. Веремішчик І.М. Методика трудового навчання в початковій школі. Навчальний посібник, – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. – 276 с.
5. Колесник Н.Є. Інтегровані форми навчання у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 185-188.
6. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Метод. посібник, – К.: Каліграф, 2000. – 80 с.
7. Колотило О. М. Педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення молодших школярів / Оксана Колотило // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : Імекс АПД. – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 336-344.
8. Котелянець Н.В., трудове навчання. Підручник для 2 класу [Електронний ресурс] / Н.В. Котелянець, В.К. Сидоренко. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://pidruchnyk.com.ua/49-trudove-navchannya-sidorenko-kotelyanec-2-klas.html>.
9. Великродні вироби своїми руками. Ідеї до свята Пасхи [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://doityourself.in.ua/2015/03/27/404/>. <http://intour.com.ua/n-32/p-58/atc-958/>
10. Вегревільська писанка у Канаді [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.google.com.ua/search?q=вегревільська+писанка&client=opera&hs=3WM&sa=X&tbm=isch&itbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwj45ZC0w4TaAhU0h9YKJHJwCfIQsAQIQQ&biw=988&bih=458>
11. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Музей Писанка [Електронний ресурс] / Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%B7%D0%B5%D0%B9_%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BА%D0%B0
12. Пам'ятник писанці у селі Братківці. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://kray.org.ua/nc-analityka/detailno/materials>
13. Кінотеатр Наукового центру Глазго в Шотландії. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B7%D0%B3%D0%BE>
14. Центр сценічних мистецтв «Ялице» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://intour.com.ua/n-32/p-58/atc-958/>
15. Курій-Максимів Н. Ангел і писанка. Малярство на склі [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://arts.in.ua/artists/nkuriy/w/250421>

16. Скіба Р. Риби міста. [Електронний ресурс] / Скіба Р. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.bohdan-digital.com/catalog/dytyachia-literatura/hudozhnya-dytyachia-literatura/26/>.

Reference

1. Philosophy: a textbook for higher education / V. Kremen. – X.: Flag, 2004. 736 p.
2. Hegel G. Aesthetics: 4 tons / G. Gehel–T.1. – M.: Science, 1968. - 220c.
3. Wikipedia. Free Encyclopedia. Artistic image [Electronic resource] / Wikianyclopedia – Access to resource: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7.
4. Veremichik I.M. Methodology of labor training in elementary school. Tutorial. – Ternopil: Malva-OSO, 2004. –276 p.
5. Kolesnik N.E. Integrated forms of training in the system of preparation of future teachers of elementary school to the organization of artistic and technical creativity of students // Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. – 2005. 21. – P. 185-188.
6. Konovets SV Fine Arts in Elementary School: Method Method. – K.: Kaligraf, 2000. –80 p.
7. Kolotilo O.M. Pedagogical conditions of development of artistic thinking of junior schoolchildren / Oksana Kolotilo // Theoretical and methodological problems of education of children and pupils: Sob. sciences Ave - Kirovograd: Imex LTD. –2013. –Issue 17, book 1. – pp. 336-344.
8. Kotelyanets N.V. labor studies. Textbook for 2 classes [Electronic resource] / N.V. Kotelyanets, V.K. Sydorenko. – 2012. – Mode access to the resource: <http://pidruchnyk.com.ua/49-trudove-navchannya-sidorenko-kotelyanec-2-klas.html>.
9. Easter products with your own hands. Ideas for the Easter holiday [Electronic resource] – Access to the resource: <http://doityourself.in.ua/2015/03/27/404/>. <http://intour.com.ua/n-32/p-58/atc-958/>
10. Veggie Pysanka in Canada [Electronic resource] –Resource access mode: <https://www.google.com/search?q=greamagic+pysanka&client=opera&hs=3WM&sa=X&tbm=isch&itbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwj45ZC0w4TaAhU0h9YKJHJwCfIQsAQIQQ&biw=988&bih=458>
11. Wikipedia. Free Encyclopedia. Pysanka Museum [Electronic resource] / Wikianyclopedia –Access to resource: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%B7%D0%B5%D0%B9_%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BА%D0%B0
12. Monument to the Pysanka in the village of Brotkovtsy. [Electronic resource] - Resource access mode: <http://kray.org.ua/nc-analityka/detailno/materials>
13. The Cinema of the Glasgow Science Center in Scotland. [Electronic resource] - Resource access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B7%D0%B3%D0%BE>
14. Center for the Performing Arts «Egg» [Electronic resource] - Resource access mode: <http://intour.com.ua/n-32/p-58/atc-958/>
15. Kury-Maksimov N. Angel and Easter egg. Painting on the glass [Electronic resource] -Resource access to the resource: <https://arts.in.ua/artists/nkuriy/w/250421>
16. Skiba R. Fish city [Electronic resource] / Skiba R. - 2010. - Mode of access to the resource: <https://www.bohdan-digital.com/catalog/dytyachia-literatura/hudozhnya-dytyachia-literatura/26/>.

Khimchuk L.I.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, regul22@ukr.net

Bai I.B.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, bajbaj1966@gmail.com

Ukraine, Ivano-Frankivsk

**BACKGROUNDS FOR THE FULFILLING A TOTAL VIEW OF THE ARTISTIC IMAGE
IN PRIMARY SCHOOL AT LESSONS OF WORK LABOR EDUCATION AND EDUCATIONAL ART**

The article outlines the multifaceted concept of «artistic image». The importance of forming a holistic view of the artistic image of pupils of junior school age in the process of the integrated content of the lessons of fine arts and labor training is updated. The authors demonstrated samples of didactic material that can be used to develop pupils' emotional feelings. It has been found that in the process of observing the samples submitted, pupils of the junior school age may experience such emotional feelings as: surprise, interest, joy.

The importance of the accessibility of the didactic material for pupils of the junior school age during the establishment of causal relationships between objects was emphasized. The prerequisites are created that enable primary school pupils to create artistic images. Examples of tasks offered to pupils on special distribution cards are given for forming the ability to compose images of the first designs in the process of integrated lessons.

A number of general indicators of the level of formation of a holistic representation of pupils about artistic images are given. The importance of the pupils' formation of such psychic processes as visual-imaginative thinking, imagination and memory: visual, auditory, olfactory, tasteful and touching are emphasized.

Key words: *image, artistic image, subject-transformative competence, agglutination, association, illustration, visual-artistic thinking, artistic memory.*



УДК 378.016 : 001.891.5

Шевчук О.В.,*к.пед.н., викладач кафедри інформаційної діяльності, документознавства і фундаментальних дисциплін
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, evrika@i.ua***Іванюк Т.М.,***викладач кафедри інформаційної діяльності, документознавства і фундаментальних дисциплін
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, ivanyuktm@gmail.com
Україна, м. Кам'янець-Подільський*

ЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто вплив дослідницького навчання на засвоєння студентами нового матеріалу. Адже використання дослідницьких методів у навчанні сприяє засвоєнню логічних та евристичних методів дослідження, що в подальшому забезпечить здатність до формування в студентів пізнавальної діяльності. Реалізація дослідницької складової навчання здатна підвищити рівень мотивації студентів до навчання, забезпечити підвищення рівня засвоєння понять і термінів, законів та теорій. Тому дослідницькі методи навчання потрібно вважати одним з основних чинників які впливають на навчальний процес.

Ключові слова: *учитель, студент, навчальний процес, дослідницька діяльність, евристичне навчання.*

Постановка проблеми. Викладачі та учителі багатьох поколінь прагнули здійснювати навчання за єдиними законами людської природи, коли прилучення до нових знань відбувається в тісній єдності з розвитком розумових сил, почуттєвої сфери і практичної діяльності. Переконливішим стало розуміння того, що єдиним джерелом достовірних знань є досвід. Історія свідчить, що саме формування досвіду людини зобов'язане дослідницькому ставленню її до облаштованості свого існування, до вдосконалювання трудової діяльності і багатства спілкування. Дослідницька практика людини в набутті знань і досвіду формувала її пізнавальні здібності, розумові сили і творчі уміння.

Постановка проблеми. В часи середньовіччя значні можливості дослідницьких пріоритетів у навчанні підрастаючого покоління стали предметом пильної уваги визначних філософів і педагогів. У XV–XVI ст. Фр. Рабе і М. Монтень відстоювали потребу засвоєння потрібних знань, підкреслювали важливість для їхнього розвитку самостійності суджень, спрямованих на вивчення речей, а не порожніх слів. Дж. Локк у XVII ст. виняткову увагу у навчанні приділяв природному поясненню фактів, розвитку розуму на основі заохочення допитливості, активності і самостійної роботи.

На основі дослідницького методу Дж. Брунер розробив метод творчого навчання «шляхом відкриття». Він довів, що саме використання цього методу здатне забезпечити активне перенесення знань у нові ситуації.

Мета статті. Охарактеризувати важливість дослідницьких методів викладання у спеціальних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Важливим елементом дослідницького методу є проведення на занятті евристичної бесіди. Основою для неї повинні бути спостереження студентів, організовані з метою збудження сумнівів, міркувань, творчих припущень. Питання, запропоновані викладачем, повинні стимулювати самостійність роздумів і суджень студентів, допомагати їм самостійно просуватися до розв'язання завдання, що

виникло в результаті їхніх спостережень або дослідів, відповідно до наміченого плану дій [1].

Аналізуючи процес навчання, зауважимо, що навчальний процес повинен організовуватись так, щоб із самого початку поступово підводити його до оволодіння методами наукової праці. Проте, незважаючи на багатоплановість підходів до осмислення дослідницького методу в навчанні і можливості його застосування в навчальному закладі, не було розроблено прийомів керування навчанням в умовах навчально-дослідницької діяльності, методів контролю і самоконтролю, були відсутні докладні дослідження щодо визначення меж доцільності його застосування в навчальному закладі, виявлялась певна безсистемність проблем, що виникають під час його впровадження. Все це зумовило невинуватене зниження інтересу до дослідницького методу як у викладачів, так і в педагогічній та методичній літературі [2, с.99-159].

У 1975 році В.І. Андреев здійснив спробу визначити межі застосування дослідницького методу в навчанні. На думку вченого, вони залежать від розвитку навчально-дослідницьких умінь і здібностей, від змісту навчального матеріалу, його дидактичного і методичного опрацювання [1].

У 80-ті роки ХХ ст. однією із значних робіт з дидактики стала книга А.М. Алексюка «Загальні методи навчання в школі», автор якої розкриває технологічні елементи конкретних методів, у зокрема й дослідницького: види й особливості діяльності вчителя й студента при їх застосуванні [3].

Отже, починаючи з кінця ХІХ ст., вчителі, методисти, дидакти шукали можливостей застосування наукових досліджень у навчанні, вивчали й аналізували різноманітні аспекти використання дослідницького методу в пізнавальній діяльності. Сучасна школа, як підкреслює М.В. Кларін, покликана не просто давати знання, а й організовувати навчання, здатне підготувати до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу [4].

Багато педагогів відзначають високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у

навчання для поглиблення інтересу до пізнавальної та творчої діяльності, для формування відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу.

Взаємопов'язане усвідомлення й узагальнення всіх накопичених попередньо напрацьованих з використання дослідницьких методів у навчання створює передумови для трансформування досвіду, що склався, педагогічну технологію навчання як дослідження. Є всі підстави стверджувати, що використання цієї технології здатне забезпечити освіченість, розвиток і вихованість студентів відповідно до вимог, запропонованих сучасним рівнем розвитку науково-технологічного і соціального прогресу до особистості, здатної і підготовленої до активного, позитивно-творчого осмислення і перетворення світу [5, с.75-78].

Експериментування та дослідження припускає, що особливістю навчально-дослідницької діяльності студентів є суб'єктивне відкриття ним нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань та вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору. Під час орієнтування навчання на повномасштабне застосування дослідницьких методів слід врахувати, що, як свідчить досвід педагогів, схильність до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна. Вона виявляється у своєрідності розвитку пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту й обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості, багатства уявлень, працьовитості, волі, спроможності до зосередженої й відповідальної праці. Це свідчить про особистісно-орієнтований характер цієї технології. Він виявляється і в оптимальному впливі дослідницької діяльності студентів на формування фахових компетентностей [6, с.27-30].

Застосування дослідницького підходу в навчання спрямоване на становлення досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації [7, с.193-202]. Дослідницька практика повинна відповідати науковим методам пізнання, розширювати зміст їхньої освіти й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності.

Учені й педагоги-новатори переконалися в тому, що в практиці школи рівні дослідницького навчання можуть бути різноманітними. Серед основних вони називають такі: низький, середній і високий. Перший з них характеризується тим, що викладач сам ставить проблему й обирає методи її розв'язання. На середньому рівні ініціатива виявляється на етапі постановки проблеми, тоді як методи розв'язання її студенти шукають самостійно. Високий рівень дослідницького навчання визначається самостійністю і на етапі постановки проблеми, і в процесі пошуку методів розв'язання.

Дослідницька технологія потребує використання відповідних дидактичних засобів непрямого і перспективного керування роботою студентів, що забезпечували б напрямок їхньої діяльності на пошук пояснень і доказів закономірних зв'язків і відношень фактів і процесів, що їх можна експериментально спостерігати або теоретично аналізувати. Домінуючим при цьому повинно бути самостійне використання

наукових методів пізнання, що забезпечували б формування їхніх знань у єдності з дослідницькими здібностями.

Мета застосування дослідницької технології в навчання – набуття студентами досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість. Для досягнення цієї мети формують стійкий інтерес до пізнання світу і дослідницької діяльності, забезпечити високий рівень їх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур і методик, розуміння цінної ролі досліджень в удосконаленні знань людства [8, с.22-36].

Застосовуючи дослідницькі технології, можна вирішити низку спеціальних педагогічних завдань: використати дослідницькі методи у вивченні студентами предметів навчальної програми; застосувати дослідження під час ознайомлення з окремими явищами, процесами, фактами; допомогти у засвоєнні комплексу дослідницьких заходів, формувати їх дослідницькі уміння та навички; прищеплювати інтерес до навчальних і наукових досліджень; формувати розуміння того, що навчання наближається до наукового пізнання; розвивати дослідницьку складову у світогляді; формувати уявлення про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності; збагачувати творчі спроможності на основі формування дослідницького досвіду; вивчати та аналізувати індивідуальні особливості формування дослідницького досвіду, його вплив на їх інтелектуальний розвиток; освоєння вчителем дослідницького підходу до розкриття змісту навчальної програми з предмету, до розподілу часу на вивчення окремих тем і розділів програмного матеріалу, до встановлення між-предметних зв'язків, до вибору доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності.

Більшість предметів навчального курсу спираються на знання, здобуті у процесі досліджень у тій чи тій науковій галузі. Наука продовжує розвиватися на основі нових досліджень, учасниками яких при відповідній підготовленості можуть стати і сьогоденні студенти.

Елементарну дослідницьку підготовку покликана здійснювати школа, тому що саме в період учнівства набуття людиною знань і пізнавальних умінь, зокрема і дослідницьких, відбувається систематизовано, у тісній єдності, в умовах взаємостимулювання, у гармонії з розвитком творчих здібностей, на основі інтенсивного формування психофізичних якостей особистості [9, с.106-113]. Розвиток дослідницького, творчого потенціалу необхідно передбачати у самій моделі освіти.

Діяльність психічних процесів, навчально-пізнавальну, пошукову та креативну, виховну та інші види діяльності можна активізувати, використовуючи інноваційну модель освіти.

Цілеспрямована, прогнозована та чітко визначена пізнавальна діяльність студентів своєю суттю активізує її. Зрозуміло, що, якщо студент бачить перспективу розвитку власних навчальних досягнень, то тим самим прогнозує свою навчальну діяльність до наступних результатів, виробляючи нові пізнавальні потреби, вищі мотиви-стимули.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що використання дослідницьких методів у навчанні сприяє засвоєнню логічних та евристичних методів дослідження, що в подальшому забезпечить здатність до формування в студентів повного циклу пізнавальної діяльності. У цьому контексті при розробленні дослідницьких завдань потрібно особливу увагу приділяти постановці та розробці гіпотези, управлінню виконанням дослідницьких завдань, формуванню способів розв'язання експериментаторських задач різних видів.

Література

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Маслікова І.В. Дослідницька діяльність як продуктивна освітня послуга методичного менеджменту / І.В. Маслікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – С. 99-159.
3. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НТЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
6. Шевчук О.В. Передумови розвитку професійних компетентностей майбутнього фахівця в умовах здійснення навчального фізичного експерименту / О. В. Шевчук // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012: сборник научных трудов SWorld: международной научно-практической конференции. – Одесса: КУПРЮЕНКО, 2012. – Вып. 4. III. 26. – ЦИП:412-1203. – С. 75-78.
7. Семенюшина Р.В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів у вивченні фізики / Р.В. Семенюшина // Науковий Часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Випуск 17: збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 27-30.
8. Кучменко О.М. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів з використанням нових інформаційних технологій / О.М. Кучменко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі і збірник наукових праць. – К. і НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 3. – С. 193-202.
9. Савченко О.Я. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти / О.Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. – 2006. – Вип. 12. – III. 1. – С. 22-36.

10. Семенюшина Р.В. Формування наукового світогляду студентів в процесі виконання лабораторних робіт / Р.В. Семенюшина, О.В. Шевчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі, Вип. 15. – С. 106-113.

References

1. Andreev V.I. Jevristicheskoje programmirovanie uchebno-issledovatel'skoj dejatel'nosti / V.I. Andreev. – M. : Vysshaja shkola, 1981. – 240 s.
2. Maslikova I.V. Doslidnyts'ka dijal'nist' jak produktyvna osvitchna posluga metodychnogo menedzhmentu / I.V. Maslikova. – X. : Vyd. grupa «Osнова», 2008. – S. 99-159.
3. Aleksjuk A.M. Pedagogika vyshhoj osvity Ukraïny : istorija, teorija : pidruchnyk / A.M. Aleksjuk. – K. : Lybid', 1998. – 560 s.
4. Klarin M.V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija, igry i diskussii. – Riga: NPC «Jeksperiment», 1995. – 176 s.
5. Shevchuk O.V. Peredumovy rozvytku profesijnij kompetentnostej majbutnogo fahivca v umovah zdjissnennja navchal'nogo fizychnogo eksperymentu / O.V. Shevchuk // Sovremennye problemy u puty yh reshennja v nauke, transporte, prozvodstve y obrazovanju'2012: sbornyk nauchnyh trudov SWorld: mezhdunarodnoj nauchno-praktycheskoj konferencii. – Odessa: КУПРЮЕНКО, 2012. – Вып. 4. Т. 26. – СЦТ:412-1203. – S. 75-78.
6. Semenushina R.V. Formuvannja naukovogo svitogljadu studentiv vyshihy navchal'nyh zakladiv u vuvchenni fizyky / R.V. Semenushina // Naukovyj Chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova. Serija 3. Fizyka i matematyka u vyshhij i seređnij shkoli. – Vypusk 17: zbirnyk naukovykh prac'. – Kyïv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2016. – S. 27-30.
7. Kuchmenko O.M. Organizacija samostijnoi' roboty studentiv pedagogichnyh universitetiv z vykorystannjam novykh informacijnyh tehnologij / O.M. Kuchmenko // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova. Serija № 3. Fizyka i matematyka u vyshhij i seređnij shkoli i zbirnyk naukovykh prac'. – K. i NPU imeni M.P. Dragomanova, 2010. – Vyp. 3. – S. 193-202.
8. Savchenko O.Ja. Udoshkonalennja psyhologo-pedagogichnoi' pidgotovky majbutnih uchyteliv u konteksti modernizacii' shkyl'noi' osvity / O. Ja. Savchenko // Naukovyj visnyk Mykolajivs'kogo derzhavnogo universytetu. Pedagogichni nauky. – 2006. – Vyp. 12. – T. 1. – S. 22-36.
9. Semenushina R.V. Formuvannja naukovogo svitogljadu studentiv v procesi vykonannja laboratornyh robot / R.V. Semenushina, O.V. Shevchuk // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova : zbirnyk naukovykh prac' / M-vo osvity i nauky Ukraïny, Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – Kyïv: Vyd-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2015. – Serija 3 : Fizyka i matematyka u vyshhij i seređnij shkoli, Vyp. 15. – S. 106-113.

Shevchuk O.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the department of information activity, documentation and fundamental subjects of the Podilskiy special educational-rehabilitation socio-economic college, evruka@i.ua

Ivaniuk T.M.,

Lecturer of the department of information activity, documentation and fundamental subjects of the Podilskiy special educational-rehabilitation socio-economic college, ivanyuktm@gmail.com

Ukraine, Kamyanets-Podilskiy

THE VALUE OF RESEARCH METHODS IN THE STUDY OF FUNDAMENTAL DISCIPLINES

The article deals with the influence of research study on the acquisition of new material by students. After all, the use of research methods in the study contributes to the mastery of logical and heuristic research methods, which will provide the ability to form students' cognitive activity in the future. The realization of the research component of the training can increase the level of students' motivation to study, to increase the level of assimilation of concepts and terms, laws and theories. Therefore, research methods of study should be considered one of the main factors that influence the educational process.

Key words: teacher, student, educational process, research activity, heuristic training.

УДК378.14+372+378.14

Яблонська Т.М.,*д.пед.н., професор кафедри західних і східних мов та методики їх навчання**ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», apple9@gmail.com**Україна, м. Одеса*

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті визначено форми, методи та засоби залучення студентів до творчої діяльності на заняттях з іноземної мови. Встановлено, що використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє урізноманітнювати й вдосконалювати форми та види роботи з обдарованими студентами, переходити від пасивного засвоєння навчального матеріалу до використання активних методів, активізувати взаємодію студент-викладач, посилити мотивацію учасників освітнього процесу, а такі форми залучення студентів до творчої діяльності, як імітація, імпровізація, інсценування діалогів, складання власних діалогів за ситуацією та ситуативно-рольові ігри відрізняються різноманітністю нестандартних педагогічних дій студентів.

***Ключові слова:** творча діяльність, методи, форми, засоби, інформаційно-комунікаційні технології, імпровізація, ситуативно-рольові ігри.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема підготовки педагогічних кадрів нового покоління постає сьогодні особливо гостро й пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це у повній мірі стосується питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Результативність фахової підготовки студентів багато в чому визначається зміною характеру відносин її учасників, переходом від педагогічного впливу до діалогічної взаємодії викладача й студентів, яка, при всій своїй відмінності поглядів будується на принципах довіри, взаєморозуміння та співробітництва. Випускники педагогічних університетів дуже добре володіють теоретичними знаннями, але, на жаль, зазнають великих труднощів під час використання педагогічних знань при розв'язанні практичних задач. Майстерність викладача на занятті з іноземної мови полягає головним чином в умілому володінні методикою навчання і виховання, творчому застосуванні новітніх досягнень педагогіки і передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавальною і практичною діяльністю студентів, а також їх інтелектуальним розвитком. Вагомою одиницею викладача і студентів в системі педагогічної освіти є ситуація, що сприяє розвитку пошукової діяльності студентів, взаємодії пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання й здібностей майбутніх викладачів іноземних мов. Саме через це і виникає необхідність залучення майбутніх викладачів іноземних мов до творчої діяльності.

Учені (О. Абдуліна, С. Архангельський, Л. Вовк, Ф. Гоноболін, А. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Савченко, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, О. Цокур, А. Щербаков та ін.) наголошували на значенні педагогічної теорії в підготовці сучасного вчителя, обґрунтовуючи шляхи й засоби формування педагогічного професіоналізму. Дослідники пов'язували підвищення якості підготовки педагогічних кадрів із засвоєнням педагогічної теорії та використанням її в розв'язанні педагогічних проблем. Одні науковці зосереджували увагу на структуруванні педагогічного знання й конкретизації змісту педагогічної освіти, інші –

акцентували на технологічному боці педагогічного знання в підготовці майбутніх педагогів. Так, В. Краєвський та І. Лернер вважали, що зміст освіти не можна ототожнювати з набором відомостей, які необхідно запам'ятати й відтворити в потрібний момент. У змісті освіти науковці надавали значущості культурному досвіду, який здобувають унаслідок взаємодії викладання й навчання [1].

В. Ледньов і М. Каган трактували зміст підготовки не як сукупність науково-предметних знань, а як діяльність, різні її види: практико-перетворювальний, пізнавальний, комунікативний, ціннісно-орієнтаційний, естетичний [2-3]. В. Давидов характеризував сутність освіти як змістову абстракцію, що моделює процес оволодіння науковими поняттями, як інструмент побудови способів дії в предметній сфері [4].

Мета статті – визначити та проаналізувати форми, методи та засоби залучення студентів до творчої діяльності на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, головною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції. На заняттях з іноземної мови досить часто вдало поєднуються традиційні методи роботи, такі як читання і переклад текстів, виконання великої кількості лексичних і граматичних вправ, словникові диктанти, монологічне мовлення тощо, які спрямовані на розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок та інноваційні технології, що орієнтуються на створення умов для студентів займати активну та ініціативну позицію в навчальній діяльності, не тільки "засвоювати" запропонований викладачем (програмою, підручником, посібником) матеріал, а пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним, самому шукати відповіді.

Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати, що заняття буде ефективним тільки тоді, коли воно буде цікавим як для викладача, так і для студентів.

Як відомо, на заняттях з іноземної мови студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, випробовують себе в процесі багатьох видів творчого

пошуку. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи. Саме через це на заняттях повинні бути завжди присутні саме такі форми залучення студентів до творчої діяльності, як імітація, імпровізація, інсценування діалогів, складання власних діалогів за ситуацією та ситуативно-рольові ігри.

У рольових ситуаціях стають необхідними зразки педагогічних дій, орієнтовані на саморозвиток і самоактуалізацію особистості, здатні реалізувати передачу в процесі педагогічної підготовки не стільки знань, умінь і навичок, скільки способів, методів, техніки мислення й нестандартних дій. Рольова ситуація відрізняється різноманітністю нестандартних педагогічних дій студентів. Знайомство майбутніх вчителів іноземної мови із різноманітними рольовими ситуаціями робить їх вільними у виборі способів і засобів виходу із моделей ситуацій, забезпеченні ситуації успіху в досягненні проєктованих результатів [5].

О. Матюшкін [6], говорячи про рольову ситуацію проблемного плану, зазначав, що вона має ряд ознак:

1. стимулює стан інтелектуального й емоційного утруднення;
2. містить у собі певне протиріччя;
3. події в ній не узгоджуються з уявленнями студентів;
4. змодельована в ній обстановка вимагає додаткових знань, доказів;
5. для усвідомлення колізій, що містяться в ній, необхідні нові підходи, судження й способи розв'язання.

Рольова ситуація вбирає в себе цілісну картину педагогічної події, несе в собі величезний потенціал для реалізації навчально-педагогічних установок і здатна на основі міжпредметних зв'язків і активного характеру рольових дій відтворити реальні умови педагогічної діяльності, у тому числі й контури педагогічної праці.

Рольова ситуація, як метод навчання, передбачає вибір найбільш раціональної програми дій із можливих альтернатив в обстановці невизначеності й свободи вибору.

У рольових ситуаціях діяльності студентів властиві такі особливості:

6. перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію;
7. уміння бачити, формулювати й аналізувати проблему;
8. уміння правильно оцінити обстановку й визначити шляхи вирішення проблеми;
9. уміння швидко орієнтуватися у змодельованій педагогічній події, бачити конфлікт, локалізувати його або знайти способи його усунення;
10. уміння відстоювати педагогічні принципи у взаєминах між учасниками конфлікту;
11. уміння чути й розуміти інших учасників рольової ситуації, сприймати й розділяти їхню точку зору або позицію, спільно відповідати за обране рішення;
12. активність, самостійність і нестандартність дій у рольових ситуаціях.

Залучення студентів у рольові ситуації передбачає досягнення таких цілей:

13. створення активної, зацікавленої навчальної ситуації, у якій предмет, що вивчається, точно відбиває педагогічну дійсність і її закономірності;
14. розвиток у студента здатності бачити ці закономірності та принципи, які із них випливають;
15. оперативна оцінка ситуації в критичному її розвитку;

16. здатність проникати в її суть і розв'язувати складні проблеми взаємин і подій педагогічної діяльності;

17. уміння застосовувати педагогічну теорію як інструмент розв'язання практичних задач;

а. здатність орієнтуватися в педагогічному середовищі.

Наведемо приклад рольового заняття. Студентам було запропоновано взяти участь у ситуації для колективного обговорення. Рольове заняття було пов'язано з так званим «сприйняттям ситуації». Рольовий сюжет обирається на будь-яку тему, цікаву для студентів. Головна вимога – активні дії всіх учасників рольової ситуації і наявність різних позицій по відношенню до змодельованої події. Наприклад:

«Студенти вже майже закінчили навчальний семестр і планують скласти іспити. Сесія дуже важка і іспитів багато. Студенти очікують, що вони будуть складати усні іспити, але їм повідомляють несподівану новину, що іспити будуть проходити у формі тестів. Звичайно, це викликало у них неоднозначну реакцію, тому що більшість з них ненавидять письмову форму роботи і вона викликає в них величезний стрес. Три активісти групи обговорюють несподівану новину. Куратор студентської групи, що щиро вболіває за емоційний стан своїх підопічних у групі, людина дуже відповідальна, ініціативна і сумлінна. Вона розуміє, що ця несподівана новина збентежила більше половини групи. Староста групи – байдужий майже до всього на світі і зосереджений тільки на власній персоні, діє за принципом «аби тільки скласти іспити для галочки». Йому все одно, чи усно відповідати чи працювати у тестовому режимі. Студент групи, який виконує обов'язки старости, людина філософського менталітету, який мріє потрапити в студентський актив, певен, що можна цю несподівану новину та подію обернути на свою користь тому, що кожна подія або ситуація «має свої переваги та недоліки і саме через це її треба вже сприймати такою, як вона є і не хвилюватися».

Сюжет розігрується 10-15 хвилин. Студенти, що присутні на занятті, фіксують, що відбувається. Потім учасникам рольового сюжету пропонують вийти з аудиторії. Далі, їх по одному запрошують увійти в аудиторію, і вони, перебуваючи в ролі, повинні показати, як відбувалася рольова подія.

Студенти шукають відповідь на запитання: чому ми сприймаємо те саме явище, одну й ту саму людину або подію з різних позицій і висловлюють власну точку зору.

Пошукові творчі завдання також мають різноманітний характер. Вони можуть бути індивідуальними, груповими, мати соціокультурне комунікативне забарвлення.

Наведемо приклад завдань:

- які асоціації виникають (речення, слова) у зв'язку з малюнком, фрагментом мелодії тощо;
- із слів, не пов'язаних між собою скласти невелику історію (це називається зв'язати предмети);
- на основі малюнка скласти казку-фрагмент заняття;
- переглянути відеосюжет і придумати іншу кінцівку фільму, пояснити вчинки героїв у тій чи іншій ситуації та висловити своє ставлення до них;
- переглянути відеосюжет про столицю країни і розповісти про подорож з точки зору оптиміста, песиміста, допитливої людини, школяра, студента, викладача тощо.

Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови стає невід'ємною частиною процесу навчання іноземним мовам, дає чудову можливість розвивати навички аудіювання, збільшити словниковий запас студентів, знати якомога більше граматичних структур,

створює природне мовне середовище на заняттях. Робота з такими матеріалами урізноманітнює види діяльності студентів, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками мови, що є особливо актуальним з огляду на відсутність іншомовного оточення.

До інноваційного навчання відносяться не тільки сучасні технології інтерактивного вербального спілкування, а й інформаційно-комунікаційні технології, і в першу чергу мережа інтернет. Велику допомогу надають студентам програми-перекладачі, освітні програми з іноземної мови. Тут вибір практично необмежений. Граматика, тексти, діалоги, гумор, музика, відео, можливість прослуховувати себе та дикторів, тематичні диски, лекції обраною мовою – все це сприяє вивченню мови.

Виходячи з того, що інтернет є міжнародним, багатокультурним, і найкращим джерелом інформації про традиції та звичаї народів світу, його ресурси відіграють дуже важливу роль у розширенні іншомовної соціокультурної компетенції студентів. Наприклад, студентам можна запропонувати самостійно здійснити мандрівки веб-сайтами для візуального знайомства з містами, пам'ятками культури, святами, музикою та молодіжною субкультурою різних країн. Все це стає основою для обговорення в підгрупах, для організації рольових ігор, написання листів, привітань, есе.

Висновки. Таким чином, доходимо висновку, що вища освіта в умовах сучасної реальності виступає важливим фактором розвитку й становлення особистості людини в просторі культури й дійсності.

Отже, використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє урізноманітнювати й вдосконалювати форми та види роботи з обдарованими студентами, переходити від пасивного засвоєння навчального матеріалу до використання активних методів, активізувати взаємодію «студент-викладач», посилити мотивацію учасників освітнього процесу, а такі форми залучення студентів до творчої діяльності як імітація, імпровізація, інсценування діалогів, складання власних діалогів за ситуацією та ситуативно-рольові ігри відрізняються різноманітним нестандартним педагогічним дій студентів. А знайомство майбутніх вчителів іноземної мови з багатьма рольовими ситуаціями у свою чергу робить їх вільними у виборі способів і засобів виходу із

моделей ситуацій, забезпеченні ситуації успіху в досягненні проєктованих результатів

Від рівня сформованості готовності самого викладача до формування творчої особистості студентів залежить його здатність і готовність залучати їх до творчості у вивченні іноземної мови.

На нашу думку, процес формування творчого потенціалу як важливого компоненту майбутньої професійної індивідуальності залежить від організації всього навчально-виховного процесу, який би спонукав майбутніх вчителів іноземних мов до подальшої самостійної пошукової творчої професійної діяльності, творчого саморозвитку як педагога-професіонала.

Література

1. Краевский В.В. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера. - М. : Педагогика, 1983. - 352 с.
2. Леднев В.С. *Содержание образования: Сущность, структура, перспектива*. - 2-е изд., перераб. / В.С. Леднев. - М. : Высш. шк., 1991. - 224 с.
3. Каган М.С. *Наука и ценности: Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания* / М.С. Каган. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. - 184 с.
4. Давыдов В.В. *Виды обобщения* / В.В. Давыдов. - М. : Педагогика, 1972. - 423 с.
5. Кондрашова Л.В. *Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ.* / Л.В. Кондрашова. - Кривой Рог : КГПУ, 2007. - 318 с.
6. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении* / А.М. Матюшкин. - М. : Педагогика, 2008. - 392 с.

References

1. Kravevskiy V.V. *Teoreticheskiye osnovy soderzaniya obshchego srednego obrazovaniya* / pod red. V.V. Kravevskogo, I.Y. Lerner. - M. : Pedagogika, 1983. - 352 s.
2. Lednev V.S. *Soderzhaniye obrazovaniya: Suschnost, struktura, perspectiva*. - 2-ye izd., pererab. / V.S. Lednev. - M. : Vysh. shk., 1991. - 224 s.
3. Kagan M.S. *Nauka i tsennosti: Problemy integratsyy estestvennonauchnogo I sociogumanitarnogo znaniya* / M.S. Kagan. - L. : Izd-vo LGU, 1990. - 184 s.
4. Davydov V.V. *Vidy obobcheniya* / V.V. Davydov. - M. : Pedagogika, 1972. - 423 s.
5. Kondrashova L.V. *Process obucheniya v vyshey школе : ucheb. пособ.* / L.V. Kondrashova. - Krivoy Rog : KGPU, 2007. - 318 s.
6. Matyushkin A.M. *Problemye situatsii v myshlenii I obuchenii* / A.M. Matyushkin. - M. : Pedagogika, 2008. - 392 s.

Yablonskaya T.N.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

SI «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky», applle9@gmail.com

Ukraine, Odessa

STUDENTS' INVOLVEMENT INTO CREATIVE ACTIVITY AT THE FOREIGN LANGUAGES CLASSES

The article reveals forms, methods and facilities of students' involvement into creative activity at the foreign languages classes. The author determines that the usage of opportunities of information and communication technologies allows to diversify and improve forms and types of work with gifted students, to move from passive acquisition of the material to implementation of active methods, to enhance cooperation between a student and a teacher and to intensify motivation of educational process participants. It is stated that such forms of students' involvement into creative activity as imitation, improvisation, dialogue dramatisation, producing dialogues on the basis of situation and situation and role playing are characterized by a variety of students' non-standard pedagogical actions.

Key words: *creative activity, methods, forms, facilities, information and communication technologies, improvisation, situational and role plays.*

Philology

УДК 811.161.1

Золотарева И.Н.,*к.психол.н., доцент кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии
Харьковского национального университета городского хозяйства имени А.Н. Бекетова, khnumg@ukr.net***Хомякова О.В.,***к.культ., доцент кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии
Харьковского национального университета городского хозяйства имени А.Н. Бекетова, khomyakova01@rambler.ru***Пономарев А.С.,***ст. преподаватель кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии
Харьковского национального университета городского хозяйства имени А.Н. Бекетова, alexander_56@email.ua
Украина, г. Харьков***РОЛЬ И ФУНКЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена проблеме организации комплексной системы контроля, которая отвечала бы ведущему принципу активной коммуникативности при обучении иностранных студентов русскому языку. Цель работы – теоретическое обоснование и практическое представление системы тестовых заданий, используемых на занятиях по языку специальности. Анализ основан на рассмотрении применения дидактических принципов при разработке тестовых заданий для осуществления различных видов контроля знаний и умений иностранных студентов.

В заключение сделан вывод о том, что задания тестового контроля призваны оказывать активную помощь иностранным студентам в указании направления поиска не только ответов, но и способов решения поставленных задач, побуждать их к анализу, к совершенствованию культуры мышления.

Ключевые слова: *комплексная система контроля, язык специальности, дидактические принципы, знания и умения, тестовый контроль, культура мышления.*

Постановка проблемы. В настоящее время в связи с внедрением в учебный процесс высших учебных заведений кредитно-модульной системы обучения, являющейся одним из основополагающих принципов Болонского процесса, каждая учебная дисциплина должна подвергаться обязательному модульному контролю по определенным разделам и темам.

Известно, что контроль знаний, умений и навыков при обучении русскому языку как иностранному является частью педагогического процесса. Контроль важен для управления учебным процессом, установления соответствия между намеченными целями и достигнутыми результатами. Он дает возможность преподавателю рационально распределить время, необходимое для развития всех видов речевой деятельности, выявить эффективность тех или иных приемов обучения, а также правильно построить программу на будущее в соответствии с конечными целями обучения. Результаты работы являются также постоянным психологическим стимулом для учащихся.

С позиции теории речевой деятельности обучение русскому языку как иностранному представляет собой комплексный процесс, который включает обучение языковой системе (средствам обучения) и собственно речевой деятельности (деятельности обучения). Отсюда следует, что контроль в обучении РКИ должен охватывать как проверку усвоения языкового материала и навыков владения им, так и контроль речевых умений. Последний имеет решающее значение для определения успешности обучения, так как перед учащимся стоит задача практического овладения языком [2, с.64].

В зависимости от уровня контроля учебные тесты подразделяются на текущие, или оперативные; промежуточные, или цикловые; итоговые. В современной методике преподавания РКИ главным видом контроля знаний, умений и навыков иностранных студентов считается текущий контроль, который осуществляется во время работы учащихся на занятии. Преподаватель при этом обращает внимание на проверку степени сформированности грамматических и лексических навыков, правильности выполнения студентами речевых действий и использования при этом соответствующего речевого материала с учетом специфики вида речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). При этом виде контроля можно ставить перед студентами различные коммуникативные задачи, для решения которых они должны будут использовать различные грамматические, лексические и речевые образцы. Промежуточный контроль проводится после ряда занятий, которые относятся к одной теме (циклу, модулю). Его цель – оценить работу студентов за определенный период, полученные ими теоретические и практические знания, навыки самостоятельной работы. Промежуточные тесты помогают выявить успешность хода обучения, обнаружить склонность учащихся и на основе этого пробуждать у них мотивацию к изучению русского языка.

Цель работы – теоретическое обоснование и практическое представление системы тестовых заданий, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному в группе иностранных студентов специальности «Архитектура и градостроительство».

Изложение основного материала. Тестовый контроль по праву считается одним из перспективных методов объективной оценки знаний и способностей учащихся. В современной лингводидактике тесты используются не только для измерения уровня подготовленности, но и для проведения рейтинга студентов, качественной оценки учебного процесса. В практику преподавания РКИ была успешно введена система разноуровневого тестирования как средства поэтапного и итогового контроля, позволяющего установить тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции. Под лингводидактическим тестированием в методике РКИ понимается «использование и проведение теста в процессе обучения неродному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке... обработка и интерпретация их результатов» [1, с.28].

Ниже изложен подход авторов статьи к разработке системы тестовых заданий для осуществления различных видов контроля знаний и умений при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному. Создание указанной системы осуществлялось, исходя из нижеизложенных дидактических принципов.

1. Каждое тестовое задание по русскому языку как иностранному должно быть не просто отдельно взятой самостоятельной задачей, а должно быть направлено на формирование системного взгляда на определенную тему, раздел, модуль, учебную дисциплину в целом. Это могут быть разделы из лексики, грамматики, учебные темы по языку специальности, страноведения, в частности художественной литературы, различные виды речевой деятельности: изучающего и ознакомительного чтения, аудирования, говорения.

2. Тестовые задания должны настраивать студентов на размышление, учить их мыслить и высказывать мысли в письменной форме, формировать логически правильное мышление, совершенствовать их общую культуру мышления, дисциплинировать интеллектуальные способности.

3. Тестовые задания должны формировать навыки и умения во всех видах речевой деятельности, решать поставленные задачи с применением приобретенных ранее знаний.

4. Тестовые задания должны удовлетворять очевидным традиционным требованиям. Каждое задание, сформулированное в тестовом задании, должно иметь несколько вариантов ответа.

5. Количество вариантов ответа на конкретный вопрос должно быть таким, при котором максимально уменьшалась бы вероятность получить правильный ответ путем простого угадывания. То есть тестовые задания не должны быть игрой по угадыванию правильного варианта ответа.

6. В отличие от традиционного подхода тестовые задания должны помогать иностранным студентам вариантами ответов, версиями выполнять не только функцию контроля, но и функцию познавательной деятельности.

7. Система тестовых заданий должна служить выполнению не только контрольной и познавательной функций, но также выполнять и воспитательную функцию, то есть воспитывать сознательность, настойчивость, объективность, самокритичность. Особенно это касается тех тестовых заданий, которые предназначены для организации модульного контроля. Кроме вышесказанного, они должны воспитывать точность и всестороннюю аргументацию, умение отстаивать собственную точку зрения.

8. Тестовые задания должны быть такими, которые позволяли бы преподавателю осуществлять быструю проверку значительного количества работ.

Из числа наиболее употребляемых тестовых заданий используются следующие типы:

– *альтернативные* – вопросы типа «правильно / неправильно». Этот тип тестовых заданий используется преимущественно при организации контроля грамматического материала на стартовом уровне после обучения на подготовительном факультете, а также для контроля ознакомительного вида чтения художественных произведений и материалов страноведческого характера на I–IV курсах;

– *множественный выбор* – для этого типа заданий рекомендуется выбрать все правильные ответы из нескольких данных. При этом не исключено, что правильный ответ может быть единственным. Этот тип заданий используется в организации текущего контроля при изучении лексического или грамматического материала;

– *краткий ответ* (задания открытой формы). Этот тип заданий используется на стартовом уровне для контроля лексики и грамматики после подготовительного факультета;

– *вопрос на установление соответствия*.

Руководствуясь сформулированными дидактическими принципами, авторы статьи разработали систему тестовых заданий для организации текущего контроля учебных материалов по русскому языку, для проведения индивидуального модульного (промежуточного) контроля различных разделов грамматики, учебных тем, изучающего и ознакомительного видов чтения, аудирования, говорения и итогового семестрового контроля в письменной форме. Ниже предлагается несколько примеров подобных тестовых заданий.

• *Выберите из предложенных вариантов ответов эквиваленты выделенных слов и сделайте слева от них отметку «+» или «V».*

1. Пластичность

- а) согласованность частей целого;
- б) красота, гармония формы;
- в) скульптурное украшение.

2. Ансамбль

- а) наружная, лицевая сторона здания;
- б) окруженный портиками двор;
- в) совокупность, сочетание чего-либо.

3. ...

• *Обозначьте в скобках, какое из двух значений имеет глагол **настроить** в следующих предложениях (а – «привести в состояние, нужное для работы», б – «внушить кому-либо определенные чувства по отношению к чему-либо»).*

() 1. Токарь *настроил* свой рабочий станок перед началом смены.

() 2. Он *настроил* против себя всех своих друзей.

() 3. Раздраженный маэстро, не желая терпеть возле себя конкурента, *настроил* против Айвазовского самого царя.

() 4. Пришел мастер и *настроил* музыкальный инструмент.

Для выполнения заданий представленных тестов иностранный студент должен знать общее и специфическое толкование лексического значения слова, его специальное употребление в соответствующем контексте, лексическую сочетаемость с другими словами и прочее.

• *Найдите правильные ответы, используя лексику на основе множественного выбора, и сделайте слева от них отметку «+» или «V».*

1. Одной из ... работ Брамante является превращение папской резиденции Ватикана в ансамбль парадных дворцов и зданий.

- а) широчайших;
- б) крупнейших;
- в) высочайших.

2. Художественные ... барокко прямо противоположны архитектуре эпохи Возрождения.

- а) классы;
- б) контрасты;
- в) принципы.

3. ...

Подобный тип заданий предназначен не только для проверки умения употреблять определенную лексическую единицу в определенном контексте, но несет еще и дополнительную дидактическую нагрузку, направляя иностранного студента на возможный поиск решения поставленной задачи. На основе множественного выбора иностранный студент вводит нужную лексическую единицу в контекст, обеспечивая закрепление ее в определенной области языковых явлений, что способствует более системному взгляду на тему «Употребление лексики в текстах по языку специальности».

• Выберите правильные ответы и сделайте слева от них отметку «+» или «V».

1. Какие тела могут быть архитектурными формами?

- а) архитектурными формами могут быть как тела, наполняющие пространство, так и само пространство;
- б) архитектурными формами могут быть только тела, наполняющие пространство.

2. Связаны ли между собой тела и пространство?

- а) они неразрывно связаны между собой;
- б) они могут существовать самостоятельно.

3. ...

Последние примеры тестового задания помогают проконтролировать понимание содержания текста на смысловом уровне.

Выводы. Подводя итог сказанному, отметим, что предложенные авторами тестовые задания – это не просто

дань моде в области технологии организации учебного процесса. Их цель – углубление и дополнение положительных качеств традиционных методов контроля.

Практическое применение данных тестов при обучении РКИ показало, что характерной особенностью подобных заданий является их целостность, обеспечивающая быстрый, качественный и объективный контроль знаний учащихся [3, с.106]. Кроме того, они призваны оказывать активную помощь иностранным студентам в указании направления поиска не только ответов, но и способов решения поставленных задач, побуждать их к анализу, к совершенствованию общей культуры мышления.

Литература

1. Бальхина Т.М. *Словарь терминов и понятий тестологии* / Т.М. Бальхина. – М., 2000.

2. Золотарева И.Н. *Организация контроля при обучении русскому языку иностранных студентов* / И.Н. Золотарева, А.Ф. Крутовая, А.С. Пономарев // *Материалы XXXII научно-технической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников Харьковской национальной академии городского хозяйства*. – Харьков: ХНАГХ, 2004.

3. Бурнос Е.Ю., Пилипенко-Фрицак Н.А. *Тестирование как объективный метод контроля знаний при обучении РКИ* / Е.Ю. Бурнос, Н.А. Пилипенко-Фрицак // *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені М. Тоголя)*. – Ніжин: НДУ ім. М. Тоголя, 2016.

References

1. Balyhina T.M. *Slovar' terminov i ponyatij testologii* / T.M. Balyhina. – M., 2000.

2. Zolotareva I.N. *Organizaciya kontrolya pri obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov* / I. N. Zolotareva, L. F. Krutovaya, A.S. Ponomarev // *Materialy XXXII nauchno-tekhnicheskoy konferencii преподавателей, аспирантов и сотрудников Хар'ковской национальной академии городского хозяйства*. – Хар'ков: ХНАГХ, 2004.

3. Burnos E.Yu., Pilypenko-Frytsak N.A. *Testirovanie kak ob'ektivnyj metod kontrolya znaniy pri obuchenii RKI* / E.Yu. Burnos, N.A. Pilypenko-Frytsak // *Naukovi zapysky. Seriya «Psiholohopedahohichni nauky» (Nizhyns'kyj derzhavnyj universytet imeni M. Hoholya)*. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholya, 2016.

Zolotaryova I.N.,

Candidate of Psychological Sciences, the Associate Professor of the department of language training, pedagogy and psychology of the A.N. Beketov National University of Urban Economy in Kharkov, khnumg@ukr.net

Khomyakova O.V.,

Candidate of Culturology, the Associate Professor of the department of language training, pedagogy and psychology of the A.N. Beketov National University of Urban Economy in Kharkov, khomyakova01@rambler.ru

Ponomarov A.S.,

senior teacher of the department of language training, pedagogy and psychology of the A.N. Beketov National University of Urban Economy in Kharkov, alexander_56@email.ua

Ukraine, Kharkov

THE ROLE AND FUNCTIONS OF THE TEST CONTROL IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of organization of a complex control system that would meet the leading principle of active communication in teaching Russian to foreign students. The purpose of the work is the theoretical substantiation and practical representation of the system of test tasks used in the language classes of the specialty. The analysis is based on the consideration of the application of didactic principles in the development of tests for the implementation of various types of control of knowledge and skills of foreign students.

In conclusion, it is concluded that the tasks of the test control are designed to provide active assistance to foreign students in specifying the direction of searching not only answers, but also ways to solve the tasks, to encourage them to analyze, to improve the culture of thinking.

Key words: integrated monitoring system, the language of the specialty, didactic principles, knowledge and skills, test control, culture of thinking.

UDC 822.161.2

Kyrylenko N.I.,*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, nadiakyrylenko@gmail.com***Vladymyrova V.M.,***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko**Ukraine, Sumy*

FLORAL CONCEPTS IN POETRY OF MAKSYM RYLSKY AND YURII KLEN: SPECIFICS OF INTERPRETATION

The aim of the paper is to explore the specifics of individual author's interpretation of plant archetype images in texts of Ukrainian poets Maksym Rylsky and Yurii Klen, to define the parameters of national (traditional and individual author's) and panhuman (universal) cases of rethinking of floral names in poetry.

Research methods: artistic analysis, textual and hermeneutic analysis, method of cultural and historical approach, contextual and interpretational analysis.

Results and discussion. Floral concepts in Ukrainian poetry of the first half of the 20th century by representatives of neoclassic style was notable for combining ancient origins of folk mythological consciousness with west-European modernist exploration in the poets' works of art. Idea image-symbols of neoclassics that are apparent in Yurii Klen's and Maksym Rylsky's literary works are characterized by dynamic holistic system of different components and actualize poetic use of image-words, where floral objects are dominant.

Key words: *concept, floristic, symbol, archetype, poetry.*

Problem statement. Nowadays the literary works by poets of neoclassic style require thorough analysis, which would give a fresh understanding to literary process of the first half of the 20th century.

Literature review. Numerous scholars in theory of literature have studied various issues of creative work of Ukrainian poets, Yurii Klen and Maksym Rylsky. Specifically, the scholars made emphasis on imagery and stylistic features of the works by the above-mentioned authors (O. Asher, O. Koval, V. Saienko, V. Saratsyn, L. Taran, O. Tomchuk). E. Havryliuk, V. Holoborodko et al. have studied floral concepts but mostly fragmentally, for this reason the research on the issue is dispersed and not systematized.

The aim of the research is to reveal the specific features of artistic interpretation of floral images in the literary works by poets of 20th century Maksym Rylsky and Yurii Klen.

The research objectives are to determine the poetic images used by the above-mentioned authors based on plant archetype semantics; to monitor typical phytonyms in artistic narrative of the poets and investigate their symbolic system; define the parameters of inherent national (traditional and individual-author's) and panhuman (universal) cases of interpretation of flower names in poetry.

The subject of the research is structure, content and role of floral concepts in poetry by Maksym Rylsky and Yurii Klen.

The results and discussion. Ukrainian poets, representatives of neoclassic school of 20–30th of the 20th century, repeatedly addressed plant images in their work as well as interpreted them in their own unique way, giving them novel symbolic meanings. Thus, phytonyms were modeled into artistic image-symbols.

It is generally known, that the idea of primal archetypes was suggested by Platon, and later interpreted by C. G. Yung. The notion “artistic archetype” slightly changes

the initial sense of archetype definition given by Yung that is impersonal energy of family, informational system of states of soul, which have features of half-image. Since mythological system itself includes detailed informational subsystems, we understand artistic concept as having mental, linguistic and psychological levels. Archetype images play important role in fantasies of agents of certain culture and are capable to create inclination towards certain type of behavior, where primitive world, mythological worldview is reconstructed, the semantics of the text expands, generalization of the text is maximized, destroying extreme expansion of chronotopic boundaries. Archetypes translate in consciousness not directly but as images and symbols which are “collective”. Symbols of literary texts frequently do not stem from individual author's subconscious, but from “that sphere of unconscious mythology, elementary images that are a panhuman heritage” [4, p.62].

The primal archetypes are the foundation for creating new images of Ukrainian folklore and literature, because of specific features that are inherent in Ukrainian mentality such as “introversion, emotionality, sentimentalism, sensitivity, philosophy of heart, lyricism, geopolitical and landscape conditions deepen existential-border worldview, “self-immersion” self-absorption, philosophical facilitate formation of Ukrainian national character with salient inclination of Ukrainian worldview towards existential irrational component, and Ukrainian philosophical thought towards irrational means of cognition of world and man” [5, p.9].

Development of consciousness, further rethinking of being, relations between people were based on archetypes, which along with empirical experience turned into ethnic archetypes. They allowed people to see the models of the world, which are connected with human activity. Images of flowers, their petals, trees can be interpreted in terms of evolution of the symbol as a construct that has certain elements of independent existence, separated from reality by

means of transition into magic system of realities of art. Such transition is a very successful collective-individual discovery, since it enabled people not only to abstractly or semiotically and esthetically symbolize real objects of nature, but also to transform phenomena of process and time in subject-conceptual ways of their understanding. While depicting traditional plants, Ukrainian neoclassic poets create unique, colorful, highly masterful pictures. Using symbolic images authors transmit their original world-view and discover the world anew.

Holistic research of floral symbolics in creative works of Maksym Rylsky were not carried out, and this fact enables us to highlight novelty and originality, for “traditional folklore symbolism has bright national tonality and its own speech foundation that is in accord with specifics of flora and fauna of the land, life, manners and customs of the people” [6, p.339]. Upon exploring the ancient symbols encoded in plant archetypes, we perceive poetry of Maksym Rylsky in a different way, his poetic heritage is overflowing with folklorisms and represents plant symbolics.

O. Gonchar noted: “M. Rylsky, being a true bard of nature, pictured live surrounding world not approximately, superficially but with high authenticity and, so to say, respect and fascination ... to search clever interactions with it [nature] and caring harmony, and maybe in such a way to discover for oneself the essence of life”. [1, c.178-182]

Literary texts of Maksym Rylsky include plant images even after neoclassic period, those that address the essence of world perception inherent to Ukrainian ethnos and enable transition to mythological worldview. In this regard it is important to note the book “Roses and Grapes” where philosophical and existential problems are broached: sense of human existence, esthetic and ethical verity. The significant role in this collection of poems is dedicated to the poem “Roses and Grapes”. An interesting manner of narration, from the first person, from the point of witness-narrator: An exhausted girl came after working in the field and even though her mother is calling her to dinner, she takes the chopping hoe and goes to the garden, where lovage and mint grow in curling bushes (*Із поля дівчина утомлена прийшла / І, хоч вечеряти дбайливо кличе мати, / За сатку – і в квітник, де рожса розцвіла, / Де кучерявляться куці любистку й м'яти*) [7]. The lovage and mint symbolize love, agreement and beauty.

The poems that depict nature create allegoric parallels to human life: Why is such sweet and beautiful flower is so fateful and harmful to the rye? (*Чом же, ласкава така і красива, / Квітко нещасна, та житу шкідлива?*) [7]. The goddess of mirth and youth Flora is the leading figure in the poem “On White Isles”, she has power over all flowers and finds a place for them at wars, banquets, solemn burial services and marriage beds.

Maksim Rylsky often addresses flower archetypes. His poems include rose, lily as symbols of love, violet as a symbol of sadness and death, lily as innocence and modesty, carnation a symbol of hope and virtue (“During Haymaking”, “Diana”, “*Odi et Amo*”): Our marital bed was blossomed with fragrant roses, the image of Cipride is giving her blessings from the corner. We will bring to the goddess honey-sweet figs, dark, robust grapes and young doves. The sun will hide in the sea, the roses will smell headier...”

(*Нашу шлюбну постелю квітчали троянди пахучі / Образ Кіпріди її благословляє з кутка. / Ми принесемо богині смокви медово-солодкі, / Темний, міцний виноград і молодих голуб'ят. / Сонце сховається в морі, троянди запахнуть п'янкіше...*) [7].

One can also come across archetype of lilies in Rylsky poems (“The Gardens Blossomed and Withered”, “Empty Cafeteria”) as a symbol of virtue, exquisiteness and beauty; it is the lilies that patricians used to decorate themselves, their beds and chariots. And poet associates violets with encounter with his beloved (“*muffled breath of violets*”, “*feasibly violet haze*”, “*violet smoke*”): Oh, muffled breath of violets, do not be afraid to tread down on the violets: where you step, it's easier to bloom. (*О фіалок заглушений подих, / Не бійся ніжною фіалки ти топтатъ: Там, де ступила ти, це легше розцвітатъ...*) [7]. This image indicates modesty, innocence, and purity, the state of being drunk on happiness caused by nature's awakening.

Thus, the art for the author is a separate world, where he praises its imperishability, eternity of creative products, which form esthetic credo: Your acts are the only imperishable thing, and you are the brightest among the flowers. (*Твої діла – вони одні нетлінні, / І ти між квітів найясніший квіт*) [7].

The poem “Language”, included in school program, is also very interesting. Using remarkable form and imagery, namely different circular framing, the poet achieves entirety. Thus, both epigraph and the final line of the poem “Do not be lazy to take care of your garden” (*І не лінується доглядать свій сад*) emphasize the author's idea. Garden is traditionally associated with richness, culture, and using the expression “take care of your garden” Maksym Rylsky encourages everyone to polish, guard and strengthen native language: “Take care of the language as one does of grape vine, thoroughly and incessantly weed the garden ...” (*Як парость виноградної лози, / Плекайте мову. Пильно й ненастанно полить бур'ян*) [7].

Therefore, the above-mentioned poems show that the author knew all esthetic expressiveness of plant image archetypes, the effects of exquisite provocation and even reader's impression from unexpected development of thoughts or change in style, even though at times he was striving to achieve a different poetics and words – firm, precise and acute, without lyrical trepidation. In such a way the author unites with the world in sensual and worldly way, he consciously rejects sense and turns to instinct-driven nature, finds its expression in flower symbolics, which at the collective level of archetypes exist as elements of ethical and national features.

Similar archetypes can be found in the works of another representative of neoclassicism – Yurii Klen, who achieves them by using balance between feelings and mind. The absolute of artistic truth is embodied in ancient esthetics for the author, namely those that include plant archetypes.

Thus, narrator searches for harmony in himself and nature. His poems are characterized by multiple rationale intensity, serve as indicators of active meaning, giving to it functional value and implicate images of flowers in reader's consciousness.

Yurii Klen compares sad mood with approaching thunder. Natural power in its gradation is associated with

blooming cactus. Using the image of cactus in the poem "Conquistadors" is exotic, it results in specific expressiveness of the poem as a whole. The symbol is borrowed from Jose-Mari Eredia's poem "Fleurs de feu". In Yurii Klen's poem, as well as in that of the French poet, cactus represents powerful energy of narrator's inner world. The first part of the poem lets the reader observe the grows of natural power: And anguish that was singing in dreams... reaching insanity, at once exploded like thunder, (*І туга, що співала в снах*) that is later reinforced by its second part: Thus, cactus secretly collects strength for a century, to suddenly spring a flower as a single fire-shot, to everyone's surprise. (*Так кактус іноді сто літ / В корінні потай копить сили, / Щоб раптом викинути квіт / На диво всім – єдиним стрілом*) [2, p.29].

We can observe associative alliance between separate notions: sadness – thunder – cactus: Like an explosion of thunder in solemn silence, a graceful stem of cactus rockets and bursts in fiery blossom (*Мов вибух громовий у тиші урочистій / Злітає кактуса струнке стебло / І розкриває враз свій цвіт подуменистий*) [2, p.458]. However, Jose-Mari Eredia presents cactus as an antithesis to "appeased riot" after eruption of volcano. For him it is the world of nature, and for Yurii Klen – the world of narrator's feelings, aimed at expressing "anguish that sings in one's dreams". Interest towards exotics was motivated by striving for esthetic convergence of Ukrainian national element with traditions of other cultures. Deep reflection of spiritual world by the poet directed Ukrainian culture into the stream of European cultural and esthetic vector.

If, according to Yurii Klen, "vague ideals" brought "evil flowers", one should not help characterizing these ideals by sharper and more negative epithets. Despite the hardships of life, the poet remains a dreamer deep in his soul, his spiritual state organically correlates with pictures of nature, which is reflected in transition "purple of berries", and then to sleep under the snow. The ideal of harmony in nature is transferred to human life, and the narrator in the poems of Yurii Klen unites with nature and centers on its transparency and spirituality.

Therefore, literary work of poets of neoclassic style is enrooted in national artistic and philosophic tradition, where artistic and philosophic interpretation of foundations of being is based on philosophy of heart, the ideas of Hryhorii Skovoroda about ecoharmony, which lies in entirety of individual's soul as a reflection of harmony of nature. Through absorbing of the best models of ethnoculture, history and present, the narrator during the 1st half of 20th century implements ideals of harmony and singles out the characteristics of disharmony. Plant images in neoclassic poetry are presented as an organized system, stemming from eternity and capable of renewal, with inclination to be realized by means of new symbols and imagery, while transforming but preserving its archetypal kernel.

Conclusions. Upon thorough analysis of poetry via prism of universal categories of flower names that correspond to specific plant realities (mainly holistic objects of flora), the researchers are convinced that neoclassics indicate ceaseless processes of reception and transformation of classic imagery in Ukrainian literature. In addition, it is important to note that phytonyms of neoclassic are agents of

symbolic connotation due to their multiple meaning, figurativeness and implicit content. Plant symbols are connected to ancient art, which is specifically manifested in panhuman and national archetypes. It is confirmed by high frequency of poets' appeals to folklore, culturally saturated, multiple connotation of symbolic system, coloring of plant archetypes, which enables to transform literary texts in singular general-audience works.

Floral concepts in Ukrainian poetry of the 1st half of 20th century by representatives of neoclassic style, were distinguished by combining ancient origins of native mythological consciousness with west-European modernist exploration in their works of art. Idea image-symbols of neoclassics, that are apparent in Yurii Klen's and Maksym Rylsky's literary works are characterized by dynamic holistic system of different components and actualize poetic use of image-words, where floral objects are dominant. Most of the analyzed poetry by the above-mentioned authors preserves classic high meaning of words, addresses "eternal" motives, traditional plant images as the context of their semantics is influenced by ancient Ukrainian mythological conscience, figural folk thinking, traditional poetic language and individual writing manner.

Literature

1. Гончар О. Чим живемо. К.: Дніпро, 1992. 221 с.
2. Клен Ю. Вибране / Упорядник, автор передмови та приміток Ю. Ковалів. К.: Дніпро, 1991. 461 с.
3. Клен Ю. Спогади про неокласику // Україна. 1990. № 21. С. 60-63.
4. Лозко Т. Коло Свароже: Відродження традиції. К.: Укр. письм., 2005. 222 с.
5. Наливайко Д. Український класицизм і неокласицизм // Наукові записки НаУКМА. Філологія. К.: ВД «КМ Академія», 1998. III. 4. С. 3-10.
6. Новиченко Л. Поетичний світ Максима Рильського. К.: Вища школа, 1993. 302 с.
7. Рильський М. Поезії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.poetryclub.com.ua/index.php>.
8. Юнг К. Архетипи і колективне несвідоме / Перекл. з нім. К. Котюк; наук. ред. укр. вид. О. Фешовець. Львів: Вид-во «Астролябія», 2013. 588 с.

References

1. Gonchar O. (1992). *How we live [Chym zhyvemo]*. Kyiv: Dnipro [In Ukrainian].
2. Klen Yu. (1991). *Selected poems [Vybrane]*. Comp. by Yu. Kovaliv. Kyiv. Dnipro.
3. Klen Yu. (1990). *Reminiscences of the Neoclassics. Ukraine [Ukraina]*, 21, 60-63.
4. Lozko H. (2005). *Circle of Svarog: Revival of Tradition [Kolo Svarozhe: Vidrodzhennia tradytsii]*. Kyiv, Ukrainske pismo.
5. Nalyvaiko D. (1998). *Ukrainian Classicism and Neoclassicism [Ukrainskyo klassytsyzm I neoklassytsyzm]*. Naukovi zapysky NaUKMA. Filologia – Scientific Papers of NaUKMA. Philology. Kyiv, editorial house "KM Akademia".
6. Novachenko L. (1993). *Poetic World of Maksym Rylsky [Poetychnyi svit Maksyma Rylskogo]*. Kyiv. Vyscha shkola.
7. Rylsky M. *Poems [Poezii]*. Retrieved from <http://www.poetryclub.com.ua/index.php>.
8. Jung C. (2013). *Archetypes and collective unconscious [Arhetypy I kolektyvne nesvidome]*. Translated from German by K. Kotiuk, Ukrainian version ed. by O. Feshovets. Lviv: "Astroliabia".

Кириленко Н.І.,

к.філол.н., доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка,
nadiakrylenko@gmail.com

Владимирова В.М.,

к.філол.н., доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка,
Україна, м. Суми

ФЛОРОКОНЦЕПТИ ПОЕЗІЙ МАКСИМА РИЛЬСЬКОГО ТА ЮРІЯ КЛЕНА: СВОСРІДНІСТЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Мета статті розкрити особливості індивідуально-авторського втілення рослинних архетипних образів у текстах українських поетів Максима Рильського та Юрія Клена, з'ясувати параметри власне національних (традиційних та індивідуально-авторських) і загальнолюдських (універсальних) випадків переосмислень флороназв у поезіях.

Методи дослідження: художнього аналізу, текстологічний, і герменевтичний, метод культурно-історичного підходу, контекстуально-інтерпретаційний аналіз.

Висновки. Флористичні концепти українських поетів I половини XX століття, представників неокласичного стилю, вирізнялися поєднанням прадавніх витоків народної міфічної свідомості із західноєвропейськими модерністськими пошуками. Ідейні образи-символи неокласиків, які виявляються у творчості Юрія Клена та Максима Рильського, характеризуються динамічною цілісною системою різних компонентів та актуалізують поетичне вживання слів-образів, де домінуючими є флористичні об'єкти.

Ключові слова: концепт, флористичний, символ, архетип, поезія.



УДК 811.161.2'373.7

Купіна І.О.,

к. філол.н., доцент кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі
ХНПУ імені Г.С. Сковороди, irinaregbyf@gmail.com

Україна, м. Харків

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ «ГРАНИЧНІСТЬ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ»

У статті представлені результати дослідження фразеологічних одиниць (ФО) зі значенням «граничність простору та часу». Виявлено їх різні моделі. Здійснено структурно-семантичний аналіз фразеологізмів зі значенням часу та простору як складників фразеологічної системи сучасної української мови, з'ясовано роль парадигматики і синтагматики в структурі семантичного поля, подано семантичну класифікацію ФО, їхню граматичну характеристику. Аналіз фразеологічного матеріалу здійснено методом структурно-семантичного або структурного моделювання. У межах кожного семантичного ряду після наведених структурних моделей подано матеріал за опорним (стрижневим) компонентом, що є образним стрижнем внутрішньої форми фразеологізму. Структурно-семантичне моделювання фразеологізмів описано як утворення синонімічних ФО за структурно-семантичним інваріантом при відносному збереженні його форми й семантики.

Ключові слова: фразеологічні одиниці, фразеологічна система, простір та час, граничність, моделювання, структурно-семантичний аналіз.

Постановка проблеми. Простір і час – основні філософські категорії, що віддзеркалюють об'єктивну реальність через систему мовних засобів і представлені у вигляді просторово-часових координат буття. Визначення категорій простору та часу – проблема світогляду, гносеології. Для філологічних досліджень актуальність концепції простору та часу полягає в пошуку відображення буття, у можливості синтезу картини світу, національної свідомості, шляхом аналізу мовних засобів.

На сьогодні висвітлено декілька концепцій простору та часу для різних рівнів організації Всесвіту. У макросвіті, де існують два різновиди класичних полів – електромагнітне та гравітаційне, Людина – істота макроскопічна. Саме макроскопічний простір – час є одним із головних у досвіді та пізнанні людства, у ньому реалізовані об'єкти людських масштабів. Різноманітні макроскопічні об'єкти ми сприймаємо не безпосередньо, а лише через інші об'єкти та явища, тобто через переосмислення інформації на макроскопічну мову.

Основними складниками простору є місце й положення, тісно пов'язані між собою. Місце має вигляд просторової межі та деякого об'єму, визначених цією межею. Положення є координацією одного місця відносно іншого в процесі чи явищі. Поняття граничності пов'язане з філософською категорією межі. Граничність у контексті часу й граничність у просторі помітно відрізняються. Межа просторових об'єктів не імплікує необхідність безпосереднього переходу до іншого об'єкта. Якщо людина припускає існування навколо себе порожнього простору, то у світі життя порожнього часу не існує. Отже, у темпоральному контексті значення межі синкретичне: одночасно входить у різні часові наповнювачі, тим самим створюючи передумови для диференціації понять початку й кінця. Саме на темпоральному тлі відбувається чіткий розподіл єдиного поняття граничності. Усе, що відбувається в часі, має початок і кінець, але не все, що існує у просторі,

співвідносне із цими поняттями. Особливість полягає в тому, що час, запозичивши поняття одночасної лінії та її граничності з моделі простору, розподіляє граничність, застосовуючи опозицію початку – кінця.

ФО зі значенням простору та часу неодноразово залучалися до аналізу, про що свідчать дослідження як вітчизняних мовознавців, зокрема Л.Г. Авксентьєва, В.С.Калашника, Л.А.Лисиченко, Ю.Ф.Прадїда, П.О.Редїна, В.Д.Ужченка, так і зарубіжних – Дж.Лакоффа, Ж.Фоконьє, Б.Штефан, Н.Д. Арутюнової, В.Л. Архангельського, Ю.М. Караулова.

Мета статті – є виявлення основних закономірностей організації фразеологічних одиниць зі значенням «граничність простору та часу», їх структурно-семантичний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо опозицію, що фіксує співвідношення філософських категорій часу й простору: граничність простору – граничність часу. Ця опозиція заснована на протиставленні якісної характеристики предмета й дії. Тому увесь фактичний матеріал (20 ФО зі значенням простору та часу), урахувавши організацію фразеологізмів у фразеосемантичні групи (ФСГ), яка передбачає парадигматичні відношення, можна поділити на блоки за семантичним критерієм, визначивши ієрархію інтегральних і диференційних сем у структурі ФО. Семантичні блоки об'єднують фразеосинонімічні ряди зі спільною інтегральною семою й пов'язані між собою диференційними семами. При виділенні семантичних блоків ФО, що входять до складу ФСГ, урахуємо дві семи «граничність» і «простір», «граничність» і «час». У фразеології української мови частіше розглядаються одиниці, що описують безмежність простору, дороги, місцевості, але й ті одиниці, які містять сему «граничність», віддзеркалюють не зовсім точну межу або відстань. Семантичну ознаку «граничність» необхідно розуміти в загальному, абстрактному значенні.

Семантичні блоки містять ФСР, об'єднані інтегральною семою.

Підґрунтям для визначення одного із блоків стали семи «граничність» і «локалізація об'єкта в просторі», який складається ФСР з ідеограмами:

1. «Граничність руху в просторі»: *куди Макар телят не ганяв* – «там або туди, де важкі умови життя, куди потрапляють, як правило, не з власного бажання; дуже далеко» [ФСУМ, кн.2, с.365], *куди ворон і кісток не заносить* – «так далеко, скільки можна бачити» [ФСУМ, кн.2, с.364], *у чорта на болоті (на куличках)* – «у суворих, необжитих краях» [ФСУМ, кн.2, с.365], наприклад: – *Підеш туди, куди Макар телят не ганяв* (Із газети); *Це найвіддаленіші нетрі, не схожі ні на що в світі, звірині заповідники, ті місця, куди, як говорили в старі часи, і ворон кісток не заносить* (О. Довженко); *І нидіє він десь там, в заулках, над Нетечєю, у «чорта на куличках», тоді як найкрайчий театральний будинок заплинається в «аксарінських» помиях* (Остап Вишня).

2. «Гранично широко»: *від краю до краю* – «по всій території, на всьому просторі; скрізь» [ФСУМ, кн.1, с.311], *з кінця в кінець* – «повністю, весь; по всьому простору» [ФСУМ, кн.1, с.297], *за морями та за горами* – «у дуже віддаленому, глухому, необжитому місці» [ФСУМ, кн.1, с.312], наприклад: – *Богдан пройшов по тій землі від краю і до краю* (Леся Українка); *Кузьмі здавалося, що Донбас за морями десь та за горами високими* (Гр. Тютюнник).

3. «Гранично віддалено»: *тридев'яте царство* – «дуже далека країна, земля» [ФСУМ, кн.2, с.755], *за сім земель* – «так далеко, скільки можна бачити» [ФСУМ, кн.2, с.734], *скільки ока* – «так далеко, скільки можна бачити» [ФСУМ, кн.2, с.734]; *аж на краю світу* – «гранично далеко» [ФСУМ, кн.2, с.734], наприклад: – *У тридев'ятому царстві, у тридесятому королівстві!* (Грицько Григоренко). *Той племін у собі за сім земель поніс* [батько] (М. Рудь); *Скільки ока – Дніпро перед нами лелів і байдуже котив свої хвилі* (М. Старицький); *Ой ні! Далека, далека сторона, аж на краю світа!* (М. Кропивницький). Виділяємо такі моделі: ССМ 1 «куди + субстантив + субстантив + дія», ССМ 2 «куди + субстантив + субстантив + дія», ССМ 3 «прийменник + субстантив + прийменник + субстантив», ССМ 4 «прийменник + субстантив + сполучник + прийменник + субстантив», ССМ 5 «прийменник + субстантив + прислівник + сполучник + прийменник + субстантив», ССМ 6 «прийменник + нумератив + субстантив», ССМ 7 «прийменник + нумератив + субстантив», ССМ 8 «прономінатив + субстантив», ССМ 9 «частка + прийменник + субстантив + субстантив» = «дуже далеко».

Зазначені ФО за походженням пов'язані з народними казками. Уживаються числівники *три, сім, дев'ять*, що в народних повір'ях мали магичне значення.

В аналізованих ФСР переважають ФО, що належать до адвербіальної ФСГ (*куди Макар телят не ганяв, куди ворон і кісток не заносить, у чорта на болоті (на куличках), від краю до краю, з кінця в кінець, за морями та за горами, за сім земель, скільки ока, аж на краю світа*).

ФО *тридев'яте царство* входить до субстантивної ФСГ і представлена фразеологічною моделлю «прикметник + іменник» (прикметник знаходиться перед іменником).

Фразою про *тридев'яте царство* починається багато казок, проте в жодній не сказано точно, де воно було й хто ним правив. Насправді тридев'ять – це три по дев'ять, тобто двадцять сім. Отже, тридев'яте царство – якась далека країна. В українській міфології є вислів «*тридесяте царство*», про яке йдеться у багатьох казках, – це царство мертвих. У деяких казках тридесяте царство міститься під землею. Там є сади з родючими деревами. Також воно пов'язане з горизонтом, у ньому чути грім. Та з часом вислів «*тридесяте царство*» втратив своє первісне значення і став синонімом фразеологізму «*тридев'яте царство*», означаючи дуже далеку країну, землю.

Семантика ФО *де Макар телят не ганяв (не пас)* пов'язане із життям Святого Макарія Єгипетського (300–390). Цей великий подвижник у молоді роки був пастухом. Пізніше, ставши монахом, він обрав життя в пустелі. Свої аскетичні подвиги Макарій здійснював у місцях, майже не придатних для людського проживання, що характеризуються несприятливими кліматичними умовами. Тому пізніше такі місця стали називати *там, де Макар телят не пас*.

Фразеологізми-синоніми об'єднані спільним (близьким) значенням, однак у їх основі лежать різні образи, що спричиняє їх відчутну відмінність у відтінках значення. Різницю в образах, що лягли в основу внутрішньої форми, виразно демонструють ФО, які розкривають поняття «дуже далеко». Одні з них пов'язані з найвіддаленішою частиною світу чи землі – *на краю світу, на краю землі (бути, перебувати)*; інші – з віддаленими місцями, пов'язаними з місцеперебуванням чорта – *у чорта на болоті (на куличках)* «у віддаленому або якому-небудь невідомому, небезпечному місці». Вислів *куди і ворон кісток не заносить* І. Франко пов'язує з часами, коли забитих шматували ворони й заносили їхні кістки в найвіддаленіші місця.

Важливість «обрію» зумовлена тим, що кут зору людини охоплює простір не вертикально, а горизонтально. Із цим пов'язане існування ФО *скільки ока* – «далеко навкруги, до самого горизонту». Крім того, у горизонтальній площині розташовуються основні природні об'єкти: море, океан, ріка, екватор, зрештою – земля. В. В. Войтович уважає, що слов'янам (принаймі – східним) властиве «рівнинне» мислення [1, с.275]. Це зумовлюється наявністю степових і рівнинних просторів на території України. На позначення неозорих просторів в українській мові вживаються фразеологізми, у яких компоненти – лексеми «край» і «кінець» – мають значення «від обрію до обрію», наприклад: *від краю до краю, з кінця в кінець*.

Вимірювання й визначення точного часу має велике значення в житті людини і, зрозуміло, вербалізується за допомогою різних лексичних і граматичних засобів. Час швидко піддається кількісному аналізу, вимірюється хвилинами, годинами, днями. Однак ФО (10) з темпоральним значенням відрізняються тим, що час не називається точно, а міра часу має відносно абстрактний характер.

Семи «граничність» і «темпоральна характеристика» організовують ФО у відповідний блок, що складається з ФСР з ідеограмами:

1. «Граничність власне часу»: *судний день* – «час страшної кари; кінець світу» [ФСУМ, кн.1, с.191], *з діда-прадіда* – «споконвіку, одвічно» [ФСУМ, кн.1, с.201], *за царя Гороха* – «дуже давно, у дуже давні часи» [ФСУМ, кн.1, с.765], *від дзвінка до дзвінка* – «від початку до кінця» [ФСУМ, кн.1, с.196], *від ранку до вечора* – «постійно, весь час, цілодобово» [ФСУМ, кн.1, с.190]. Наприклад: *Щоб ти сміявся й не переставав до самого судного дня!* – *стає на поріг Василина і вся аж пашисть гнівом* (М. Стельмах); *Багатирка була Марусина мати з діда-прадіда* (П. Куліш); – *Ви мало не вбили людини, відсиділи за це два роки від дзвінка до дзвінка* (В. Собко); *Вони не покладали рук од ранку до вечора* (І. Нечуй-Левицький); *Та й давно то, мабуть, було, ще за царя Гороха, як було людей трохи* (М. Кропивницький).

2. «Граничність ірреального часу»: *коли рак на горі свисне* – «невідомо коли, ніколи» [ФСУМ, кн.2, с.581], *як соловейко в спасівку заспіває* – «ніколи» [ФСУМ, кн.1, с.259], *як півень знесеться* – «ніколи» [ФСУМ, кн.1, с.312], *як виросте гарбуз на вербі* – «ніколи» [ФСУМ, кн.1, с.200], *як волосся на долоні виросте* – «ніколи» [ФСУМ, кн.1, с.172]. Наприклад: *Доки рак на горі свисне, аж тоді тобі Конаш віддасть останні гроші* (М. Кропивницький); *Я люблю давно другого, чуєте? За вас я тоді вийду заміж, як у спасівку соловейко заспіває* (І. Карпенко-Карий); *Сніг серед літа буде тоді, коли півень знесеться* (А. Чумак); – *Ось годі тобі! Тоді буде, як виросте гарбуз на вербі* (Л. Глібов); – *Це тоді буде, як на долоні волосся виросте, – охолоджує неймовірний* (Панас Мирний): ССМ 1 «як (коли) + тварина + неможлива дія» = «ніколи», ССМ 2 «як (коли) + субстантив + неможлива дія» = «ніколи».

ФО аналізованого блоку належать до різних ФСГ: адвербіальної (з *діда-прадіда, за царя Гороха, від дзвінка до дзвінка, від ранку до вечора, коли рак на горі свисне, як соловейко в спасівку заспіває, як півень знесеться, як виросте гарбуз на вербі, як волосся на долоні виросте*) та субстантивної ФО (*судний день*).

Зрозумілою є семантика ФО з *діда-прадіда*, що означає «вічно: і сьогодні, і вчора, і завтра». А фразеологізм *за царя Гороха* має фольклорну основу. Жодних історичних підтверджень, що цар Горох колись жив, немає. Це вигаданий персонаж, згадка про якого не менше трьох тисяч років. Відомий у народі вислів «за царя Гороха, як було людей трохи». Є думка, що це казковий Котигорошко, який народився з горошини. В одній карпатській легенді розповідається, що на горі Городищі жив колись цар Горох, який володів великим замком-палацом, але дні й ночі проводив у льосі, бо мав лихі очі. Надвір його виводили із зав'язаними очима. А коли він захотів побачити світ на власні очі, йому відрубали голову. Місто, у якому жив цар Горох, пішло під землю, а на його місці утворилася трясовина. Фразеологізм *за царя Гороха* означає дуже давно, за незапам'ятних часів.

ФО *судний день* має біблійне походження. Ісус Христос вдруге прийде на землю, щоб судити людей за їхні гріхи. Тобто настане кінець людським діям, а саме кінець світу.

Тому основу семантики фразеологізмів із просторовим

і часовим значенням становить фразеологічний образ, у якому віддзеркалюється сприйняття дійсності, пов'язане з національним сприйняттям, народним баченням, міфологічним мисленням, наявністю свого й чужого простору, населеного ворожими для людини істотами.

Головною функцією фразеологізмів із просторовим і часовим значенням є вміння виразити суб'єктивний, емоційно-оцінний погляд на світ, наблизити до нас мовні факти, зробити їх яскравими, реально репрезентованими в нашому уявленні. Фразеологічний образ сприяє формуванню експресивності, емоційності, виразності ФО, тому що є домінуючою частиною конотативного компонента фразеологічного значення. Образна основа фразеологізмів із просторовим і часовим значенням побудована на гіперболічній метафорі: ідея значного перебільшення кількісних ознак і просторових орієнтирів визначає образну структуру ФО.

Отже, семантичні зв'язки у фразеології організують певну систему, аналіз фрагмента якої свідчить, що ФО властива синонімія – один із найважливіших системних зв'язків, які організують ФО в групу. Семантичний аналіз ФО зі спільною семою «граничність» дав можливість виділити ФСГ «граничність простору» та «граничність часу», а також і синонімічні ряди цієї групи. Явище градації в межах ФСР, структуроване входженням у семантику ФО смислового компонента граничності, ураховується при дослідженні ФСГ, де простежується власне простір і власне час у фразеологічній вербалізації граничності. Варто зазначити, що час, так як і число, має свій «кінець», «межу», «границю», тільки ця межа не «внизу», як у числа, і не «вгорі», як у величини, а «всередині». І справді, адже час є нескінченним «в обидва боки» – і в минуле, і в майбутнє; тому його «кінцем» є момент справжнього, «тепер», який є початком майбутнього й кінцем минулого, тим самим забезпечуючи безперервність часу.

Висновки. Значення більшості ФО складне й багатомірне. ФО називають той чи той стан не однозначно, як слово, а передають своєрідне змішування станів, де виявляється зв'язок семантики ФО з екстралінгвальними явищами, мовним відображенням яких вони є. Аналіз ФО, що вербалізують поняття граничності, передбачає подальше наукове дослідження фразеологізмів, пов'язаних із розвитком українського суспільства.

Література

1. Войтович В.В. *Українська міфологія* / В.В. Войтович. – К.: Либідь, 2002. – 664 с.
2. *Фразеологічний словник української мови* / [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – К.: Наук. думка, 2003. – 1104 с.
3. Жайворонок В.В. *Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посіб. для студ. ВНЗ* / В.В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2007. – 262 с.

References

1. *Vojtovy'ch V.V. Ukrayins'ka mifologiya* / V.V. Vojtovy'ch. – K.: Lybid', 2002. – 664 s.
2. *Frazeologichnyj slovnyk ukrayins'koyi movy* / [uklad. V.M. Bilonozhenko ta in.]. – K.: Nauk. dumka, 2003. – 1104 s.
3. *Zhajvoronok V.V. Ukrayins'ka etnolingvisty'ka: Nary'sy': navch. posib. dlya stud. VNZ* / V.V. Zhajvoronok. – K.: Dovira, 2007. – 262 s.

Kupina I.A.,

*Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor of theory and teaching methods philological science
at the elementary school department KHPU named by G.S. Skovoroda, irinaregbyf@gmail.com*

Ukraine, Kharkiv

PHRASEOLOGY UNITS WITH " THE BOUNDEDNESS OF SPACE AND TIME » MEANING

The research results of phraseology units (FU) with «the boundedness of space and time" meanings are presented in the article. The different models are found. The structural-semantic analysis of phraseological units is carried out with the time and space meaning as constituents of the modern Ukrainian phraseology system, the paradigmatics and syntagmatics role are found out in the semantic field structure, semantic classification of FU and its grammatical description is given. The analysis of phraseology material is carried out with the structural-semantic method or structural modelling. Within the limits of every semantic row after the reduced structural models the material is given with a supporting (cored) component which is the core-type of internal form of phraseological unit. The structural-semantic modelling of phraseological units is described as a synonymous FU formation with the structural-semantic invariant providing the ungradable preservation of its form and semantics.

Key words: *phraseology units, phraseological system, space and time, the boundedness, modelling, the structural-semantic analyse.*



УДК811.161.2=162.1'246.2'27

Кучеренко О.Ф.,

*к.філол.н., доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян,
Харківський національний університет будівництва та архітектури, kuchenkoef@gmail.com**Україна, м. Харків*

ФАХОВІ МОВИ АРХІТЕКТУРИ ТА БУДІВНИЦТВА У СТРУКТУРІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ

У статті порушено питання взаємоузгодження та співвідношення фахових номінацій архітектури та будівництва і мовних засобів української національної мови на рівні лексичного складу.

Актуальність нашого дослідження зумовлена нагальними практичними потребами якісного теоретичного та практичного аналізу фахових мов архітектури та будівництва.

Лексичні загальнонавчівані номінації мають певні особливості у створюваних загальнонавчіваних текстах, спричинені передовсім практичними потребами. Фахова мова презентує структурні та змістові ознаки конкретної наукової діяльності, що відбиває специфічну наукову картину світу архітектури та будівництва.

Ключові слова: *українська національна мова, фахові мови архітектури та будівництва, лексичні мовні засоби української загальнонавчіваної мови, особливості використання деяких термінологічних номінацій у фахових мовах.*

Постановка проблеми. Для розв'язування конкретних лінгвістичних питань вкрай необхідним постає усебічне дослідження національних фахових мов. Сучасні українські фахові мови архітектури та будівництва обслуговують нагальні потреби зазначених галузей діяльності й потребують повсякчасного аналізу щодо історії та етапів формування, розвитку, сучасного використання; щодо специфічних ознак формування таких національних фахових мов; щодо структурних особливостей фахової мови, як архітектури, так і фахової мови будівництва; щодо фіксування і застосування термінологічних одиниць у кожній із згаданих фахових мов; щодо визначення специфічної ролі фахових мов у пізнанні світу, що обслуговують, з одного боку, дисципліни архітектури, з іншого боку, дисципліни будівництва; щодо усвідомлення, що уже на етапі формування, а згодом й у сучасному науковому світі, відбувається поступове розмежування цих двох царин діяльності, хоча окремі наукові дисципліни, які досліджують будівництво та архітектуру, продовжують залишатися тісно пов'язаними між собою.

Актуальність нашої розвідки й зумовлена нагальними практичними потребами якісного теоретичного та практичного дослідження фахових мов архітектури та будівництва.

Мета та завдання. Проаналізувати особливості використання деяких термінологічних номінацій у фахових мовах кожної із наведених наукових дисциплін (архітектура та будівництво) та застосовувати у їх складі лексичні мовні засоби української загальнонавчіваної мови.

Аналіз останніх досліджень з проблематики роботи. Багатьма українськими науковцями порушуються нагальні проблеми аналізу національних фахових мов загалом, та конкретних термінологічних систем і відповідних мовних засобів зокрема. Постійні зміни, що відбуваються в реальному світі, зумовлюють активний розвиток наукових знань, наукових визначень та понять, які відбиваються у конкретних термінах та

терміноодиницях, що поступово структуруються в певні термінологічні системи конкретних галузей діяльності людини і становлять підґрунтя будь-якої фахової мови. Активна змінюваність і структури, і лексичних елементів, і текстового оформлення фахової мови у структурі національної спричинює необхідність постійного взаємоузгодження між ними.

Незважаючи на численні теоретичні дослідження фахових мов у наукових статтях, різноманітних наукових публікаціях (Гінзбург М., Кияк Т., Кочан І.) та на укладенні для різних категорій слухачів зазначених дисциплін практичні посібники з термінології, термінологічні тлумачні словники, тлумачні ілюстровані словники-довідники термінології архітектури та будівництва, все ж таки відповідні фахові мови потребують усебічного опрацювання.

Основна частина. Українські фахові мови архітектури та будівництва є достатньо сформованими, чітко окресленими на сучасному етапі розвитку української національної мови. Вони віднесені у класифікаціях фахових мов (Гінзбург М., Кияк Т.) до технічних, отже, відповідних до них картин світу, що відбивають особливості його пізнання. Серед багатьох питань, які потребують усебічного аналізу, нагальними для вирішення унормування фахових мов постають проблеми взаємоузгодження та співвідношення відповідних термінологічних номінацій з мовними засобами української національної мови щонайперше на рівні лексичного складу.

Як переконливо доводять усні та писемні фахові тексти, відповідний словниковий матеріал, у вищезгаданих фахових мовах активно використовуються лексеми загальнонавчіваної мови. Лексичні загальнонавчівані номінації мають певні особливості у створюваних загальнонавчіваних текстах, спричинені передовсім практичними потребами буденної картини світу у певний історичний період, а також національними змістовими та мовними характеристиками. Однак фахова мова презентує особливості окремої наукової діяльності,

фіксує терміни, що відбивають наукові закони пізнання, і як наслідок – творить особливу наукову картину світу архітектури та будівництва. То яким же чином співвідносяться загальноновживані та термінологічні номінації у цих фахових мовах?

До прикладу розглянемо подання спочатку у загальноновживаних словникових виданнях однієї зі стрижневих номінацій досліджуваних галузей – *будинок* та еквівалентів до неї.

Караванський С. наводить у «Практичному словникові синонімів української мови» достатньо різноманітну синонімічну низку до зазначеної лексики: «*будинок (житловий), дім, оселя, домівка, (кам'яний) кам'яниця, мурованиця, хоромина, (заміський) дача, котедж, палац, хороми, (споруда) будівля, будова, будування, мурування, хата*» (виокремлення наше О.К) [5, с.32].

«Словник сучасної української мови» в 11 томах, де надано таке тлумачення слова *будинок*, презентує у словниковій статті дві синонімічні номінації, акцентуючи увагу у першому значенні саме на житловому призначенні: «1. *будівля, споруда, призначена для житла. 2. науковий, культурно-освітній, побутовий та інший державний заклад, установа, а також будівля, де він міститься*» (виокремлення наше О.К) [7, т.1, с.247].

До загальноновживаної лексики *будівля* в академічному виданні «Словник сучасної української мови» в 11 томах серед синонімічних не спостережено *будинок*, натомість наведено, окрім *споруда* із означенням *архітектурна*, ще й еквівалент *будова*: «1. *архітектурна споруда, будова. 2. тільки одн., рідко. дія за значенням будувати*» [7, т.1, с.248].

У тлумаченні ж до лексики *будова* у першому значенні у «Словнику сучасної української мови» в 11 томах зазначено вид матерілу, з якого вона вибудована, і наведено тільки одну синонімічну одиницю – *будівля*: «1. *кам'яна, дерев'яна та ін.. споруда для житла, господарських потреб та ін.; будівля. 2. тільки одн. дія за значенням будувати. 3. місце, де відбувається будівництво. 4. тільки одн. розміщення, взаємне розташування частин чого-небудь; побудова, структура*» [7, т.1, с.248].

Номінація *дім* («Словник сучасної української мови» в 11 томах) також має один синонім *будівля* із зазначенням призначення: «1. *Будівля, призначена для житла, або розміщення різних установ, будинок. 2. приміщення, в якому живуть люди*» [7, т.2, с.306].

У тлумаченні лексики *споруда* у вищезгаданому академічному словникові акцентовано увагу на завершеності процесу та презентовано синонімічні: «*те, що збудоване, споруджене; будівля. споруда*» [7, т.9, с.577]. Отже, з наведених словникових статей академічного видання можна виявити таку низку синонімів загальноновживаної мови із зазначенням їхніх семантичних особливостей: *будівля, споруда; (будівлі призначені для житла) будинок, будова, дім; (готова споруда) будування* (пор.: «Словник сучасної української мови» в 11 томах *будування*: «2. *готова будівля, споруда. 3. тільки одн. характерні особливості, стиль будови, архітектура*» [7, т.1, с.249]).

Окрім вищенаведених «Словник сучасної української мови» в 11 томах містить ще номінацію *мурування* (пор.

«2. *кам'яна або цегляна будівля, частина споруди з каменю та цегли*» [7, т.4, с.830]) та *кам'яниця* (пор. «1. *кам'яна будівля, мурований будинок*» [7, т.4, с.86]), підкреслюючи, що матеріалом для виготовлення саме таких будівель був камінь або цегла.

У «Словнику української мови» Б. Грінченка, спираючись на наданий там матеріал словникових статей, синонімічні номінації можна вибудувати таким чином: *будинок* (пор. «*Зданіє, строєніє, домъ. А його будинок був самий чисто скляний, увесь із кристалю*» [6, т.1, с.105]); *будова* (пор. «*строєніє, зданіє*» [6, т.1, с.106]); *будівля* (пор. «*строєніє, пост роїка, зданіє*» [6, т.1, с.106]); *споруда* (пор. «*сооружєніє. Страшна споруда: сім чаків залізних стирчать попід бойницями високо*» [6, т.4, с.185]); *кам'яниця* (пор. «*каменное строєніє. Де-не-де подолу кам'яниці, а то все було дерев'яне*» [6, т.2, с.214]); *мурованиця* (пор. «*каменный домъ*» [6, т.2; с.456]) та *будування* (пор. «1. *построєніє. сооружєніє. 2. постройка, постройка, строєніє*» [6, т.1, с.106]).

У Євгенії Чак «Чи правильно ми говоримо?» знаходимо коментар до загальноновживаних лексем *будинок, будівля, дім* про те, що «слово *будинок* вживається у сучасній українській мові у значенні «*будівля*», «*житлове приміщення*», «*приміщення установи*». У значенні «*будівля*» раніше вживали і слово «*дім*». *Дім* у такому значенні в сучасній літературній мові вживається рідше, це приміщення, що займає родина, їхнє господарство називають *домом*, рідше *домівкою*».

Б.Д. Антоненко-Давидович у виданні «Як ми говоримо?» коментує уживання, на його думку, таких синонімічних слів: *будівля, будова, побудова*: «Іменники *будівля, будова* інколи бувають синонімами, що означають тотожні поняття: «*Громадські будівлі стояли по той бік села*» (О. Копиленко), «*Хитались червоні колони будови*» (М. Бажан). У цих двох фразах обидва іменники передають закінчений наслідок будівельного процесу, що відповідає російським «*зданіє*», «*строєніє*». Проте іменник *будова* може означати й процес будування, структуру (*будова тіла, речення*) й конструкцію (*будова машини*). Є ще іменник *побудова*, що означає закінчення процесу. Іноді його помилково вживають замість слова *будова*, коли мовиться про структуру: *побудова тіла*» [1, с.28]). Зауважимо, що номінація *побудова* відсутня в академічному Словникові української мови, решта зауважень автора видання відповідає презентованим там значенням номінацій *будівля, будова*. Не вміщено у Антоненка-Давидовича коментарів і до особливостей ужитку лексем *будинок, споруда, дім*.

Як доводять спеціалізовані видання, у фахових мовах архітектури та будівництва використовуються певні загальноновживані лексеми із вищезгаданих, проте не завжди можна спостерігати взаємоузгодження загальноновживаної та фахової лексики. Звернімося до деяких термінологічних словникових видань. Наприклад, «Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури» за загальною редакцією Р.А. Шмига не містить термінів *будинок, споруда, дім* та решти із наведених вище українських словникових видань. Знайдено єдину термінологічну номінацію (надану чомусь у множині) *будівлі* із визначенням, яке

не можна назвати унормованим до фахового вжитку, а значить термінологічним: «будівлі – житлові будинки, школи, театри, храми (церкви, собори, монастирі), лікарні, заводські корпуси тощо»[8, с.40].

В іншому фаховому виданні «Архітектура. Короткий словник-довідник» за загальною редакцією А.П.Мардера надано лише одну термінологічну одиницю споруда із еквівалентом будівля: «будівля, штучно створена предметно-просторова форма, призначена для організації у просторі соціальних процесів або їх елементів» [2, с.270].

У нормативних документах (наприклад, «Державні будівельні норми України» В.2.1-10-2009) міститься тільки дві термінологічні номінації, які збагатили терміносистему будівництва та архітектури, попередньо застосовувані у загальноживаній мові: споруда та будівля. До них надано наукові визначення, які відповідають сучасному рівневі розвитку цих царин діяльності (пор. «споруда – рукотворне утворення (об'єкт), споруджене будівельними засобами, призначене для виконання господарських або інших функцій»[3, с.17] та «будівля – капітальна споруда, її частина, яка призначена для проживання або перебування фізичних осіб, і енергія в якій використовується для створення мікроклімату та забезпечення побутових потреб людини»[3, с.4]). Стандартизовані видання з архітектури та будівництва не наводять взагалі номінацій мурування, кам'яниця, дім. Виключно у терміносполученнях (будинки житловий, гостьовий, площа житлового будинку) спостережено лексему будинки та будова (моніторинг будови). Будування використано виключно на означення процесу, а не готової споруди.

Висновки чи результати. Підсумовуючи, слід зазначити, що лексеми загальноживаної мови використовуються у фахових мовах архітектури та будівництва, проте не завжди послідовно. Співвідношення загальноживаних лексичних елементів та фахових номінацій в сучасній українській національній мові потребує подальшого дослідження.

Kucherenko O.F.,

Ph.D., Docent of The Foreign Languages Department, Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture, kucherenkoef@gmail.com.

Ukraine, Kharkiv

PROFESSIONAL LANGUAGES OF ARCHITECTURE AND BUILDING IN NATIONAL LANGUAGE STRUCTURE

In article the question of a parity of professional nominations of architecture and building and language means of the Ukrainian national language at level of lexical structure is considered.

The urgency of our research is caused by essential practical requirements of the qualitative theoretical and practical analysis of professional languages of architecture and building. Lexical common nominations have certain features in common which are caused first of all by practical requirements.

Professional language characterises structural and substantial sings of concrete scientific activity which reflects a specific scientific picture of the world of architecture and building.

Key words: *the Ukrainian national language, professional language of architecture and building, lexical language means of the Ukrainian common language, features of use of some terminological nominations in professional languages.*

Перспективи подальших досліджень убачаємо у ґрунтовному подальшому аналізові взаємоузгодженого з загальноживаними лексичними одиницями національної мови процесу розвитку термінологічного фонду українських фахових мов архітектури та будівництва.

Література

1. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо? – К.: Радянський письменник, 1970. – 181с.
2. Архитектура. Короткий словник-довідник /за заг. ред. А.П. Мардера.– К.: Будівельник, 1995. – 303с.
3. Державні будівельні норми України» В.2.1-10-2009
4. Кияк Л.П. Фахові мови як новий напрям лінгвістичного дослідження// Іноземна філологія. – К., 2009. – Вип. 121. – С.138-141.
5. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови/ С. Караванський. – Львів: БаК, 2014. – 530с.
6. Словарь української мови: [в 4-рьох томах] / за заг. ред. Б. Трінченка. – К., 1907–1909.–Т.1-4.
7. Словник української мови: [в 11-ти томах]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.– Т.1-11.
8. Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури/ за заг. ред. Р.А. Шмига. – Львів, 2010. – 222с.
9. Чақ Є.Д. Чи правильно ми говоримо?/ Є.Д. Чақ – К.: Освіта, 1997. – 240с.

References

1. Antonenko-Davydovych B.D. Yak my hovorymo? – K.: Radianskyi pysmennyk, 1970. – 181s.
2. Arkhitektura. Korotkyi slovnyk-dovidnyk/ za zah. red. A.P. Mardera. – K.: Budivelnik, 1995. – 303s.
3. Derzhavni budivelnii normy Ukrainy
4. Kyiak L.P. Fakhovi movy yak novyi napriam lnhvistychnoho doslidzhenia// Inozemna filologia. –K., 2009. – Vyp.121. – S.138-141.
5. Karavanskyi S. Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrainskoi movy/ S. Karavanskyi. – Lviv: Bak, 2014. – 530s.
6. Slovar ukrainskoi movy: [v 4-rokhi tomakhi] /za zah. red. B. Hrinchenka. – K., 1907- 1909. – T.1- 4.
7. Slovnyk ukrainskoi movy: [v 11- ty tomakhi]. – K.: Naukova dumka, 1970- 1980. – T.1-11.
8. Terminolohichnyi slovnyk-dovidnyk z budivnytstva ta arkhitektury/ za zah. red. R.A. Shmyga. – Lviv, 2010. – 222s.
9. Chak Ye.D. Chy pravylno my hovorymo?/ Ye.D. Chak. – K.: Osvita, 1997. – 240s.

УДК 81'373.2

Моради Арезу,

аспирантка кафедры русского языка Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина,
moradiarezoo59@yahoo.com

Украина, г. Харьков

ЦИФРОВЫЕ ЗНАКИ В НАИМЕНОВАНИЯХ ПРЕДПРИЯТИЙ ТОРГОВОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА

В статье рассматривается один из приемов языковой игры в номинации городских объектов – использование цифровых знаков. Цель работы – проанализировать наименования предприятий торгового и ресторанного бизнеса, содержащие цифровые знаки, и выявить их семантические типы мотивированности. Материалом для работы явились эмпоронимы и трапезонимы г. Харькова, содержащие только цифры, сочетание цифр и букв, сочетание цифр и слов. Сбор, систематизация и лексико-семантический анализ ономастического материала позволили выявить восемь продуктивных типов образования названий с помощью цифровых знаков, а также два типа, дополненные графической игрой.

Ключевые слова: эмпоронимы, трапезонимы, языковая игра, цифровые знаки.

Постановка проблемы. В современном нейминге предприятий торгового и ресторанного бизнеса в последние два десятилетия активно используются цифровые знаки. На этот специфический для названий городских объектов прием языковой игры обращают внимание в своих исследованиях Ю.В. Вайрах [6], Т.В. Шмелева [8], Т.П. Романова [5], Н.В. Козловская [10]. Использование цифровых обозначений и числительных в качестве самостоятельного средства или дополнительного компонента в создании названий Т.П. Романова [5] и Л.П. Амири [9] называют нумерализацией, Т.В. Шмелева [8] – цифровым экспериментом, Р.Ю. Шебалов [4] – ономастической игрой. Е.Е. Анисимова [2] и Л.П. Амири [9] включают цифры, используемые в тексте, в поле паралингвистических (параграфемных) средств. Однако этот прием языковой игры не подвергался отдельному исследованию в сфере номинации городских объектов – предприятий торгового и ресторанного бизнеса. Названия магазинов, ресторанов, кафе, размещенные на вывеске, – это своеобразные письменные тексты, образующие ономастическое пространство города. Их структурное и лексико-семантическое многообразие представляет интерес для лингвистического описания городской среды.

Цель работы – проанализировать наименования предприятий торгового и ресторанного бизнеса, содержащие цифровые знаки, и выявить их семантические типы мотивированности. Материалом для работы явились названия торговых предприятий и заведений питания восточно-украинского города Харькова, отобранные из общего массива названий городских объектов. В данной статье для изучаемых названий городских объектов используются термины эмпороним и трапезоним, предложенные российскими исследователями. Термин «эмпороним» (от греческого εμποριον – *эмпория* ‘торговля’ + *оним*) для обозначения имен собственных торговых заведений предложен известным исследователем ономастики российских городов Т.В. Шмелевой (1989; 1990) [2014, с.10], а для

обозначения собственных имен заведения питания ею и некоторыми российскими лингвистами используется термин И.В. Евсеевой и Д.А. Нуриевой [Евсеева, Нуриева, 2010, с.127-128] «трапезоним» (из греч. *τραπέζα* ‘стол’ и в переносном значении ‘питание, еда’ через ст.-сл. *‘трапеза’* – ‘приём пищи, еда (за столом)’ + *оним*).

Изложение основного материала. Использование в наименовании городского объекта только цифровых знаков является онимизацией неязыковых знаков, аналогичной онимизации аппелятивов. Сочетание в эмпорониме или трапезониме вербальных и невербальных знаков классифицируется как графический каламбур – явление языковой игры. В нем проявляется лингвокреативное мышление номинатора, которое реализуется в своеобразной графической игре, ведущей к информативному наполнению семантики названия количественными, временными и другими сведениями, которые способны выразить числа.

Еще в 90-е годы XX столетия номер при названии магазина или столовой был необходимым атрибутом и являлся порядковым номером в реестре предприятий районов города, напр.: *Одежда_магазин №24*, *Хлеб_магазин №51*. Магазины с индивидуальными названиями тоже имели номера, напр.: *Белочка_магазин №64*, *Чебурашка_магазин №2+детское питание*, *Мелодия_магазин №5*. Рестораны носили индивидуальные названия, а вот кафе работали либо от ресторанов (*Кафе №1* от ресторана «Харьков», *Цирк_кафе* от ресторана «Старе місто»), либо от районного треста столовых («Десертное №2» кафе треста столовых Киевского р-на), либо от районного комбината питания (*Кафе_№532* комбината питания Московского р-на, «*Роцца*» кафе комбината питания Октябрьского района). Столовые тоже были ведомственными (*Столовая №531+ВНИИЭЛЕКТРОАППАРТ*) [1, с.138-141, 186-209, 330-333]. Буфеты принадлежали столовым или ведомствам и обязательно имели номер. И сегодня в Харькове на ул. Плехановской можно увидеть такую вывеску: *Буфет №611_Комбинат общественного питания*

при ГП 3-д им. Малышева от столовой №403. Все это были номенклатурные номера, ничего не значащие для горожан.

В последние десятилетия XX столетия функция цифрового знака в языке города изменилась: он стал использоваться в роли индивидуального названия или его части для идентификации объекта торговли или питания, почти везде утратил значение номенклатурного номера, а размещенный на вывеске рядом с языковыми знаками приобрел способность в символическом виде сообщать жителям города определенную информацию об объекте номинации. Выступая в качестве самостоятельного, без вербальных знаков, носителя информации об именуемом объекте, цифровые знаки могут стать самодостаточными для сообщения необходимых сведений. Оригинальность и степень нетривиальности наименования с цифровыми знаками зависит от уровня лингвокреативности мышления имядателя. Большинство наименований, содержащих цифры, являются графическими каламбурами, головоломками, некими ребусами для тех, кому они предназначены. Они являются определенным сигналом для тех, кто сумеет понять значение такого символического названия. И в этом заключается креативность названия и проявляется элемент языковой игры. Тем самым цифровые знаки содействуют привлечению внимания и запоминанию, успешно выполняя информирующую, идентифицирующую и аттрактивную функции в названии.

С формальной стороны прием использования цифровых знаков представлен тремя структурными типами: 1) только цифрами – с полной заменой вербального компонента цифровым (12_ресторан, 2+2_оптовая продажа обуви, 55 75_крамница одягу), 2) сочетанием цифр и букв (A4_интернет-магазин канцтоваров, A7_кофейня, 4U_пиццерия) и 3) сочетанием цифр и слов – с заменой части вербального компонента цифровым: (24 часа_ресторан, 40 недель_магазин, 23 Tventi Three_магазин одежды). При этом в названиях могут использоваться русские, украинские и иностранные графические элементы, а также полнозначные лексические единицы. Семантизация таких графикатов (термин В.П. Изотова [3, с. 76]) не всегда поддается однозначной интерпретации, но благодаря наличию дополнительной информации в полном наименовании на вывеске или других рекламных площадях фасада можно с разной степенью достоверности определить мотивированность таких эмпоронимов и трапезонимов.

В харьковской эмпоронимии и трапезонимии были выявлены следующие семантические типы лексической мотивированности, «зашифрованные» в наименованиях, имеющих цифровые знаки:

1. значимая историческая дата: *Городское кафе 16/54_кафе* [дата основания города Харькова], *Львівське з 1715* [начало пивоварения во Львове];

2. дата открытия заведения: *77 Club_ресторан* [1977 г.], *Часівня 87_чайная комната* [1987 г.], *Автомір 2000_магазин, 2012_паб*;

3. продолжительность работы заведения, период обслуживания: *24_кафе-бильярд, 24 часа_ресторан, Продукти+24 години, 24 sale.com.ua_интернет-магазин*

одежды, Set 24_суши-бар [круглосуточно], *7 дней+ Всегда рядом!* [всю неделю, без выходных], *12_ресторан* [12 месяцев в году], *4 Seasons_cafe music bar* [четыре времени года], *4 sezona-KremShop_магазин секунд хенд*, *5 Минут_кафе* [обслужим очень быстро, за пять минут];

4. номер дома, в котором расположено заведение: *Veranda 21_bar & grill* [на ул. Ярослава Мудрого, 21], *Дом №19_кафе* [на ул. Золочевской, 19], *7/9_антикафе* [на Харьковской набережной, 7/9], *Twenty Two_ресторан* [на ул. Ярослава Мудрого, 22], *Trattoria 104* [на ул. Сумской, 104], *44 Favorite Plac_ресторан* [на ул. Пушкинской, 44], *Карнеол 13* [на ул. Рымарской, 13];

5. ценовая категория товара в магазине: *40_мережа магазинів, 5 плюс 5 (55)_Одяг Взуття, 55 75_крамница одягу+от 55 грн*;

6. характеристики качества, ассортимента товара, особенностей продажи товара, значимые для покупателя: *Обувь-8_магазин обуви, 2+2_оптовая продажа обуви, 16 дюймов+диски шины, A4_интернет-магазин канцтоваров, 12 Вольт+(Автосигнализация), 220 вольт_интернет-магазин+электротехническая продукция, 4F_магазин польской спортивной одежды* [четыре параметра торговой марки: качество, технология, модные материалы, современный дизайн];

7. формула или цельное понятие, прямо или ассоциативно связанное с деятельностью заведения: *H2O_спортивный магазин, CO2_пневматическое оружие, AN-2_ресторан при гостинице, 1:0_спорткафе, 3D laser shooting_спорт-бар, F5+смартфони мобільні аксесуари; 450°_ресторан* [до 450°C доходит температура огня под куполом неаполитанской дровяной печи, в которой готовят еду в этом ресторане];

8. адресат наименования: *40 недель_магазин+одежда для беременных, 9 месяцев_магазин подушек для беременных, Регион 21_оборудование и смазочные материалы* [21 – это старый, понятный водителям номер Харьковского региона регистрации автомобиля в ГАИ].

Приведенные эмпоронимы и трапезонимы с использованием цифровых обозначений не только сообщают некоторую полезную информацию для потребителей, но и вызывают прямую или ассоциативную связь с характеристиками именуемых городских объектов или товаров и услуг. Однако они не всегда самодостаточны, т. к. самостоятельно, без поддерживающих на вывеске дополнений не все подобные названия способны выполнять информативную функцию, и потому, на наш взгляд, не всегда удачны.

Некоторые названия, в которых наблюдается частичная замена вербального компонента (буквы или слова) цифрами, являются настоящими ребусами, т. е. загадками, в которых искомое слово или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков, а разгаданное слово ассоциативно связано с особенностями заведения: *Мебель 7я* [прочитывается «семья» – мебель для всей семьи], *7-е Небо_натяжные потолки* [прочитывается «седьмое небо» – обозначение самых чистых небес рая, а потому название метафорически обещает покупателям удовольствие от приобретения и счастье от жизни под натяжными потолками], *Podaro4ek_сувениры с вашим фото* [языковая игра строится на визуальном сходстве цифры 4 и буквы Ч],

*Pro100Bar*_караоке бар [несмотря на оформление вербального компонента латиницей, эмпороним, благодаря цифровому знаку, прочитывается по-русски: «просто бар»], *One2One_restourant safe lounge* [молодежный сленг: один к одному – «приходите вдвоем»]. Такая языковая игра в названии, несомненно, привлекает потребителя товаров и клиентов ресторанов, кафе баров.

Прием использование цифр, дополненный графической игрой со словами из английского языка, порождает ребусы-омофоны, активно используемые в молодежном сленге: *2gether*_кондитерская [*two* + *gether* > «together» = вместе], *4U*_пиццерия [*four* + *you* > «for you» = для тебя], *4Home*+мебель свет обои шторы [*four* + *Home* > «for Home» = для дома].

Но есть и названия, значения которых и роль использования цифр в них остаются неясными, даже если вербальный компонент на иностранном для горожан языке понятен: *Loft Zone 8/8_столовая* (*Loft* с англ. «чердак»), *5ok*_Интернет-магазин бытовой техники. Такие названия «пусты» в семантическом плане и вызывают по меньшей мере недоумение.

Сохраняются кое-где и традиционные цифровые обозначения в наименованиях заведений питания и магазинов: *Пельменная №7*, *Гастроном №14*, *Кондитерская №1*, *Книжный магазин №10*+Харьковкнига (и другие номенклатурные номера), *Книга-4_книжный магазин* (и другие номера). Появившееся в 60-е годы прошлого столетия и воспринимавшееся как инновационное название магазина хозяйственных товаров *1000 мелочей* остается популярным и сегодня (*1000 мелочей*+бытовая химия хозтовары, *1000 мелочей*+Всё для дома) и с некоторыми модификациями становится названиями для магазинов, торгующих товарами другого назначения, и даже для кафе: *1001 мочалка*, *1001 ночь*+постельное бельё, *101 подушка*+для беременных и кормления, *101matras.com.ua_интернет-магазин матрасов*, *100 пудов_кафе*. Интерпретация каждого из них связана со спецификой деятельности названного заведения.

Выводы. Анализ структуры и мотивированности эмпоронимов и трапезонимов, содержащих цифровые знаки, показал, что в традиционном (номенклатурном) употреблении цифры встречаются все реже. В то же время самостоятельно или в сочетании с вербальными знаками они выступают в качестве собственного имени предприятий торговли или питания. Созданный при помощи цифровых знаков графический каламбур как прием языковой игры при создании наименования предприятия торговли или питания не преследует цели достижения экспрессивного (комического) эффекта. Цифровые знаки способны сообщать в символической форме определенную информацию об объекте номинации, более конкретно ориентировать потребителя в особенностях деятельности предприятия, сообщать адресный ориентир, выразительно и нетривиально идентифицировать его. При этом использование цифровых знаков вместе с иноязычными для горожан графическими и вербальными знаками часто принимает вид не языковой, а скорее интеллектуальной игры. Своей необычностью формы, избирательной информативностью

и направленностью некоторых онимов на конкретного адресата они легко запоминаются и потому выполняют не только информативную, но и идентифицирующую и аттрактивную функции.

Литература

1. Справочник Харьковской городской телефонной сети: Предприятия, учреждения, организации. – Харьков: Изд-во «Соц Харківщина», 1988. – 407 с.
2. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е.Е. Анисимова // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71-79.
3. Изотов В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования: монография / В.П. Изотов. – Орёл: Орловский гос. ун-т, 1998. – 149 с.
4. Шебалов Р.Ю. Ономастическая игра в художественном тексте: На материале ранних рассказов А.П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Р.Ю. Шебалов. – Екатеринбург, 2004. – 219 с. // <http://www.dissertat.com/content/onomasticheskaya-igra-v-khudozhestvennom-tekste-na-materiale-rannihi-rasskazov-ap-chekhova>.
5. Романова Т.П. Система способов словообразования рекламных собственных имен / Т.П. Романова // Вестник СамГУ. – 2007. №5/2 (55). – С. 204-214.
6. Вайрах Ю.В. Способы словообразования наименований коммерческих предприятий Иркутска / Ю.В. Вайрах // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. Вып. № 4 (12). – С. 78-84. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-slovoobrazovaniya-naimenovaniy-kommercheskikh-predpriyatiy-irkutska>.
7. Евсеева И.В. Названия кафе, баров, ресторанов г. Лесосибирска / И.В. Евсеева, Д.А. Нуриева // Язык города: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Бийск, 15-16 окт. 2009 г.). – Бийск, 2010. – С. 127-132.
8. Шмелева Т.В. Ономастикон российского города. – Saarbrücken: Lar Lambert Academic Publishing, 2014. – 137 с.
9. Амири А.П. Параграфемные средства языковой игры как паралингвистические реалии в рекламной коммуникации / А.П. Амири. – URL: <http://www.km.ru/referats/335249-paragrafemnye-sredstva-yazykovoi-igry-kak-paralingvisticheskie-realii-v-reklamnoi-kommunikats>.
10. Козловская Н.В. Немотивированные названия городских объектов и явление лингвистического шока / Н.В. Козловская. – URL: <http://www.gramma.ru/KOL/?id=1.36>.

References

1. Spravochnik Har'kovskoj gorodskoj telefonnoj seti: Predpriyatija, uchrezhdenija, organizacii. – Har'kov: Izd-vo «Соc Харківщина», 1988. – 407 с.
2. Anisimova E.E. Paralingvistika i tekst (k probleme kreoizovannyh i gibridnyh tekstov) / E.E. Anisimova // Voprosy jazykoznanija. – 1992. – № 1. – С. 71-79.
3. Izotov V.P. Parametry opisaniya sistemy sposobov russkogo slovoobrazovaniya: monografija / V.P. Izotov. – Orjol: Orlovskij gos. un-t, 1998. – 149 s.].
4. Shebalov R.Ju. Onomasticheskaja igra v hudozhestvennom tekste: Na materiale rannihih rasskazov A.P. Chekhova: dis. ... kand. filol. nauk; spec. 10.02.01 «Russkij jazyk» / R.Ju. Shebalov. – Ekaterinburg, 2004. – 219 s. // <http://www.dissertat.com/content/onomasticheskaya-igra-v-khudozhestvennom-tekste-na-materiale-rannihi-rasskazov-ap-chekhova>.
5. Romanova T.P. Sistema sposobov slovoobrazovaniya reklamnyh sobstvennyh imen / T.P. Romanova // Vestnik SamGU. – 2007. №5/2 (55). – С. 204-214.

6. Vajrah Ju.V. Sposoby slovoobrazovaniya naimenovaniy kommercheskikh predpriyatij Irkutska / Ju. V. Vajrah // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. Vyp. № 4 (12). – S. 78-84. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-slovoobrazovaniya-naimenovaniy-kommercheskikh-predpriyatij-irkutska>.

7. Evseeva I.V. Nazvaniya kafe, barov, restoranov g.Lesosibirskaja / I.V. Evseeva, D.A. Nurieva // Jazyk goroda: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Bijsk, 15-16 okt. 2009 g.). – Bijsk, 2010. – S. 127-132.

8. Shmeleva T.V. Onomastikon rossijskogo goroda. – Saarbrücken: Lar Lambert Academic Publishing, 2014. – 137 c.

9. Amiri L.P. Paragrafemnye sredstva jazykovoju igry kak paralingvisticheskie realii v reklamnoj kommunikacii / L.P. Amiri. – URL: <http://www.km.ru/referats/335249-paragrafemnye-sredstva-jazykovoju-igry-kak-paralingvisticheskie-realii-v-reklamnoj-kommunikats>.

10. Kozlovskaja N.V. Nemotivirovannye nazvaniya gorodskih ob#ektov i javlenie lingvisticheskogo shoka / N. V. Kozlovskaja. – URL: <http://www.gramma.ru/KOL/?id=1.36>.

Moradi A.,

Postgraduate Russian Language Department of Kharkov National University im.V.N. Karazin

Ukraine, Kharkov

DIGITAL SIGNS IN THE NAMES OF THE ENTERPRISES OF TRADE AND RESTAURANT BUSINESS

The article considers one of the tools of the language game in the naming of city objects – the usage of digital signs. The work focuses on analyzing the names of trade and restaurant business enterprises, which contain digital signs and on identifying their semantic types of motivation. Emporonyms and trapesonyms of Kharkiv that contained only digits, a combination of digits and letters, a combination of digits and words served as a material for the paper. Collection, systematization and lexico-semantic analysis of the onomastic material have identified eight productive types of names formation with the help of digital signs, and also two types supplemented by a graphic game.

Key words: *emporonyms, trapesonyms, language game, digital signs.*



UDC 821.111

Novoseltseva L.A.,

*Cand. of Philol. Sc., Associate Professor of Romano-Germanic Languages and Translation
Chair, Institute of Philology of Yelets State University named after I.A. Bunin, elsu.ru**Russia, Yelets*

AUTHOR'S REFERENCES AS THE OBJECTS FOR INTERPRETATION OF THE TEXT: ON THE NOVEL «NUMBER 11» BY J. COE

The article dwells on cultural, artistic, mass-media and literature phenomena mentioned in the text as the tokens of societal life in Britain. Special attention is paid to the role that is allotted by J. Coe to mass-media in the life of his characters. These inquests are expected to help the students of English in proper interpreting the message of the novel and understanding the realities of British life of the XXI century.

Key words: translation, writer, novel, satire, multinational, cultural and social tokens of life in Britain, Internet.

The statement of a problem. Reading original English literature we often come across the names and titles of various works of art and literature, national cultural realities in belles-lettres stories but cannot appreciate properly the role of these objects for the interpretation of the text. We are going to attract the attention of readers especially those learning English to some phenomena in the text which are of special importance for the plot. Making an effort to realize why the author refers to them is to pave the way for better understanding and interpreting his message and the picture of the society he is shaping in the book. But first we cannot do without considering some general points concerning the novel in general.

The purpose of the article. In this article we are going to demonstrate one of possible approaches to pre-translation analysis of a belles-lettres discourse that is based on macro-analytical work with the original text.

The statement of the main material. It happened so that «Number 11» is the 11th novel by Jonathan Coe, which gives some reason for fun. It is the fifth book by J. Coe translated by E. Poletskaya (2016) out of ten works by this English writer published in Russian. Starting to read it after D. Tartt's novel «The Goldfinch» a thought that it would also have something in common with a bird flashed in my mind when the kestrel and its owner, a strange person nicknamed the Mad Bird Woman, appeared in the setting of «Number 11». But it did not, as the author composed something polyphonic of five rather self-contained parts with interconnected ties but without a single major character. At the same time its plot is obviously connected with its prequel «What a Carve Up!» (J. Coe, 1994).

Two ten-year-old girls Rachel and Alison, who had only started making friends, happened to go through some frightening but exciting adventures: the corpse of a man found in the nearby forest, attending mysterious Black Tower, a meeting with Crazy Bird woman Phoebe – everything that could make a good start for a novel about two young teenagers who were getting their first life lessons in the process of shaping and hardening their characters. We come across a few mysteries on pages of the novel and not all of them have been given an explanation by the author up to the end of the book.

The interpretation of the title «Number 11» made the readers and reviewers rack their brains trying to find out what mysterious meaning had been put into this figure. A lot

of ideas were suggested by literary critics because of the abundance of objects mentioned in the plot of the story that are bearing this number. But all of them seem to be a too simple clue: a bus route, a house, the number of floors of an underground building or the number of the people taking part in the reality-show. We believe the best solution to that mysterious number has been given by Alison's mother who says, "Truth is, you don't belong with people like that. Stupid to think you ever did. This is where you belong. On the Number 11 bus. Look around you. Get real. These are your people. Ordinary people. Decent people" [1, p.107]. So the plot of the novel primarily tells us about the lives of ordinary people, those who might be typical passengers of that Number 11 bus of Birmingham.

Most of literary reviews in Britain and abroad were quite positive commenting on the abilities of J. Coe to give pleasure to readers calling his book "thought-provoking entertainment" [2]. And its author consolidated his position receiving a few awards and literary acclaim as a great satirist and a master exposing the faults of the modern society in his own original way combining satire and grotesque with mystic and reality.

The novel is appreciated rather positively in Russia, we can judge about it by the responses of the readers to the book on the Internet sites [3]. It is the fifth book by J. Coe translated by E. Poletskaya out of ten works by this English author published in Russian (the rest of them belong to four other translators). The interpretation of the original text of «Number 11» is as close to the English variant as it could be, and proves the fact that the Russian interpreter came very close to comprehending the conceptual and aesthetic outlooks of this English writer.

We have got a few ideas of it the author's tribute and epigraphs to «Number 11». First, there is a dedication to David Gordon Nobbs (1935–2015), English humanist and comedy writer, who according to the author's confession "showed him the way". Coe's childish dream to become a comedy actor and his brilliant sense of humor have undoubtedly helped the writer to shape his artistic method of reflecting the reality that we can characterize as sharp social satire verging on absurd. It is pointed out by the epigraph which was taken from the prequel to his own novel «What a Carve up!» J. Coe is trying to prove that the life in contemporary post-crisis multinational Britain with the deficiency of jobs and hard budget is not that easy both for

native dwellers and immigrants. But the main locomotive power of the society is still the greed and the passion for profit especially at the expense of others.

The novel does not have a straightforwardly developing plot. It consists of five parts which do not continue the previous one in the succession of events because they have separate plot lines. Each of them has its own epigraph and is bearing its own title. Having got their own cast these parts are not closely connected by the events of the plot, but they have a few common characters.

The writer reveals false political ambitions of powerful official figures, criticizing expensive and extravagant whims of millionaires, racial and social inequality in the society. J. Coe writes about the estrangement between people that takes apart parents and children, making a generation gap between them deeper than ever before, brings to light social prejudices and preconceptions, for instance the law against non-indigenous and disabled citizens as well as those of non-traditional sexual orientation. And the writer lays the responsibility for this injustice in British society on the authorities and the rich.

But this inconsistency in unfolding the plot and the discreteness in shaping the fates of main characters gives J. Coe more freedom in choice of topics for discussion. He demonstrates that to a great extent the background and the attending circumstances predetermine the fact that in ten years Rachel finds her play-friend Alison in prison because the latter did not have any real chance to succeed in life. It is necessary to admit that to choose a dark-skinned lesbian on benefits having an artificial leg one of the main characters of the book and showing sympathy with her is very cool.

What was the impulse making J. Coe express his attitude to the society he lives in by such a plot, those characters and in that way? No one could learn it without dwelling on some cultural and social tokens of life in the text marked by the author and we have already started speaking about it discussing the epigraphs to the novel. There are also the footnotes on the text made by the editor in the supplement, which was quite appropriate especially for Russian readers.

Various kinds of art and mass-media play quite special roles in the plot. Such kinds of mass culture as cinema and TV Reality Shows besides music and painting found their broad reflection there. The author's preferences in cinema are the films by B. Wilder and in literature he chooses J. Milton, J. Swift, H. Fielding, B.S. Johnson and R. Lehmann (besides the above mentioned D. Nobbs) as his favorites [4].

The writer confessed of his love to some musical pieces which inspired him to include them into the plot of the novel as essential elements of the action. They are «The Pavilion of Dreams» by Harold Budd, which is important for the chapter 'The Crystal Garden', «Sink and Swim» – a song by Louise Le May used by Coe in the second chapter «The Comeback» and a lot of musical pieces and groups mentioned in the text. They are better known to previous generations – the Beatles, Simon & Garfunkel, The Kinks, Abba, Madonna and so on. As the author himself is an amateur musician and composer it resulted in this polyphonic sounding of the novel and the amount of musical terms scattered in the text (*glissando*, *glockenspiel*, etc.). In one of his interviews he specially points out a song that to his mind in the best way “sums up the British class system in

one minute fifty-two seconds” – that is «Hole in the ground» by B. Cribbins [5]. It is very promising for the reader to listen to each of them to realize the ideas of the writer and how he is trying to carry them to his readers.

It is not surprising that among his beloved writers there are satirists and comedy scriptwriters, whose methods of reflecting the reality are very close to the author of «Number 11». Perhaps, it is because in his childhood he dreamt of becoming a stand-up comedian. In the fourth chapter «The Winshaw Prize» Coe gives rather a long inquest in the nature of comic phenomenon referring to the opinions of greatest philosophers from R. Descartes to H. Bergson and S. Freud. There are a lot of expressions in the text connected with humor and comedy.

Painting and sculpture (for example, by Antony Gormley) are discussed mainly in the last and the biggest chapter. Here Rachel is visiting the Terrace Gallery of Serpentine – the exhibition of modern painting in Hyde Park. It makes us broaden our knowledge in the field of painting if we do not know much about Art-Brut (it is close to the genre that we call in Russian by the term ‘primitivism’) and “wildly colorful” *pointillist* canvas while we are getting acquainted there with the “Bestiary” of Josep Baqué, a self-taught artist from Barcelona. It was at the gallery that Rachel recognized the image of a spider on the Taro card that in some mystical way was connected with her adventure and meeting with the Crazy Bird Woman in Beverly and a Chinese man staying at her place.

New realities of people's life connected with the Internet are coming through the plot of the novel giving it a lot of contemporary taste habitual for our existence in the 21st century. But as it turns out these newly opened opportunities for getting information, entertainment or distant communication could be used for criminal or abusing intentions. This point of the plot seems to have much in common with the books of many other writers of quite different talent – J. Rowling («The Casual Vacancy»), C. Bushnell («One Fifth Avenue»), J. Lanchester («The Capital»), D. Tartt («The Goldfinch»), etc. [6] The writer shows how various types of Internet calls for flesh mobs or bullying attacks on somebody could unite or split the society.

Internet plays its special role in the book starting with the second chapter of the novel as an active element of the plot. In this part Val, the mother of Alison, faces cruel and merciless bullying on the Internet, which deeply hurts her psychics. A slip in an e-message undermines friendly relationships between Rachel and Alison. Thanks to Internet Natan succeeds in investigating the murder of two comedians. Lora's husband manages to undertake a fateful search on the Internet for a director of a mesmerizing film having been seen in his childhood that played such a grotesque and tragical role in his fate. And Rachel manages to take the online Russian and Chinese language courses to prepare to her tutorials with the daughters of the Gunns. So Internet has become an inseparable part of the characters' life in the novel making changes in their destinies both positive and negative.

Every change in the public mood of his contemporaries finds its reflection in Jonathan Coe's book. He writes that his country is not supposed to be in the vanguard of sexual revolution and even claims to be “embarrassed about sex, which is one of the few things the English are still world

leaders" [7]. But such tokens of societal mood as the feminists' movement also found their reflection in the book: they are women's recalls for men to stop splaying their legs while sitting in public transport. And such calls were heard by the authorities in Spain, for instance, where we can see the appropriate notes in public transport to declare it a civil offense. Undoubtedly if the book had been written a little later we would have found the feminist movement against the harassment there.

Conclusions. So we have considered a lot of the writer's references to the objects of art and mass culture which are of great importance for the life of real people in Britain and not only for the characters of this book. And it seems we have managed to catch with the idea of the author to demonstrate by this plot that everything, even the smallest facts of reality are closely interconnected and make great influence on our life even through years and distances.

Новосельцева Л.А.,

*к. филол. н., доцент кафедры романо-германских языков и перевода
Института филологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, elsu.ru*

Россия, г. Елец

АВТОРСКИЕ ССЫЛКИ КАК ОБЪЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА: О РОМАНЕ «НОМЕР 11» ДЖ. КОУ

В статье ставится задача рассмотреть ряд культурных, художественных и литературных феноменов, упомянутых в тексте книги, с точки зрения примет современной общественной жизни Британии. Особое внимание уделено тому, какую роль отводит Дж. Коу средствам массовой информации и интернета в судьбах героев романа. Освещение данных вопросов, по мнению автора статьи, способствует лучшему пониманию реалий жизни современного британского общества и верной интерпретации идей английского писателя.

Ключевые слова: *перевод, писатель, роман, сатира, многонациональный, культурные и социальные приметы жизни Британии, интернет.*

Literature

1. Coe J. *Number 11*. – Viking Press, 2015, pp.302.
2. *Financial Times*, 13/11/2015, Suzi Feay.
3. *Responses and reviews of Russian readers on J. Coe's novel "Number 11"*. – URL: <https://www.livelib.ru/book/1001514717-nomer-11-dzhonatan-koу> (date of appeal 12.13.18).
4. *Interview with Jonathan Coe. The Penguin Q&A*. – URL: <https://www.penguin.co.uk/content/dam/prh-consumer/penguin/articles/in-conversation-with/the-penguin-q-and-a/2015/nov/jonathan-coe/jonathan-coe-penguin-q-and-a.jpg> (date of appeal 10.13.18).
5. *Ibid.* 4.
6. See: Novoseltseva L.A. *The unexpected consequences of "The Casual Vacancy"*. – *Comparative Literature Studies and Applied Linguistics: American and British Studies./ Sravnitel'noe literaturovedenie i prikladnaya lingvistika: amerikanskije i britanskije shtudii // Materiali pervogo Mejdunarodnogo simposiuma, apr. 2013. Kijv/ – Kijv, 2013, c.81-85*
7. *Ibid.* 1, p.191.



УДК 821

Нуриева Нурана Меджид кызы,

к. филол. н., доцент кафедры Зарубежной литературы Азербайджанского Университета Языков, nuranapuri@mail.ru
Азербайджан, г. Баку

ИСПАНО-АНДАЛУССКИЙ ОРИЕНТАЛИЗМ В ПРОЗЕ ВАШИНГТОНА ИРВИНГА

В статье исследуется Испано-Андалусский ориентализм в прозе Вашингтона Ирвинга. На определенном этапе исследования творчества писателя нам представляется необходимым рассмотреть его в контексте эпохи, к которой данный автор принадлежит. Вашингтон Ирвинг одним из первых решился написать биографию пророка ислама. До сих пор книга Ирвинга считается лучшей биографией Магомета, написанной христианином.

Ключевые слова: ориентализм, Вашингтон Ирвинг, «Магомет и его последователи», американская литература.

Постановка проблемы. Творчество первого классика Соединенных Штатов Америки Вашингтона Ирвинга (1789–1859) органично вошло в состав Европейской литературы, популяризируя культуру молодой Америки в Европе. Его книга «Эскизы» и произведение «Брейсбридж Холл» сыграли переходную роль для Чарльза Диккенса в Англии XVIII века.

Очерки Вашингтона Ирвинга вошли и утвердились в жанре очерков Европейской литературы XIX века, став популярными наряду с произведениями Ч. Диккенса, О. Бальзака, С. Лема, Ли Гента, Кабальеро. Эти комические рассказы вышедшие из-под пера выдающегося мастера слова вызвали широкий резонанс в литературе. Он также известен как один из лучших мастеров пейзажа и стилист в мировой литературе.

Вашингтон Ирвинг прожил долгую, содержательную, богатую воспоминаниями жизнь. Многие литературные и художественные произведения были написаны им под впечатлениями полученными от путешествий по Америке и Европе. Долгие годы писатель прожил в Англии и Испании, Франции, Германии, Италии, Голландии, что также отразилось в его творчестве. Многочисленные путешествия литератора сыграли важную роль в его мировоззрении и информативном обогащении. На протяжении своей пятидесятилетней литературной деятельности Вашингтон Ирвинг прошел путь от просветительского реализма XVIII века до романтизма XIX века и дожил до начального этапа критического реализма Америки пройдя необычный путь эволюции.

Целью данной работы является выявление своеобразия романтического мироотношения Вашингтона Ирвинга на основе анализа его произведения «Магомет и его последователи». Интерес к творчеству Вашингтона Ирвинга и определение его литературного места как мастера в литературе Америки, оценка его произведений, началась еще при его жизни. Американский литературовед Пьер Миллер в своей антологии «золотой век» (так он обозначил период романтизма в США) писал: «Ирвинг вышел среди английских писателей XVIII века. Трудно назвать его стиль и повествование американским, не смотря на то что он отражает пейзаж Гудзона в своем «Рип ван Винкль» [1, с.2].

Изложение основного материала. Начиная с 1819–го по 1832-ой года Вашингтон Ирвинг пишет и последовательно издает свои восемь известных книг.

Среди его лучших произведений этого периода, «Рассказы путешественника» (*Tales of Traveler*), «Жизнеописание Христофора Колумба» (*History of the Life and Voyages of Christopher Columbus*), книга «Книга эскизов» (*The Sketch Book*), которую он издал под псевдонимом «Джеффри Креон».

В течении тринадцать лет прожитых в Европе, он занимал должности атташе в Мадриде и был секретарем Американского Легиона под руководством Мартина Ван Бюрена. За годы прожитые в Испании (1818–1832) Вашингтон Ирвинг пишет три произведения носящих исследовательский характер. Годы создания этих книг, ознаменованы самым важным периодом его жизни. Общественно – политический климат стран в которых он жил и создавал свои произведения не мог не отразиться в его творчестве.

В 1829–1831 годах он заканчивает и издает свои произведения: «Колумб» (*Columbus*), «Друзья Колумба» (*The Companions of Columbus*) и «Завоевание Гранады» (*The Conquest of Granada*). Спустя год издает книгу рассказов «Альгамбра» (*The Alhambra*), отражающую легендарную историю Испанских мавров. 1832 году вновь возвращается на родину. Но на этот раз всемирно известный писатель Вашингтон Ирвинг приехавший в Нью-Йорк, решает посетить северные и западные части Соединенных Штатов. Своими впечатлениями полученными в этой поездке он поделился с читателями в произведениях «Заметки Крейона» (*The Crayon Miscellany*) и «Поездка в прерии» (*A Tour on the Prairies*).

В 1836 году он переезжает в маленькое прелестное местечко под названием «Саннисайд». Здесь он живет вместе с братом и пятью племянницами. Этот необычный дом Вашингтона Ирвинга посетили известные политики, художники и писатели. «Саннисайд» настолько прославилось ещё при жизни писателя, что его рисовали в журналах и в картах, даже на сигарах и фаянсовых кувшинах. Писатель остаток своей жизни провел в этом маленьком прелестном уголке природы. Также следует отметить, что Вашингтон Ирвинг был человек тесно связанный с политикой. Так, в 1942 году он был назначен президентом Тайлером послом в Испанию, и до 1845 года работал на этой должности. В последние годы жизни Вашингтон Ирвинг был президентом библиотеки Астор, а затем стал президентом центральной

библиотеки Нью-Йорка. В этот период он заканчивает работы над книгами «Магомет и его последователи» и «Жизнеописание Джорджа Вашингтона». Он умирает в преддверии Гражданской войны 28 ноября 1859 года в возрасте 76 лет, в своем маленьком доме в местечке «Саннисайд». Он был похоронен в «Сонной ложине» (*Sleepy Hollow*) – на кладбище в Нью-Йорке [3].

В отличие от многих своих современников Вашингтон Ирвинг не использовал свое литературное творчество в целях информативных средств или обучающих материалов. Он больше выступал с точки зрения художественно-эстетического вкуса и в основном занимался писательским делом профессионально. Вашингтон Ирвинг, проявлял особый интерес к литературному юмору, потому и прославился, описывая исторические события с юмором. Маленькие новеллы написанные в его новом современном эпическом стиле, прославили Вашингтона Ирвинга, пользуясь своим мастерством создания готического стиля в некоторых своих произведениях, он создал для читателей таинственный художественный мир. Этот литературный стиль творчества Вашингтона Ирвинга, оказал сильное влияние на творчество его последователей и был высоко оценен ими. Его литературное влияние более отчетливо прослеживается в творчестве Эдгара Алана По. Эдгар Алан По использовал именно готический и детективный стиль в своих рассказах, принадлежащий Вашингтону Ирвингу, чем и прославился.

За созданные прекрасные литературные произведения Вашингтон Ирвинг неоднократно был удостоен высоких наград и регалий многих авторитетных организаций. В 1828 году испанцы избрали его членом Академии Истории, как человека, писателя и мыслителя, добившегося успехов в создании истории. В то же время он был удостоен звания Почетного члена Оксфордского, Колумбийского и Гарвардского университетов, а также награжден золотой медалью Лондонского Королевского Литературного Общества.

Вашингтон Ирвинг, был не только великим писателем и мыслителем, но и хорошим юристом и дипломатом. Как пишет исследователь Ликконен, он никогда не считал себя знатоком политической сферы, просто с целью обеспечения своего будущего в 1806 году сдал экзамен завоевал себе место в адвокатуре Нью-Йорка [2].

Одно из важных направлений многогранного творчества Вашингтона Ирвинга связано с произведениями романтизма в Восточном контексте. С детства глубокий интерес к лирическо-романтическому Восточному миру, а также долгое проживание и работа в Испании, побудило его к созданию произведений отражающих Восточный мир.

Произведения «Завоевание Гранады», «Альгамбра», «Магомет и его последователи» считаются не только образцом художественного произведения творчества Вашингтона Ирвинга, но и в целом художественным произведением с Восточной тематикой и колоритом XIX века в США, и тем самым ценным и читаемым произведением. Эти произведения Восточной тематики, в отличие от многих художественных образцов Европы и Америки, отражают не только эксклюзивно-экзотические объекты, здесь на переднем плане

находятся высокие морально-нравственные ценности, ислам, история и колыбель культуры Востока, литература и искусство [2;3].

Важное место в творчестве Вашингтона Ирвинга на тему Востока занимает произведение «Магомет и его последователи» (*Mahomet and His Successors*, 1849-50). Биографический портрет основателя ислама в произведении «Магомет и его последователи», пророка Магомета, напоминает по своему жанру, больше ознакомительную книгу.

Цель писателя ознакомить англоязычных читателей с жизненным путем пророка Магомета, а также религиозными учениями и сутью ислама, ознакомить читателя с биографической справкой в манере повествования, отдав предпочтение синтезу стиля и художественно-публицистическому стилю. В предисловии к произведению Вашингтон Ирвинг в полной мере раскрывает простой и прямой ответ на вопрос о целях и задачах в его труде:

«Предлагая читателям историю жизни Магомета, я считаю нужным дать небольшое объяснение ввиду того, что никаких новых фактов я не мог прибавить к уже известным. Много лет тому назад, во время моего пребывания в Мадриде, я предполагал составить ряд очерков для характеристики времени господства арабов в Испании и хотел показать им жизнь основателя ислама и первые завоевания арабов. Многие материалы я заимствовал из испанских источников и из перевода арабского историка Абульфеды, сделанного Ганиером, копию с которого я нашел в библиотеке иезуитов в монастыре св. Исидора в Мадриде» [6, с.3].

Как видно, Вашингтон Ирвинг находясь в Испании, заранее запланировал подготовить Восточный цикл материалов по этой теме, и выделил хроникальную систематизацию источников. Используемые им уникальные архивные документы и найденные им в Мадриде арабские источники у иезуитов в библиотеке святой Исидоры, были использованы в этом произведении, в уникальной книге, повествующей о жизни исламского пророка Магомета. Используемые им источники, в основном были на испанском языке. Произведение состоит из двух частей. Первая часть повествует только о жизни пророка Магомета и его пути борьбы, а вторая часть, рассказывает о жизни и деятельности его последователей, пропагандирующих ислам в мире.

Следует отметить, что только первая часть произведения, то есть жизнь пророка Мухаммеда, была переведена на русский и азербайджанский языки. Так как вторая часть книги не была переведена ни на русский, ни на азербайджанский язык, у научной и литературной общественности нет представления о ней.

Мы считаем, что это произведение Вашингтона Ирвинга, звучит как продолжение двух предыдущих его произведений «Хроника завоевания Гранады» и «Альгамбра».

И так в двух томном биографическом произведении «Магомет и его последователи» рассказывается о жизни пророка Магомета, история зарождения ислама, о последователях пророка, и их борьба и войны за распространение мусульманства, во всем произведении

прослеживается прямая связь с Испанией. Во второй части освещается то, когда и каким образом, культура и ислам распространялись в Европе. Писатель показывает здесь распространение в первой половине IX века исламской культуры в Европе, в частности в Испании.

Вашингтон Ирвинг и в этом, и в предыдущих своих произведениях свидетельствует о том, что, арабы повлияли на литературу, культуру и быт испанцев. Писатель использующий исторические источники приходит к заключению, что на ранних порах в мусульманской Испании использовался, как арабский так и испанский языки, на равных. И это, естественно, свидетельствует, что христианская Испания признает превосходство мусульман. В то же время, несмотря на принудительное выселение мусульман из Испании, Вашингтон Ирвинг не боится говорить о том, что их влияние не закончилось [1;4;7].

Это произведение отражает, что Вашингтон Ирвинг был хорошо знаком с духовно-культурной жизнью, с вероисповеданием и верой, а также историей и этнографией Востока. Например, его знания и суждения об идолопоклонничестве и огнепоклонничестве сыгравшие историческую роль на Востоке в доисламской вере не были поверхностными и примитивными.

Суть выдвинутого суждения писателя об огнепоклонничестве, возникает в связи с полной научной информацией: «Первоначальные обряды этой религии были очень просты. У магов не было ни храмов, ни алтарей, ни религиозных символов; они обращались со своими молитвами и гимнами непосредственно к Богу или к солнцу, считая солнце, обителью божества. Они чтити это светило как жилище Бога и как источник света и тепла, из которых состоят все остальные светила, и зажигали огни на вершинах гор, чтобы не угасал свет, когда заходило солнце. Зороастр первый устроил храмы, где священный огонь, будто бы сошедший с неба, поддерживался всегда жрецами, охранявшими его день и ночь» [6, с.13].

Начав с историко-этнографического экскурса до религиозно-духовного и социально-политического процесса, выдающийся литератор передал читателю простым и понятным языком, самые различные направления древнего арабского востока, в некотором роде это был этап подготовки, прежде чем он описал жизнь и деятельность пророка Магомета. В первой главе произведения, хоть и компактно, ожили запоминающиеся фрагменты эпической картины Аравийской историко-духовной жизни, еще до откровений пророка Магомета и становления исламской религии. Писатель этими фрагментами старался осветить историко-духовный путь пророка Магомета. Наряду с этим, он заранее подготовил эпический фон, на котором отобразил сложные исторические процессы происходящие в формировании исламской религии.

Во второй части произведения, внимание привлекает еще один интересный момент, он заключается в том, что Вашингтон Ирвинг не ограничивает арабомусульманское нашествие только территориями Испании. В этой части он повествует о дальнейшем более широком распространении ислама в Азии и

Африке, от империи Хосрус до Индии, Сирии, Египта, северной Африки и в Константинополе.

Наше внимание в произведении привлекает самый интересный момент, это распространение Ислама в Азербайджане. Вашингтон Ирвинг используя историческую хронику указывает точные даты и место происходящих событий. Он назвал тридцать вторую главу «Завоевание Хамадана; покорение Реи; военный поход от Азербайджана до Кавказских гор» (*Capture of Hamadan; of Rei – Subjugation of Tabaristan; of Azerbaijan, Campaign among the Caucasian mountains*) [5].

В отличие от предыдущих литературных произведений, в этой книге он не раскрывает свои источники. Как уже отмечалось, он не считает необходимым «заполнять страницы ссылками источников». Писатель считает достаточным указания источников в предисловии к книге. Он пишет: «Многие материалы я заимствовал из испанских источников и из перевода арабского историка Абульфеды, сделанного Ганиером, копию которого я нашел в библиотеке иезуитов в монастыре св. Исидора в Мадриде.

Во время моего последнего пребывания в Испании я воспользовался утомительной скукой, довольно продолжительного недомогания, чтобы просмотреть рукописи, пользуясь при этом разъяснениями, сделанными за последнее время различными писателями, и в особенности умным и ученым библиотекарем Гейдельбергского университета Густавом Вейлем, тщательным исследованием которого я очень многим обязан» [6, с.3].

Здесь, как и в предыдущих произведениях он намеренно считал необходимым обратиться к мифам и легендам. Также надо отметить, что Вашингтон Ирвинг прекрасно знал «Священный Коран». Так, при необходимости, на протяжении всего произведения наряду с повествованием об исламе он с точностью использовал аяты и суры, когда приводил в пример слова пророка Магомета.

Привлекает внимание ряд интересных исторических фактов, связанных с Азербайджаном. Так как, территория Азербайджана расположена на севере Рейя и Хамадана простираясь до Кавказских гор, с востока Хазиз и Каспийское море, а на севере граничит с регионом Сарматия. Автор считает своим долгом раскрыть слово Азерб в названии страны, выбранной магами и огнепоклонниками, в качестве бастиона и это слово означает огонь. В произведении привлекает внимание интересный момент, мысли связанные с причиной возведения Дербентского прохода (стены) ссылаясь на Коран. Несмотря на то, что Вашингтон Ирвинг не добавил ничего нового к историческим фактам, но и не выражал личного отношения.

Об одном из древнейших городов Кавказской Албании, Дербенте, было представлено много информации в латинских, греческих, арабских, персидских и турецких источниках, а также в произведениях средневековых Европейских авторов. Основным историческим источником является произведение «Дербенд-наме». Дербентский переход издревле был выгодным стратегическим объектом. Скифы, сарматы, гунны, аланы, хазары и другие

племена, во время атак на Закавказье и Переднюю Азию, всегда использовали этот переход. С целью предотвращения их атак, местные власти, а в дальнейшем Иранские и арабские наместники построили сторожевые пункты и оборонительные укрепления по всему переходу. Дербент, впоследствии ставший основным опорным пунктом Ирана, а затем и арабов в Закавказье, в арабских источниках назывался – Баб, Баб-аль-Хадид, Баб-аль-Абваб, в персидских источниках – Дербенд, в турецких источниках – Демиркапы.

Демиркапы Дербент, а в некоторых источниках «Гуннский переход», «Каспийские врата», «Хазарские врата» и так в разных источниках называли по разному. Вашингтон Ирвинг также ссылаясь на источники, представляет читателю в художественной и образной форме историю Дербентского перехода [5].

Этот переход постоянно подвергался нападением, племенами Гог и Магогов, о чем повествует писатель и на ряду с этим приводит пример, восемнадцатую суру Корана. По мусульманскому поверью, самая большая атака Гогов и Магогов описывается как приближение конца света, здесь и упоминается о строителе Дербентской стены Искандером Зулкарнайнном. Как отмечал Вашингтон Ирвинг и исторические источники, по поводу этой стены, она была построена Зулкарнайнном или Двурогим, по некоторым другим источникам – Александром Великим, по другим же, современником пророка Ибрагима. Если обратим внимание на исторические факты, то увидим контраст и противоречия между Александром Великим, то есть Александром Македонским, и упомянутому в Коране Зулкарнайнном. Имя упоминаемого в исламе как пророка, Зулкарнайн, а в Коране древний завоеватель, по смыслу переводится, как «двурогий».

Традиционное объяснение значения этого слова, две стороны Солнца, восток и запад. Многие средневековые и современные арабские ученые идентифицируют Зулкарнайна с Александром Македонским. Так, как он изображен на древних монетах, постоянно двурогим. Однако в упоминаниях подвигов Зулкарнайна в Коране, о войнах против Яджудж и Маджудж, исторический Александр Македонский не участвовал. Именно поэтому в некоторых источниках Зулкарнайн отождествляется с Иранским правителем Великим Киром или же Гильгамешом из Урука, Ирвинг тоже не забыл отметить эту мысль. Так же подтверждает эту мысль другой источник мусульманских историков. По мнению Ат-Табари, Куртуби и Ибн Асира, о том, что Зулкарнайн жил во времена пророка Ибрагима и отправился с ними в хадж [5].

Упоминаемые в произведении имен Яджудж Маджудж, согласно преданиям, это два племени от рода Иафета, сына пророка Ноя. Люди этого племени были низкорослые и боевые. Предполагается, что для предотвращения их атаки была возведена Китайская стена. Некоторые историки утверждают, что это были монголы и татары.

Однако, как мы отмечали, в большинстве источников, это Дербентская стена, а племена Яджудж Маджудж, атаковавшие с севера, считаются сарматами. В других источниках они представлены как тюркские племена,

такие как, крымские татары, башкиры, хакасы. Как отмечал Вашингтон Ирвинг, Гоги и Магоги, это и есть Яджудж Маджудж по-арабски, о которых упоминается в книге пророка Изекииля.

В библейской эсхатологии (совокупность религиозных представлений о конце мира, человечества) Гоги и Магоги были двумя народностями до второго пришествия Христа, свершившие поход на Израиль, который привел в трепет весь мир и это стал их последним боем.

Выводы. Привлекает внимание, неиссякаемый интерес Вашингтона Ирвинга, и выражение глубокого почтения к Восточной теме, в подготовленных на основе испанских и англоязычных источников материалах к биографической хронике «Магомет и его последователи». Писатель, глубоко изучив и сопоставив многочисленные письменные источники, а также народные сказания, преследовал цель довести до англоязычных читателей, а так же всему христианскому миру, полную информацию исторических условий создания исламской религии, ее основные положения и принципы, мировоззрение, а также о важнейших событиях биографии пророка Магомета. В этом произведении Вашингтона Ирвинга, богатым историко-хроникальной информацией исламской религии и ее идеологии, ощущаются его предпочтения.

В своем произведении «Магомет и его последователи» он дал весомые ответы на многие ошибочные суждения и чрезмерное чувство соперничества, выдвинутые многими христианскими писателями и исследователями исламской религии и ее пророка Магомета. Представляя полный портрет пророка Магомета и его бурного пути в исламской религии в своем биографическом романе «Магомет и его последователи», писатель оказал неоценимый вклад в распространении духовно-нравственной действительности в Восточной Европе и Америке. Эти качества характерны для всего творчества Вашингтона Ирвинга связанного с Востоком.

Литература

1. *Aderman R. Critical Essays on Washington Irving. Critical Essays on American Literature. Boston, 1990.*
2. *Brooks Van Wyck. The World of Washington Irving / Van Wyck Brooks. N.Y.: Book Club Edition, Hardcover, 1944, 387 p.*
3. *Brodey K. Focus on English and American literature. Westpoint. Connecticut, 2003.*
4. *Hedges W. Washington Irving, an American Study, 1802-1832. Westport, 1980.*
5. *Irving W. The Life of Mahomet; Lives of the Successors of Mahomet, Eds. Henry A. Pochman and E.N. Feltskoq. The Complete Works of Washington Irving. Madison: The University of Wisconsin Press, 1970.*
6. *Ирвинг В. «Магомет и его последователи» / Вашингтон Ирвинг. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004, 264 с.*
7. *Мухаммадеева Н.М. Эволюция творческого метода Вашингтона Ирвинга // Американская литература. Проблемы романтизма и реализма / Под ред. Н.М. Самохвалова. Краснодар, 1977.*

References

1. *Aderman R. Critical Essays on Washington Irving. Critical Essays on American Literature. Boston, 1990.*
2. *Brooks Van Wyck. The World of Washington Irving / Van Wyck Brooks. N.Y.: Book Club Edition, Hardcover, 1944, 387 p.*

3. Brodey K. *Focus on English and American literature*. Westport. Connecticut, 2003.

4. Hedges W. *Washington Irving, an American Study, 1802-1832*. Westport, 1980.

5. Irving W. *The Life of Mahomet; Lives of the Successors of Mahomet*, Eds. Henry A. Pochman and E.N.Feltskog. *The Complete Works of Washington Irving*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1970.

6. Irving V. "Maqomet I eqo posledovately" / *Vashington Irving*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004, 264 c.

7. Muxamadeeva N.M. *Evolyusiya tvorcheskogo metoda Vashingtona Irvinga // Amerikanskaya literature. Problemi romantizma I realizma / Pod red. N.I.Samoxyalova*. Krasnodar, 1977.

Nuriyeva N.M.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Azerbaijan University of Languages, nurananuri@mail.ru

Azerbaijan, Baku

HISPANIC-ANDALUSIAN ORIENTALISM IN THE WASHINGTON IRVING'S PROSE

This article explores the Hispanic-Andalusian Orientalism in the prose of Washington Irving. At a certain stage of the study of the writer's creativity, it seems to us necessary to consider it in the context of the period to which the author belongs. Washington Irving was one of the first to decide to write a biography of the prophet of Islam. Until now, Irving's book is considered the best biography of Mahomet, written by a Christian.

Key words: *Orientalism, Washington Irving, "Mahomet and His Successors", American Literature.*



УДК 929 Шевченко + 82.09

Павлик Н.М.,

ст. науковий співробітник Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», pavliknatasha@ukr.net
Україна, м. Переяслав-Хмельницький

ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС Т.Г. ШЕВЧЕНКА: ПОСТРЕЦЕПТИВНІ СТАНИ АВТОРА ТА ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ

У статті розкрито моменти творчого процесу Т. Г. Шевченка, з'ясовано як задіяно митцем у творчій лабораторії комунікативні зв'язки символа й предмета в концепті «одяг». Показано роль одягу в життєвій рецепції поета, виявлено проблематику вивчення психології творчості Кобзаря в напрямку пострецептивних станів автора та ліричного героя, зроблено екскурс в історію вивчення питань психології творчості вітчизняними шевченкознавцями.

Ключові слова: Т.Г. Шевченко, одяг, пострецептивний стан, образ, художній, автор, психологія творчості, проблема.

Постановка проблеми. Сприйняття образу Т. Шевченка та його творчості було проблемним завжди: прогностичним мисленням ми десь канонізували поета, емпатійне перенасичення стирає в сприйнятті образ Шевченка як унікальної людини, генія. Замовчування життєвих чи творчих проблем творця призводить до різних інсинуацій, тому варто будь-яке проблемне питання вивчати дотримуючись етичних норм. Вивчення психології творчості є проблемою всього українського літературознавства, що озвучив авторитетний літературознавець В. Базилевський: «Ця разюча невідповідність тексту й ґрунту, з якого він проріс, спонукає згадати озонові діри психології творчості, галузі досі ґрунтовно нами не освоєної» [1, с.12].

Актуальним є дати відповідь на питання складності протікання творчого процесу Т. Шевченка, що унеможливить спрощене розуміння особистісного в продукуванні геніальних творів митцем. Тож домовимося: пострецептивні стани Т. Шевченка й ліричного героя – це стани одного порядку, адже «Ліричний герой – друге «Я» поета; умовне літературознавче поняття, яким позначається коло ліричних творів певного автора, форма втілення його осяянь, думок, переживань» [2, с.405]. Хоча повного ототожнення робити не варто, але таку умовність допускаємо, адже більшість ліричних творів написана поетом від першої особи – відбулось охудожнення *alter ego*. Пострецептивний стан обов'язково наявний у структурі психологічного життя особистості і є одним із етапів продукування твору, але не може розглядатися як окреме явище, а лише як складник творчого процесу митця.

До розкриття глибинних, прихованих поштовхів художнього мислення Т. Шевченка зверталися фахівці з різних галузей науки – медики, психологи, літературознавці, графологи, антропологи. Вчені акцентували увагу на окремих деталях, проявах творчої природи митця, що допомагало підтвердити чи спростувати висунуті гіпотези.

У пострецептивних станах магістральними об'єктами переживань Шевченка були: Бог, Україна, свобода нації й духу людини, доля жінки тощо. Щоб охопити дану парадигму, необхідне фундаментальне монографічне дослідження. Ми для огляду вибрали здавалося б не надто важливий та ідеологічно нейтральний об'єкт життєвих і творчих рефлексій Т. Шевченка – одяг, а відповідно покажемо, як він впливав на психологічний

стан митця. Спробуємо виявити аспекти апперцепції Т. Шевченка в буденному та мистецькому проявах цієї проблематики.

Мета роботи: експлікувати одну із складових творчого процесу Шевченка – пострецептивні стани, де в інтенції митця об'єктивовано концепт «одяг». Необхідним є показати важку й складну душевну роботу Т. Шевченка, щоб дистанціювати його образ від ідеологічних і побутовістських «налипань», зайняти духовний простір, витіснивши еkleктику й одіозність різних домислів та інсинуацій.

Виклад основного матеріалу. Г. Клочек зазначав, що принципово важливо зрозуміти і прийняти як апіорі інший важливий постулат, а саме: відкриття усе нових і нових смислів у Шевченковій поезії є справою безкінечною. Який шлях пройдено в цьому напрямку, можна простежити по історіографії розкриття положень психології творчості Т. Шевченка, в розробці яких дотично, але обов'язково обумовлювались питання пострецептивних станів митця.

І.Я. Франко в естетичному трактаті «Із секретів поетичної творчості» (1898 р.) писав: «Думка, що поетична творчість є щось відмінне від звичайного людського «я», вносить до нього щось особливе, проривається не раз і у Шевченка. Він дуже часто звертається до своїх «дум» як до якихось істот, окремих від нього, обдарованих власною волею» [3, с.58].

Можемо констатувати: в «Шевченківській енциклопедії» в 6 томах (2015 р.) немає конкретно статті «Психологія творчості Т.Г. Шевченка». Натомість у 5 томі наявна стаття М. Моклиці «Психологічний тип Шевченка». Виходячи з визначення доктора філологічних наук Ю.І. Коваліва, що предметом психології творчості «є процес виникнення (творення) художніх цінностей та їх естетичне сприймання» [2, с.580], поза межами дослідження М. Моклиці залишилися питання рецепції. Частково компенсаторними в енциклопедії є статті: В. Бородіна «Творчий процес Шевченка-письменника» та Р. Пилипчука «Творчий процес Шевченка-художника».

Варто звернути увагу на ряд досліджень з даної проблематики, в яких виокремлено для розгляду певні сегменти творчості Кобзаря. Предмет розгляду чітко маркується в назвах статей, що не потребує розгортання аналізу кожної з них: В.М. Коваленко «Психічні риси натхнення Тараса Шевченка в його «Щоденнику»;

Н. Момот «Психологія творчості Шевченка за матеріалами його «Щоденника»; В. Коваленко «Матрос расшевелил моё воображение...» (до питання психології творчості у повісті Т. Шевченка «Прогулка с удовольствием и не без морали»); О.В. Цепя «Самозображення («образ Я») в поезіях Тараса Шевченка 1837–1847 років; М. Моклиця «Покритка в творчості Шевченка: (Психоаналітична інтерпретація); В. Задорожна «До питання про психологію творчості Т. Шевченка». С. Лотоцька в дослідженні «Екзистенційне переживання неволі у творчості Т. Шевченка: витоки філософії протесту» з'ясовує такі прояви в психічному житті Кобзаря як апатія, нудьга, смуток тощо. У зазначених дослідженнях є лиш віддалені ретроспекції на мотиваційні рефлексії письменника щодо одягу та його символики.

У контексті вивчення психології творчості Т. Шевченка тематика одягу видається малозначимою, проте ретроспективні дискурси в житті і творчості поета дають багатий матеріал для роздумів, зокрема відстежити пострецептивні стани автора. Одяг як предмет у текстах функціонувати не може, тому необхідно зазначити: мова йтиме про лексикографічне маркування поняття «одяг» та асоціативні особливості його відображення в мовній свідомості як Шевченка, так і його персонажів.

Відомо, що уніформа нівелювала саму природу Шевченкової душі. Гнітючий настрій провокувала як сама ситуація, так і дискомфорт в одязі, що постійно нагадував не стільки про тілесну незручність, скільки про спосіб ув'язня духу. М.М. Лазаревський оповідав, що в перші дні в миколаївській армії Шевченка одягли в солдатську форму: коли він приміряв штани, мундир та шинель і уявив своє майбутнє, то ледве стримав сльози. Небажання носити військову форму царської армії – не забаганка Шевченка, а внутрішній опір психологічно чужому, деструктивному в ментальному полі українця.

Були періоди, коли Т. Шевченко про одяг дбав сам і переймався тим, як виглядає: «Чи не чудно, що я радію з такої обнови святкової? Як добре подумати, так не чудно. Дивлячись на поли свого плаща лискучого, я думаю: чи давно-то я в замизканому халаті демикотоновому не відважувався й гадати про отакий плащ, а тепер: сотню рублів викидаю на плащ! Просто Овідієві метаморфози!» [4, с.105]. Чітко проглядається радість і здивування автора.

Наскрізь пронизаний темою одягу «Журнал» Т. Шевченка. 10 серпня поет занотував спостереження на набережній Новопетровського укріплення, інтерпретувавши побачене щодо одягу: «Мужчины вообще в белых фуражках с кокардою, не исключая и мужчин гражданского ведомства. Непонятная любовь к ливрее» [5, с.184]. 30 вересня поет робить запис про трьох дітей, яких зустрів на бульварі, – двох дівчаток і хлопчика: «Костюм их показался и странным, и жалким. На девочках были какие-то коротенькие легонькие дырявые мантильки, дворянско-немецкого покроя. Ручонки нагие, и почти босиком. На мальчике – поярковая серая шляпа с пером, мантилька такая же, как на девочках, а башмаки ещё хуже. Вообще показались мне они похожими на труппу младенцев-комедиантов» [5, с.224].

16 червня Шевченко занотував: вислухав від Мешкової життєву історію про побоїще, яке відбулося між двома солдатами – у майбутньому тестем і зятем. Суть справи така. Підпоручик Чарц позичив гроші в майбутнього тестя, щоб «сшить для своей невесты ситцевое платье и коленкорovou кофту» [5, с.98], а коли отримав жалування, виявилось, що багато грошей утримано за борги. Про це жених повідомив майбутнього тестя й між ними почалась п'яна бійка. Надалі «герой бежит к портнихе, но, увы, платье уже отдано невесте, осталась только недошитая кофта; он отбирает у портнихи этот неоконченный предмет и закладывает жидку-солдату за две чары водки» [5, с.90]. Шевченко художньо інстинктивно з розповіді вихоплює деталі стосовно одягу й навколо нього планує розгорнути сюжет: «Из этой истории можно бы выкроить водевиль... Назвать его можно «Свадебный подарок или недошитая кофта» [5, с.98]. Відштовхуючись від події поет рефлексує: «это гнусное происшествие. И я в этом омуте, среди этого нравственного безобразия, седьмой год уже кончаю. Страшно!» [5, с.99]. Одяг виступає тут як призвідник подій, які викликали в митця проєкцію внутрішнього зору на власне «Я», спонукали до аналізу своїх переживань. Роздуми про згаданий життєвий випадок залишили слід у пам'яті Шевченка: 6 червня він занотує запис, де зазначає, що став випадковим глядачем «кажется, последней сцены из водевиля под названием «Недошитая кофта» [5, с.132]. Помітно, що попередня назва можливого твору конкретизувалась якраз на одязі, що засвідчило суто літературне опрацювання матеріалу, яке дало б значний художній ефект по написанні твору.

«Мне сегодня пригоняли амуницию... Какая бесконечная и отвратительная эта пригонка амуниции!.. Трудно, тяжело, невозможно заглушить в себе всякое человеческое достоинство» [5, с.101-102]. Необхідність ходити обмундированим породила інвективи-роздуми, що на поверну до спогадів дитинства й завершилися далекосяжними й узагальнюючими висновками. Т. Шевченко самовідслідковується: «скільки я помню, меня не занимали солдаты», «мне не удалось, даже в гвардии, встретить порядочного человека в мундире» [5, с.102]. Антипатія посилювалася по мірі пізнання людей «сего христоролюбивого звания» [5, с.102] і виросла до відрази, гіперболізувалася до гнівнього нарікання на долю, де його позбавили «сродної праці» (за Сковородою) – писати й малювати.

У щоденнику 21 червня Т. Шевченко робить запис про неблаговидний вчинок аристократа Киреевського – «шваль, прикрытую полковничим мундиром и 600-ми крепостных душ» [5, с.107]. У різкій реакції поета згадка про одяг була доречною для висловлення свого негативного ставлення як до конкретного чину, так і до солдатчини взагалі.

Тема одягу в снах деталізовано зафіксована самим Кобзарем у щоденнику. Буденна психоемоційна напруга залишала слід у його підсвідомості й проявляла себе в якісь моменти: вихоплені деталі ставали об'єктом сновидінь, де одяг також виступав конкретизуючим чинником.

Сьомого липня Т. Шевченко фіксує, що йому приснилась Москва, і при цьому зазначає: «Искал в Гостином дворе ивановского полотна для рубахи и не нашёл» [5, с.133]. 12 липня він робить про сон запис з

певною інтерпретацією: наснилося, наче б то приїхав у Новопетровське укріплення фельдмаршал Сакен та митрополит київський Євгеній і заросили його до себе. «Но так как у меня не оказалось солдатского облачения, кроме шинели, и то без эполет, то пока нашивали эполеты, я проснулся. И был сердечно рад этой неудаче» [5, с.146].

Про цікаве сновидіння розповідає поет у щоденнику 17 липня: «Во сне видел Кулиша, Костомарова и Семёна Артемовского, будто бы я встретил их в Лубнах во время успенской ярмарки. Кулиша и Костомарова в обыкновенных, а Артемовского в каком-то театральном костюме. В этом фантастическом наряде он представлялся на улице Петру Великому, а я тут же для Кулиша рисовал молодого слепого лирника в тирольском костюме» [5, с.155]. Завадив продовженню сюжету сновидіння дядько, який приніс новий кітель і розбудив поета. Особливого значення цьому сну поет не надав і назвав його безалаберщиною. Але прикметно, що сам Шевченко прискіпливо звернув увагу не тільки на одяг, а й на його особливі ознаки.

19 липня митець занотує нову сновидінну історію, за якою він неначе б то перебуває в якомусь східному місті серед високих мінаретів, де в тісній вулиці зустрічає «будто бы ренегата Николая Эвровостовича Писарева в зелёной чалме и с длинной бородой. А безрукий Бибикив и рядом с ним Софья Гавриловна Писарева сидят на балконе и тоже в турецком костюме» [5, с.158]. Поет зосереджує увагу на одязі як у сні, так помічає його й наяву. Продовжуючи розповідь, Тарас Григорович зазначає, що сон перервала жаба, яка плигнула на обличчя. Він переніс постіль до будинку й «снова было скорчился под шенелью» [5, с.158].

14 вересня Т. Шевченко робить запис ще одного сюжетного сна: наче б то Дубельт у своєму затишному кабінеті з помічниками перед палаючим каміном наставляють Шевченка на шлях істинний, погрожуючи тортурами, а на кінець Дубельт плонув і назвав поета «извергом рода человеческого». «Едва успел он произнести этот милый эпитет, как явился в полном мундире капитан Косарев» [5, с.209]. Помітний тонкий сарказм Шевченка: мовляв, явився саме той, хто відповідає озвученій характеристиці. Навіть у сні підмічена деталь (капітан у повному мундирі) потверджує налаштованість митця фіксувати побічний об'єкт, що в мисленневому процесі відіграє аргументуючу роль. Т. Шевченко сам дав інтерпретацію сну, назвавши його «отвратительным сновидением» [5, с.209], пояснюючи це тим, що довго спав під шум пароплава, і зазначає, що такого з ним не траплялося й під п'яну руку.

У «Журналі» Шевченко занотує три сні, в яких бачить колишню свою кохану – актрису Катерину Піунову, що вразила поетову тонку душу не тільки талантом, а й відмовою вийти за нього заміж. Образ актриси став стресором для митця. Сні поета – то пристосувальна реакція організму до пережитого психологічного напруження, і одночасно форма, де проявилися символічні знаки. У другому сні про Піунову, Шевченко, як і в першому, бачить її сліпою жebraчкою «в малороссийской белой свитке и в красном очипке» [5, с.279]. У третьому сні персонаж незмінний, але символіка

деталей міняється. «Сегодня представилась мне она грязною, безобразною, оборванною, полунагою, и всё-таки в малороссийской свите, но не в белой, как прежде, а в серой, разорванной и грязью запачканной» [5, с.281-282]. Після другого сну в реальності стосунки з Піуною були невизначеними. Третій сон містив деталі – одяг – що передбачав життєву розв'язку, яку Шевченко передчував: «Не предсказывают ли эти ночные грёзы нам действительную нищету?» [5, с.282]. Наступного дня дійсність пояснила символіку порваного й брудного одягу: Шевченко довідався, що Піунова не дідавшись листа з Харкова про домовленість її переїзду туди, який виклопотав Шевченко, уклала договір з директором місцевого театру. Про свої переживання з цього приводу поет занотує того ж дня – 23 лютого 1858 р., зазначаючи: «Сон в руку... нравственная нищета, а я боялся материальной» [5, с.282]. Помітна зосередженість Шевченка на аналізі, де в ментальній домінанті фігурує автентичний одяг: зафіксована навіть зміна кольору свити, задіяно довгий епітетний ряд для нарощування експресії в сприйнятті образу. Контомінативний потенціал слова (а не конкретно одяг-предмет) стає рецептором у передачі символіки, яку Шевченко інтуїтивно відчув.

Митець звертає увагу й на відсутність одягу. 30 липня, описуючи родовідну доброго знайомого Зигмунтовського, між іншим помітив факт оголеності одного з персонажів і майстерно передав це неологізмом: «Является, наконец, и таинственная обитательница будуара, вся в дизабиле (собственное выражение), только лицо покрыто маской» [5, с.121].

Суто з практичної точки зору Шевченко переймався – де, навіщо і який одяг придбати чи використати, про що побіжно занотує в «Журналі»: «намерен ещё сделать в Москве необходимое платье» [5, с.120], «перед вечером надел чистый китель, соломенную шляпу самодельщину» [5, с.142], «я, надевши чистый белый чехол на фуражку... отправился к Фелемону и Бавкиде» [5, с.147], «Я оставил знойную степь в кителе и туркменском верблюжьем чапане» [5, с.193], «Нужно будет в Самаре купить коты и дублёный полушубок» [5, с.199], «встретил дорогого светского гостя в подштаниках» [5, с.228]. Сам факт записів свідчить про екстравертну творчу рефлексію Шевченка як митця. Прояв інтересу до своєї зовнішності, зокрема, одягу – це певною мірою психологічна орієнтація Кобзаря, де рух енергії спрямовано на концентрацію уваги реципієнта на здавалося б незначні деталі, які в контексті є понятійно зв'язуючими.

Із щоденникових записів можна спостерегти, якою була реакція Шевченка на одяг-даровизну. Запис від 28 серпня: «Александр Александрович, спасибо ему, предложил мне своё пальто, брюки и жилет. Я с благодарностию принял всё это, как дар, ниспосланный мне свыше, и через минуту явился на палубе преобразённым в настоящего денди» [5, с.193].

Т. Шевченко залишив у щоденнику свідчення: одяг як товар спонукав його до творчої діяльності й фігурував у товарних відносинах. 11 вересня митець занотує про те, що вдало намалював портрет М.П. Комаровського «за то, что он подарил мне свои бархатные тёплые сапоги» [5, с.210]. У нотатках за 13 жовтня він повідомив:

намалював олівцем портрет красуні Анни Миколаївни Попової. При цьому зазначив, що вперше малює за гроші, за 25 карбованців, і планує витрати на вбрання, чим засвідчує гостру потребу в одязі: «Не худо б, если б этаких товарних красавиц было погуще в Нижнем. Хоть бы на портного заработал» [5, с.231].

Декілька разів Т. Шевченко в щоденникових записках згадує одяг духовенства, але не тільки з точки зору його застосування за призначенням, а й як асоціативний чинник у порівняльному звороті. Запис від 14 липня: «в великороссийском человеке есть врожденная антипатия к зелени, к этой живой блестящей ризе улыбающейся матери природы» [5, с.149]. Ознаку церковного облачення – ошатність – використано для опоетизації природи. 20 липня в щоденнику Шевченко зазначає, оповідаючи історію полковника Свічки, який закупив у Києві все шампанське й в містечку Городище зробив заставу, щоб не пропустити нікого «не напоив до положения риз» [5, с.160].

Одяг став об'єктом процесу мислення. Часто, виступаючи стресором у буденній діяльності поета, одяг ставав реактивом у художній інтерпретації образу. На фоні життєвого дистресу одяг як смислово-понятійна субстанція в письменстві Т. Шевченка слугував для розкриття емоційно-почуттєвої сфери як самого автора, так і персонажів [6, с.151-158].

Т. Шевченко в просторі тексту використовує різні типи одягу як смисловий акцент художньої інтерпретації образу. Художня ідентифікація одягу як предмета в поезіях ґрунтується на символах, знаках, що поєднуються в метафорі конотативними зв'язками. У поемі «Мар'яна-черниця» бідний парубок покохав нерівню собі, і висловлює це так: «Моя доля, мое щастя, / Ти, моя, Мар'яно. / Чом не ти в сірій свитині, / Чом я не в жупані?» [4, с.126]. У даному випадку концепт «одяг» Т. Шевченком задіяний як опізнавач предмета, використаний у ролі символу. Тобто, ці терміни є ідентифікаторами (свита, жупан – предмети, а їх назва – ідентифікатор). У вірші «Швачка» монолог повстанця містить у собі інвективу: «надінем вражим ляхам / Кошуленьку білу. / Ні, не білу, а червону» [4, с.404]. У даному контексті лексема «кошуленька» – символ, який виконує рольову функцію наміру, застороги; уточнення – червону – переводить розуміння висловленого в іншу понятійну площину (значить, криваву розправу).

Зразком ідентитета є використання слова «жупан» у строфі: «А буду я красоватись / В голубім жупані / На конику вороному / Перед козаками» [4, с.444]. Проглядається співвіднесення себе (тобто, головного героя) з козаками.

У поемі «Гайдамаки» Т. Шевченко писав: «Давно те минуло, як, мала дитина, / Сирота в ряднині, я колись блукав / Без свити, без хліба...» [4, с.112]. З текстової інформації окреслюється, як відбувається конституювання автором самого себе, прирівнювання до спільноти соціально пригноблених індивідів.

Т. Шевченко концепт «одяг» задіює на основі технології лінгвістичних маркерів (ідентифікаторів) та конотативних зв'язків. «Пливуть козаки, тільки мріють шапки» [4, с.160] – вислів, де лексема «шапки» є маркером, орієнтиром, не втративши в контексті конотативне ядро. Цікаво послуговується ретнографічним

матеріалом письменник у творі «Іван Підкова» – козацькій шапці надає рольове навантаження: «Підняв шапку – човни стали» [4, с.52]. Таким жестом отаман подає знак козакам зупинитись. І далі: «Надів шапку. / Знову закипіло» [4, с.52]. Виписана Т. Шевченком жестикуляція з шапкою визначає вторинну роль головного убору, а підкреслює його символізуючий знак. Це – узуальна конотація: усталена мовна одиниця задіяна в своєму прямому значенні.

У вірші «Федору Івановичу Черненку» поет ситуативно подає образ козака, який у журби питає: «Де та доля пишасться?» [4, с.505]. Авторська відповідь будується контекстуально: «Не там, не там, друже-брате. / У дівчини в чужій хаті, / У рушнику та в хустині / Захована в новій скрині» [4, с.505]. Це зразок okazальної конотації, де асоціації витворені авторським суб'єктивізмом, що тексту надає стилістичного відтінку. Рушник і хустина передбачені не як конкретні предмети, а як ознака рідинного щастя.

У поемі «Катерина» Т. Шевченко пише: «Плаче Катерина; / На голові хустиночка... / У латаній свитиночці» [4, с.26]. Зменшувально-лагідне «хустиночка», «свитиночці» – це вияв жалю, співчуття до героїні. Одяг тут згадано, щоб показати відтінок емоційного стану як самого автора, так і оцінку ним явища, що відбувається. Письменник за допомогою граматичних форм слова (пестливо-зменшувальних суфіксів) розкрив конотативне значення слів.

«Де Катерина / У личаках! – / І в одній свитині» [4, с.28] – у цих рядках споглядаємо, як Т. Шевченко посередництвом опису одягу вказує на бідність, страдницьку долю героїні. У поемі «Тарасова ніч» козацтво, як це було прийнято в народі, асоціюється з червоними жупанами: «Де поділось козачество, / Червоні жупани?» [4, с.35]. Подібний метод ототожнення використовує Т. Шевченко й у вірші «До Основ'яненка»: «Не вернуться запорожці, / Не стануть гетьмани, / Не покриють Україну / Червоні жупани!» [4, с.49].

Гіперболізація дії – маніпуляція свиткою як річчю – допомагає митцю передати історичний трагізм тогочасної України, її вікове поневолення. «Он глянь, – у тім раї, що ти покидаєш, / Латану свитину з каліки знімають» [4, с.191]. Т. Шевченко вміло використовує мовно-стилістичний прийом варіації на теми одягу для підсилення емоційного впливу на читача: «І синови за три копи / Жупанок купила. / Щоб й воно удовине, / До школи ходило» [4, с.182]. Вдалий хід робить митець у поемі «Сон», де ліричний герой у сні потрапляє на чужину – в Росію. Там він бачить пам'ятник Петру І: «На коні сидить охляп, / У свиті – не свиті, / І без шапки. Якимсь листом / Голова повита» [4, с.197]. Все чуже, агресивне щодо України душа поета відторгала. У цьому ж творі як звинувачувальний вирок царю, звучать слова: «з шкур наших / Собі багряницю / Пошив жилами твердими / І заклав столицю / В новій рясі» [4, с.199]. Пряме значення слова «ряса» повністю вилучене з смислової парадигми образу, а вжита лексема використана для силового нарощення метафори, саркастичного інтонування вислову. Тут згадка про одяг несе викривальне та звинувачувальне навантаження. Далі поет описує дії царя Давида щодо одягу, коли той дізнається про хворобу сина:

«Багрянну ризу роздирає» [4, с.526]. Функціональна роль одягу видозмінена: він слугує герою як об'єкт викиду негативу, емоційної розрядки, що привела до певної психологічної релаксації в мить найвищої афектації.

Концепт «одяг» Шевченко вживав часто, усвідомлено й органічно: мистецька активізація лексем на позначення різновидів вбрання й побутове функціонування одягу хронологічно пересікалися. Сприйняття реципієнтами сучасності має проблему щодо осмислення концепту «одяг» у творчості Кобзаря: певна частина одягу вийшла з ужитку й ідентифікатори на його позначення сприймаються як архаїзми. Водночас художня творчість Шевченка є своєрідним «розлитим» по текстах етнографічним глосарієм, що створює колористику національної літератури, де символізація предмета відбулась шляхом невербальної, внутрішньо текстової комунікації [7, с.143-157].

Висновки. Підсумувавши структуровані положення, що увиразнюють проблематику вивчення психології творчості Т.Г. Шевченка, приходимо до висновків. Погляди на природу творчого процесу в психічній структурі генія Тараса Шевченка мають полісемантичний характер. Виходячи з результатів аналізу історіографічної проблематики вивчення психології творчості Шевченка в хронологічному розрізі, можна стверджувати: наявні окремі праці та статті, в яких частково розроблені питання творчого процесу Шевченка, що опосередковано включають огляд проблеми пострецептивних станів автора та ліричного героя. Треба зазначити, що першою спробою висвітлити питання моментів творчого процесу можна вважати «Журнал» Т. Шевченка, де він інтроспективно дає автокоментар із ряду зародження й написання деяких своїх творів, проявів сновидної фантазії, вказує на прообрази персонажів своїх творів та часто акцентує на появі у своїх снах одягу тощо.

Вивчення творчого процесу Т. Шевченка досить складне завдання, тому багато дослідників тільки торкалися цієї дражливої теми, адже практично неможливо раціональними методами відстежити порухи й маршрути почуттів Кобзаря. Інтроспективний метод виконав своє завдання: про рух живої думки вже не скаже сам митець, а зафіксовані одкровення щодо природи його творчості в щоденнику, листах тощо є частковими. Існує певна межа відвертості, і жоден митець до кінця не відкриває своєї душі, неказане забирає із собою у вічність, залишаючи таємницю своєї творчості, розгадати яку роблять спробу як вчені, так і митці. Простіше кажучи, питання психології творчості є невичерпними, як безмірною є душа творця. Про те, що дух досліджує все, навіть глибини Божі, сказано

в Біблії. Така трансцендентна екзистенція залишає великі перспективи у вивченні психології творчості Шевченка, тобто розкриття поетапного зародження, визрівання, реалізації та рецепції художнього твору.

Література

1. Базилевський В. Правнук останнього гетьмана / Літературна Україна. – № 13 (5642) від 7 квітня 2016. – С. 11-12.
2. Літературознавчий словник-довідник / Ф. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с. (Nota bene).
3. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Франко І. Із секретів поетичної творчості. – К.: Наукова думка. – Т. 31. – 1981. – 595 с.
4. Шевченко П. Т. Кобзар: [поезії] / Шевченко П.Т. – К.: Радянська школа, 1987. – 607 с.
5. Шевченко П.Т. Твори в трьох томах / Шевченко П.Т. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1955. – Драматичні твори. Журнал. Вибрані листи. – Т. 3. – 645 с.
6. Доля Тараса Шевченка на засланні: Збірник наукових праць Четвертих Шевченківських читань, присвячених 165-річчю від часу переведення П.Т. Шевченка на службу в Новопетрівське укріплення / під заг. ред. С.А. Брижницької, С.А. Гальченка, П.В. Шокаря, Д.А. Чернієнкі. – Черкаси: Видавець Олександр Претяков, 2015. – 304 с.
7. Переяслав'я: Наукові записки Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав»: Збірник наукових статей. – 2015. – Випуск 8(10). – 264 с.

References

1. Bazylevskiy V. Pravnik ostannogo hetmana / Literaturna Ukraina. – № 13 (5642) vid 7 kvitnia 2016. – S. 11-12.
2. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk / R. Hrom'iak, Yu. Kovaliv ta in. – K.: VTs «Akademiia», 1997. – 752 s. (Nota bene).
3. Franko I. Zibrannia tvoriv u p'iatdesiaty tomakh / Franko I. Iz sekretiv poetichnoi tvorchosti. – K.: Naukova dumka. – T. 31. – 1981. – 595 s.
4. Shevchenko P.T. Kobzar: [poezii] / Shevchenko P.T. – K.: Radianska shkola, 1987. – 607 s.
5. Shevchenko P. T. Tvory v trokh tomakh / Shevchenko P.T. – K.: Derzhavne vydavnytstvo khudozhnioi literatury, 1955. – Dramatychni tvory. Zhurnal. Vybrani lysty. – T. 3. – 645 s.
6. Dolia Tarasa Shevchenka na zaslanni: Zbirnyk naukovykh prats Chetvertykh Shevchenkivskykh chytan, prysviachenykh 165-richchiu vid chasu perevedennia P.T. Shevchenka na sluzhbu v Novopetrivske ukriplennia / pid zah. red. S.A. Bryzhnitskoi, S.A. Halchenka, P.V. Tokaria, D.A. Chernienka. – Cherkasy: Vydavets Oleksandr Pretiakov, 2015. – 304 s.
7. Pereiaslav'ia: Naukovi zapysky Natsionalnoho istoriko-etnografichnoho zapovidnyka «Pereiaslav»: Zbirnyk naukovykh statei. – 2015. – Vypusk 8(10). – 264 s.

Pavlyk H.M.,

senior research scientist of National historical and ethnographic reserve «Pereiaslav», pavliknatasha@ukr.net

Ukraine, Pereiaslav-Khmelnytsky

CREATIVE PROCESS OF T.G. SHEVCHENKO: THE POSTRECEPTIVE CONDITION OF AUTHOR AND LYRIC HERO

In the article are exposed moments of creative process of T.G. Shevchenko, it is determined as being used by the artist in a creative laboratory communicative connections of symbol and object in a concept «clothes». The role of clothing is shown in the poet's life's reception, problems of studying the psychology of creativity of Kobzar were revealed in direction of the postreceptive conditions of author and lyric hero, also it was made an excursion into the history of studying the issues of the psychology of creativity by the domestic Shevchenko scientists.

Key words: T.G. Shevchenko, clothing, postreceptive condition, character, artistic, author, psychology of creativity, problem.

УДК 821.161.1

Черный И.В.,*д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой украиноведения
Харьковского национального университета внутренних дел, kafukrain@gmail.com**Украина, г. Харьков*

АНТИЧНЫЙ МИФ В СТРУКТУРЕ РОМАНА Г.Л. ОЛДИ «БЫК ИЗ МАШИНЫ»

Статья посвящена творчеству современных харьковских писателей-фантастов Дмитрия Громова и Олега Ладыженского, работающих под псевдонимом Г.Л. Олди. Рассматривается их роман «Бык из машины», написанный в жанре фантастического детектива. Проанализирована роль античного мифа в структуре произведения, сделаны наблюдения над его жанровой природой. Роман вписан в мифологический цикл Г.Л. Олди.

Ключевые слова: жанр, киберпанк, детектив, миф, «нуар».

Постановка проблемы. В романе «Бык из машины» (2017) Г.Л. Олди (Дмитрий Громов и Олег Ладыженский) вновь обращаются к античной мифологии. Но если в предыдущих книгах «древнегреческого» цикла («Герой должен быть один», «Одиссей, сын Лаэрта», «Внук Персея») действие происходит в глубокой древности, «современной» мифу, то в «Быке из машины» события развиваются в относительно недалеком будущем, а миф осовременивается. Лабиринт, блуждающее в нем грозное чудовище да и сами вершители человеческих судеб олимпийские боги становятся порождениями виртуальной реальности.

Творчество Г.Л. Олди достаточно исследовано в современном литературоведении и литературной критике. Имеются работы как общего характера, освещающие весь творческий путь харьковского тандема (Ю. Андреевой, В. Владимирского, Е. Харитоновой), так и исследования, посвященные отдельным их циклам, произведениям и темам, звучащим в книгах Олди. Рассмотрено в том числе и отражение античного мифа в творчестве писателей-фантастов (работы Е. Харитоновой, Ю. Седининой-Барковской, Е. Четвертных, М. Юдановой и др.). Роман «Бык из машины», вышедший в конце 2017 г., еще практически не получил освещения в научной литературе. Между тем изучение этого произведения дополнило бы имеющиеся представления как о творчестве авторского дуэта, так и об особенностях освоения античного мифа в современной литературе.

Цель работы. В данной статье мы рассмотрим роль и место античного мифа в структуре романа Г.Л. Олди «Бык из машины», обратив внимание на развитие античных мотивов в творчестве харьковского дуэта писателей-фантастов.

Изложение основного материала. Уже в ранних произведениях Г.Л. Олди исследователи отмечают тяготение к мифу, мифологическому мышлению. «Как творцам альтернативного (отраженного в обратной стороне зеркала) облика реальности, – указывает Е.В. Харитонов, – им свойственно мифологическое мышление. Кстати, авторы и сами признаются, что их фантастика вышла из мифа, а не из сказки. В основе традиционной – классической – фантастики лежит имманентное сомнение, неверие, рациональность. Мифологическое мышление подразумевает целостность

<...>. Миф стоит над реальностью, фантастика – лишь интерпретирует ее, фантастике априори чуждо мифологическое единство. Г.Л. Олди стремятся воссоздать это мифологическое восприятие мира... чтобы затем вдруг его разрушить объяснением» [5, с.431]. Многие романы харьковского дуэта основаны на мифах разных народов, преимущественно восточных. Это и индийская мифология в трилогии «Черный Баламут», и иранская в романе «Я возьму сам», и японская в романе «Нопэрапон, или По образу и подобию», и мифы народов Севера (якутов) в дилогии «Сильные». Однако наиболее удачным примером использования мифа в творчестве Олди критика и читатели небезосновательно считают т. н. «древнегреческий» или, по авторскому определению, «Ахейский цикл»: «Герой должен быть один», «Одиссей, сын Лаэрта», «Внук Персея».

«В «Ахейском цикле» Г.Л. Олди, – отмечает Е.А. Четвертных, – мир греческой мифологии воссоздается с почти энциклопедической полнотой: от Персея к Гераклу и затем – к событиям Троянской войны, к Одиссею, ищущему и нашедшему дорогу домой. Стоит оговориться сразу: авторы не пытаются ни воссоздать буквально фабулу античных мифов и легенд (что было бы весьма проблематично, поскольку мифы существуют в нескольких, порой противоречащих друг другу вариантах), ни погрузить читателя в исторические реалии той архаической эпохи, которая предшествовала Греции классической» [8, с.182]. Исследовательница полагает, что в случае с «ахейским» циклом Олди мы имеем дело с романом-мифом, хотя, как справедливо отмечает Е.А. Четвертных, этот жанр более присущ философской, «высокой» прозе и «изначально не имеет никакого отношения к массовой литературе» [8, с.184]. «В романе-мифе Г.Л. Олди, – приходит к выводу литературовед, – мифологизируется, прежде всего, человек; человеческая природа оказывается поистине таинственной и сокровенной. Не боги и чудовища – загадка для человека, но человек – тайна для богов и чудовищ» [8, с.185]. Думается, это наблюдение верно и в отношении «Быка из машины», хоть данное произведение считать романом-мифом можно лишь условно. Похожих взглядов придерживается и Ю.А. Сединина-Барковская, посвятившая несколько статей исследованию античной темы в творчестве Олди:

«Сочетание отличного знания нюансов античного мифологического материала и интересных авторских трактовок, как нам кажется, позволяет Д. Громову и О. Ладыженскому создавать произведения, не только достойные внимания исследователя и интересные достаточно широкому кругу читателей, но и способные приблизить современного человека к удивительному и чрезвычайно многообразному миру античной мифологии и литературы» [6, с.209].

Роман «Бык из машины» формально также основан на древнегреческой мифологии. И даже хронология событий мифа о Тесее и Минотавре практически совпадает с хронотопом «древнегреческого» цикла Олди. Однако относить его к «ахейским» произведениям харьковского писательского дуэта было бы неправомерно. И сами соавторы указывают на это. Так, в разговоре с читателями на конвенте СТАРКОН (Санкт-Петербург, 2017) О.С. Ладыженский отмечал: «Нам очень давно хотелось рассказать историю про Тесея и Минотавра. Но, то, что мы хотели рассказать, совершенно не монтируется в наш «Ахейский цикл» (кто читал, тот знает). Тем более, «Ахейский цикл» закончен. Он структурно закончен. Нельзя наливать новое вино в старые бурдюки – вытечет. Только потому, что читатель, допустим, готов за это заплатить – у нас с этим плохо, мы так не умеем... Тем более что та история Минотавра, которую хотим рассказать мы, не помещается в Древнюю Грецию, особенно в те ограничения, которые мы выстроили для себя в «Ахейском цикле» – надо соблюдать исторические детали и так далее. А у нас совсем другая история» [2].

По своей поэтике «Бык из машины» скорее примыкает к еще одному многотомному циклу Олди, «Люди, боги и я», поскольку действие романа происходит в большом современном мегаполисе и одной из центральных тем произведения являются взаимоотношения людей и неких высших существ (названных в книге «богами цифрала»). Именно такие жанровые признаки, по мнению литературоведов, свойственны названному циклу. Н. Осояну справедливо определяет жанр «Быка из машины», как «гибрид фэнтези и нуара со всеми положенными атрибутами: алкоголем в больших количествах, роковыми красотками, продажными копами и циничными героями, которым хорошо известно, что этот мир стар и полон дряни. Однако действие романа перенесено в не такое уж далекое условное будущее, так что к фэнтези следует добавить приставку «техно-». Не будем забывать и о том, что в основе сюжета лежит миф – повествование, где отражаются представления людей о мире и месте человека в нем» [4, с.22].

Миф становится для структуры романа ключевым, базовым элементом. Одновременно сюжетобразующим и служащим основой для авторских философских построений. Сюжет «Быка из машины» довольно точно повторяет основные моменты мифа о Тесее, хотя тот и значительно трансформируется сообразно с авторским замыслом. Так, действие происходит не на Крите, а в некоем условном городе Кекрополе. Это, по словам О.С. Ладыженского, «такой себе Город Грехов, где идет дождь, где ездят байкеры, где есть городской прокурор

Минос, клинический центр доктора Прокруста – и куда приехал Тесей, потому что здесь происходят странные вещи. Он профессиональный борец, выступает в клубе «Элевсин», а в свободное время занимается... разными вещами. А его дедушка Питфей в это время сидит в Трезенах и занимается тем, что ищет в интернете ряд моментов, которые лягут в концепцию» [2]. Кекрополь ассоциируется с реальными Афинами, поскольку именно Кекроп основал этот греческий город. И одновременно в нем усматривается родной город соавторов Харьков, тем более что оба названия в некоторой степени созвучны. Таким образом, «Быка из машины» можно отчасти отнести и к циклу Олди «Огни большого города», в котором описываются харьковские реалии. Мифологический Лабиринт превращается в переплетение улиц современного мегаполиса, где человеку нетрудно заблудиться и потеряться, и где почти из каждой подворотни может выскочить чудовищный Минотавр. Аналогичные мысли неоднократно высказывались в книгах Олди. Наиболее приближен к теме и символике рассматриваемого нами произведения роман «Нам здесь жить» (1999), написанный Г.Л. Олди в соавторстве с еще одним харьковским фантастом, А. Валентиновым, где среди персонажей появляется Минотавр. Как и в «Быке из машины», это мифологическое существо пришло не из седой античности, а является порождением человеческого разума (в данном случае – писателя-фантаста Алика Залесского) [5].

Д. Громов и О. Ладыженский задействовали в своем произведении почти всех персонажей античного мифа, сохранив им род занятий и даже описание внешности. Тот же Тесей по преданию, посвятил прядь волос на лбу богу Аполлону, тем самым вручая себя под его покровительство и заключая с ним союз. «Дождь усилился, – описывается герой в книге, – порывом ветра с красавчика сорвало шляпу. Стригся крендель не полудски: если не брать в расчет один-единственный локон, весь его лоб был выбрит до макушки. Волосы сзади отросли на манер телочкиных, волной падая на плечи» [3, с.12]. Минос, ставший после смерти одним из судей в подземном царстве, показан в романе городским прокурором. Разбойник Прокруст, производивший своего рода «операции» над гостями-путниками на хитроумном ложе, превращается в хирурга-трансплантолога. Его сын Синис/Синид, привязывавший людей к двум соснам, которые пригибал друг к другу и затем раздвигал, вследствие чего тела его жертв разрывались надвое, выведен в книге полицейским, помещанным на специальных спортивных тренажерах, также калечащих тех, кто вздумает на них позаниматься. Мастер Дедал нечаянно убивает своего племянника Талоса, сделавшего гениальное изобретение. Гибнет сын Дедала Икар, разбившийся при «полете». Несчастлива в любви к Тесею Ариадна. Понятно, что мифологические персонажи переосмыслены, в показе многих из них видна явная авторская ирония. Олди как бы подсмеиваются над трагизмом древнегреческого мифа, приземляя, «осовременивая» его, превращая трагедию в фарс.

Так, перелицовке подвергается мотив воплощения античных богов в земных людей, когда олимпийцы

являются избранным героям. В древнегреческих мифах это происходило буквально. Бог/богиня надевали личину какого-либо человека и общались с тем, кому хотели изъять свою волю. Приходят к людям и боги цифрала в «Быке из машины». Олди придумывают такое явление, как «аватары» – земные ипостаси/оболочки, в которые порождения виртуальной реальности вселяются при необходимости и вершат судьбы людей. Аватары при этом испытывают физическую боль и явно поражены психической ненормальностью, получая взамен почти бессмертие и крепость телесную. Это их свойство становится своего рода ахиллесовой пятой избранных богами. Алчный медик Прокруст готов разобрать чудо-аватаров на органы, чтобы трансплантировать их пораженным той или иной болезнью толстосумам. В духе киберпанка трактуется и момент зачатия главного героя. Как известно из мифа, он был зачат дочерью трезенского царя Питфея Эфрой одновременно от Эгея и Посейдона, что дало Тесею божественное происхождение. Зачатие героя в «Быке из машины» происходит при помощи мощных компьютеров, вызвавших к жизни Колебателя Земли (Посейдона).

Та же авторская ирония чувствуется и в философском осмыслении античного мифа. Действие «Быка из машины» происходит в недалеком будущем, в эпоху, когда увлечение человека компьютерными технологиями доходит до крайностей. Люди практически сращены с компьютерами. Идея эта звучит сейчас во многих произведениях литературы (и не только фантастической). Например, хорошо иллюстрирует ее Дэн Браун в романе «Происхождение», вышедшем одновременно с книгой Олди. Человек, отказавшись от старых богов/Бога, фактически создает себе новых божеств. «Боги цифрала, – говорится о них в романе, – не люди, они лишены биологического начала, а значит, не имеют ничего общего с человеческим разумом, отравленным эмоциями. Они – розы или, если угодно, бурьян, выросший на информационных массивах. Корни их пьют не воду – нули и единицы. И мыслят боги цифрала иными категориями, чем жестокость или месть» [3, с.64]. Эти создания, как верно полагает Н. Осянчу, «порожденные сочетанием технологий и людских качеств или привлеченные из каких-то невообразимых измерений, олицетворяют нашу склонность расчеловечивать себе подобных – вполне реальный недуг, от которого мы страдаем испокон веков. Непостижимые обитатели цифрала и неуловимый Минотавр в равной степени аморально относятся к людям – как к неодушевленным вещам, которые можно хранить и беречь или ломать и выбрасывать, руководствуясь сугубо эгоистичными побуждениями» [4, с.22].

Отправной точкой для выражения авторской позиции становится творческий прием, также дошедший до нас из античности и получивший название «Deus ex machina» – «бог из машины». В древнегреческом театре так обозначался неожиданный финал, когда с «небес» при помощи хитроумного механизма спускался актер, играющий бога, и бог этот разрешал все запутанные сюжетные ситуации. Это выражение обыгрывается как в сюжете романа, так и в названии произведения. Но если в реальной жизни бога из машины играл человек, то у

Олди машина/компьютер порождает новую реальность и новых богов/минотавров. Горькая авторская ирония здесь очевидна.

Выводы. Таким образом, античный миф играет двойную роль в структуре романа Г.Л. Олди (Д. Громова и О. Ладыженского) «Бык из машины». С одной стороны, он служит отправной точкой для авторских философских построений, наполненных горькой иронией по отношению к главной проблеме произведения – опасность сращения человека с компьютером и превращения его в придаток машины. С другой стороны, античный миф обыгрывается на различных уровнях архитектоники романа – от трактовки отдельных персонажей до отдельных элементов сюжета и композиции.

Литература

1. Владимирский В. *Есть только миг между прошлым и будущим* / В. Владимирский // Олди Г.Л. *Герой должен быть один.* – М.: Эксмо, 2004. – С. 505-508.
2. Генри Лайон Олди «Бык из машины». Роман, 2017 год [Электронный ресурс] // Лаборатория фантастики. URL: <https://www.fantlab.ru/work937745> (Дата обращения: 24.03.2017).
3. Олди Г.Л. *Бык из машины.* – СПб.: Азбука, М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 384 с.
4. Осянчу Н. Генри Лайон Олди. *Бык из машины* / Наталья Осянчу // *Мир Фантастики.* – 2018. – № 1. – С. 22. – Рец. на кн.: Олди Г.Л. *Бык из машины.* – СПб.: Азбука, М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 384 с.
5. Сединина-Барковская Ю.А. *Трансформация образа Минотавра в современной фантастической литературе (на материале дилогии Г.Л. Олди и А. Валентинова «Нам здесь жить» и трилогии Ю. Брайдера и Н. Чадовича «Охота на Минотавра»)* / Ю.А. Сединина-Барковская // *Филологические штудии = Studia philologica: Сб. научн. статей / под ред. Г.И. Шевченко, К.А. Шананушко.* – Минск: БГУ, 2009. – Вып. VII. – С. 127-136.
6. Сединина-Барковская Ю.А. *Божества древнегреческой мифологии в творчестве Г.Л. Олди / Ю.А. Сединина-Барковская // Слово'яньска фантастика. Збірник наукових праць.* – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2012. – С. 199-209.
7. Харитонов Е. *Миры Генри Лайона Олди (Вместо послесловия)* / Е. Харитонов // Олди Г.Л. *Пасынки восьмой заповеди.* – М.: Эксмо, 1996. – С. 425-438.
8. Четвертных Е.А. *Роман-миф в творчестве Г.Л. Олди (по романам «ахейского цикла»)* / Е.А. Четвертных // *Культуроведы XXI: ревизия ценностей (масскультура и ее потребители): коллективная монография / под общ. ред. И.А. Савкиной, М.А. Черняк, А.А. Назаровой.* – Екатеринбург: СПб.; Шампер: Ажур, 2012. – С. 181-188.
9. Юданова М.В. *Мифология в романах Г.Л. Олди «Герой должен быть один» и «Одиссей, сын Лазрта»* / М.В. Юданова // *Вестник МГУКМ.* – 2008. – Вып. 6. – С. 85-89.

References

1. Vladimirskiy V. *Yes! tol'ko mig mezhdu proshlym i budushchim* / V. Vladimirskiy // Oldi G.L. *Geroy dolzhen byt' odin.* – M.: Eksmo, 2004. – S. 505-508.
2. Genri Layon Oldi «Byk iz mashiny». Roman, 2017 god [Elektronnyy resurs] // Laboratoriya fantastiki. URL: <https://www.fantlab.ru/work937745> (Data obrashcheniya: 24.03.2017).
3. Oldi G. L. *Byk iz mashiny.* – SPb.: Azbukа, M.: Azbukа-Attikus, 2018. – 384 s.

4. Osoyanu N. Genri Layon Oldi. Byk iz mashiny / Natal'ya Osoyanu // *Mir Fantastiki*. – 2018. – № 1. – S. 22. – Reti. na kn.: Oldi G.L. Byk iz mashiny. – SPb.: Azbukha, M.: Azbukha-Attikus, 2018. – 384 s.

5. Sedimina-Barkovskaya Y.A. Transformatsiya obraza Minotavra v sovremennoy fantasticheskoy literature (na materiale dilogii G.L. Oldi i A. Valentinova «Nam zdes' zhit'» i trilogii Y. Braydera i N. Chadovicha «Okhota na Minotavra») / Y.A. Sedimina-Barkovskaya // *Filologicheskiye situatsii = Studia philologica: Sb. nauchn. statey / pod red. G.I. Shevchenko, K.A. Tananushko*. – Minsk: BGU, 2009. – Vyp. VII. – S. 127-136.

6. Sedimina-Barkovskaya Y.A. Bozhestva drevnegrecheskoy mifologii v tvorchestve G.L. Oldi / Y.A. Sedimina-Barkovskaya // *Slov'yans'ka fantastika. Zbirnik naukovikh prats'*. – Kyiv: VPTS «Kyivs'kiy universitet», 2012. – S. 199-209.

7. Kharitonov Y. Miry Genri Layona Oldi (Vmesto poslesloviya) / Y. Kharitonov // Oldi G.L. Pasyunki vos'moy zapovedi. – M.: Eksmo, 1996. – S. 425-438.

8. Chetvertnykh Y.A. Roman-mif v tvorchestve G.L. Oldi (po romanam «akheyskogo tsikla») / Y.A. Chetvertnykh // *Kul't-tovary XXI: reviziya tsennostey (masskul'tura i yeye potrebiteli): kolektivnaya monografiya / pod obsch. red. I.L. Savkinoy, M.A. Chernyaka, L.A. Nazarovoy*. – Yekaterinburg; SPb.; Tampere: Azhur, 2012. – S. 181-188.

9. Yudanova M.V. Mifologiya v romanakh G.L. Oldi «Geroy dolzhen byt' odin» i «Odyssey, syn Laerta» / M.V. Yudanova // *Vestnik MGUKI*. – 2008. – Vyp. 6. – S. 85-89.

Chorni I.V.,

*Doctor of Philological Sciences, Professor, head of Ukrainian studies chair
of the Karkiv National University of Internal Affairs, kafukrain@gmail.com*

Ukraine, Kharkiv

THE ANTIQUE MYTH IN THE STRUCTURE OF THE NOVEL BY G.L. OLDI «THE BULL FROM THE MACHINE»

The article is devoted to the activity of contemporary Kharkov science fiction writers Dmitry Gromov and Oleg Ladyzhenskiy, working under the pseudonym of G.L. Oldi. Their novel «The Bull from the Machine», written in the genre of a fantastic detective, is examined. The role of the ancient myth in the structure of the novel is analyzed, and the observations concerning its genre nature are made. The novel is inserted into the mythological cycle of G.L. Oldi.

Key words: genre, cyberpunk, detective, myth, «noir».



Editor-in-Chief	M.A. Zhurba
Deputy Editor-in-Chief:	I.O. Kuzmichenko E.B. Talishinski E.V. Starichenko
Mainhandling Editor	Yu.V. Kravchenko
Proofreader	E.V. Starichenko
Designer	T.H. Aldakimova
Makeup	E.V. Starichenko

Journal Editorial Staff Contact Information.

Post Address: 92600 Ukraine, Svatove,
106 Zoriana Str. Sobornist
Journal «Virtus» Editorial Staff,
tel.: +38 (050) 227 30 03,
e-mail: virtustoday@gmail.com
website: <http://www.virtus.conference-ukraine.com.ua>

Center of Modern Pedagogy «Learning Without Borders»

Post Address: 7275, boul Langelier, CP88022 Montreal, QC, H1S 3G9, CANADA
e-mail: info@pedagogiemoderne.com
website: <http://www.pedagogiemoderne.com>

Signed for printing 30.03.2018.

Format 60×84 1/8. Paper offset. Font Times.

Offset printing. Conventional printed sheet 24,9 Publisher's sheet-copy 24,9

Circulation 500 copies. Order 3023.

Printed PE Shpak V. B.

The certificate on the state registration B02 No. 924434 from 11.12.2006

Ternopil, Prosvity St. 6.

phone 8 097 99 38 299

E-mail tooums@ukr.net
