

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 49. ТОМ 2
ISSUE 49. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 28.04.2022 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомяр]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 49. Том 2. – 270 с.

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

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дугчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомяр І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSe., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (032 – Історія та археологія).

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

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

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

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомяр І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2022
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомяр І.М., 2022

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 5 from 28.04.2022)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2022. – Issue 49. Volume 2. – 270 p.

The journal is intended for all interested in high school pedagogy, philology, art, and history.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiw** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustyenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanishyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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

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

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

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category “B”) in the area of of Historical Sciences (032 – History and Archeology).

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

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

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

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2022
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2022

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 7.73:79

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-1>**Лу БІНЬ,***orcid.org/0000-0002-4650-1746**аспірант кафедри дизайну середовища
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) 282799836@qq.com***Світлана КРИВУЦЬ,***orcid.org/0000-0003-3916-7142**кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри дизайну середовища
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) svkdesignsvk@gmail.com***АНАЛІЗ СТАНУ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ
ДИЗАЙНУ АРТ-ІНСТАЛЯЦІЙ В СИСТЕМІ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА КНР**

У статті проаналізовано стан розробленості наукової проблеми з формування дизайну арт-інсталяцій в системі міського середовища КНР. Вищезазначене завдання дозволяє охарактеризувати основні групи теоретичних напрацювань, серед яких: низка наукових робіт (наукових статей, монографій, дисертацій) та публіцистичних статей описового характеру, інтернет-видань, сайтів з практичним доробком дизайнерів, що працюють в даному напрямку мистецтва та свідчать про зміни акцентів у культурній політиці КНР в умовах сьогодення, які відбувалися під впливом зразків міжнародного дизайну. На основі комплексного підходу шляхом узагальнення та систематизації результатів наукових розвідок з досліджуваної проблеми виявлено наступні групи: 1) дослідження, присвячені проблемі виникнення та впровадження публічного мистецтва в міста Китаю; умовам його подальшого розвитку, що тісно пов'язані з соціальними та економічними трансформаціями в КНР; 2) статті, в яких висвітлюються питання планування мистецтва Китаю; 3) праці, що вказують на напрямки розвитку китайського публічного мистецтва з початку XX століття; 4) статті, присвячені екологічному підходу в вирішенні дизайну арт-інсталяцій; 5) дослідження з питань педагогічного впливу на глядача, що висвітлюють проблему виховання людини засобами арт-інсталяцій; 6) праці, в яких проаналізовано вагомість психологічного впливу на людину, що сприймає художні твори в системі міського середовища; 7) публіцистичні матеріали, які присвячені питанню висвітлення авторських концепцій провідних художників та дизайнерів, що працюють над створенням арт-інсталяцій. В ході аналізу констатовано, що китайські художники та дизайнери, які в своїх художніх творах виявляють політичний клімат недавньої історії КНР, отриманий досвід під комуністичним правлінням або вплив міжнародного мистецтва у своїх академіях мистецтва, приділяють занадто уваги соціально-політичному контексту Китаю. Однак, дизайнери початку XXI століття, що розкривають свої концептуальні ідеї засобами арт-інсталяцій, намагаються через публічне мистецтво вирішити актуальні проблеми сьогодення.

Ключові слова: арт-інсталяції, міське середовище, культурна політика КНР, екологічний підхід, педагогічний та психологічний вплив.

Lu BIN,*orcid.org/0000-0002-4650-1746**Graduate Student at the Department of Environmental Design
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) 282799836@qq.com***Svetlana KRYVUTS,***orcid.org/0000-0003-3916-7142**Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Environmental Design
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) svkdesignsvk@gmail.com*

ANALYSIS OF THE STATE OF SCIENTIFIC RESEARCH ON THE PROBLEMS OF ART INSTALLATION DESIGN IN THE SYSTEM OF THE URBAN ENVIRONMENT OF THE PRC

The article analyzes the state of development of the scientific problem of forming the design of art installations in the urban environment of China. The above task allows to characterize the main groups of theoretical developments, including: a number of scientific papers (scientific articles, monographs, dissertations) and descriptive journalistic articles, online publications, sites with practical work of designers working in this field of art and evidence of changes in emphasis in the cultural policy of China in today's conditions, which took place under the influence of examples of international design. On the basis of an integrated approach by generalizing and systematizing the results of scientific research on the research problem, the following groups were identified: 1) research on the emergence and introduction of public art in Chinese cities; the conditions of its further development, which are closely related to social and economic transformations in China; 2) articles covering issues of Chinese art planning; 3) works indicating the development of Chinese public art since the early twentieth century; 4) articles on the environmental approach in the design of art installations; 5) research on the pedagogical impact on the audience, highlighting the problem of human education through art installations; 6) works in which the importance of psychological influence on a person who perceives works of art in the system of urban environment is analyzed; 7) journalistic materials devoted to the issue of coverage of the author's concepts of leading artists and designers working on the creation of art installations. The analysis found that Chinese artists and designers, whose works reflect the political climate of recent Chinese history, experience under communist rule or the influence of international art in their art academies, pay too much attention to China's socio-political context. However, designers of the beginning of the XXI century, who reveal their conceptual ideas by means of art installations, try to solve current problems through public art.

Key words: art installations, urban environment, cultural policy of the People's Republic of China, ecological approach, pedagogical and psychological influence.

Постановка проблеми. Основним критерієм зміни акцентів в Китаї в умовах сьогодення, коли напружений ритм сучасного життя має негативний вплив на людину, стає створення теплої та естетичної атмосфери міста за рахунок розвитку сучасного візуального мистецтва. Варто зазначити, що цей ритм життя населення Китаю, який перебуває у підвищеній мобільності, потребує психологічного розвантаження або релаксації. Отже, як свідчить матеріал дослідження, під впливом зразків міжнародного дизайну за останні 20 років XXI століття китайські міста перетворилися на більш відкриті, де вагоме місце займає дизайн арт-інсталяцій, як носій культурних цінностей. Організація місцевого простору для виконання дизайну арт-інсталяцій потребує систематизації та вказує на декілька існуючих типів його формування, а саме: реконструкція міського простору на основі зламу старих стін або інших архітектурно-конструктивних перешкод в місті; зміна функції відкритої площі (ландшафтна площа, громадський простір); поява нових видів простору парків, скверів та місць для розваги (розважальний простір); експозиційний (або культурний) відкритий простір; комерційний простір; пішохідна міська зона. Кожен з вищезазначених типів відкритого простору створює нову культуру даного місця на території Китаю через предметно-просторову організацію загальної композиції арт-інсталяцій, яка іноді має несподівані, спонтанні та екзотичні характеристики. Особливо варто звернути увагу на те, що китайські художники та дизайнери, які

в своїх художніх творах виявляють політичний клімат недавньої історії КНР, отриманий досвід під комуністичним правлінням або вплив міжнародного мистецтва у своїх академіях мистецтва, приділяють занадто уваги соціально-політичному контексту Китаю початку XXI століття. Однак, під впливом культури західних країн почалися конфлікти між напрямками розвитку публічного мистецтва Китаю (традиційним та сучасним інноваційним), що в подальшому призвело до значних змін у створенні сучасного публічного мистецтва, яке привертає до себе увагу різних країн світу. Специфіка географічного розташування, соціальна структура та особливості менталітету дали змогу митцям знайти своєрідні риси естетичних підходів та прийомів виконання дизайну арт-інсталяцій в період на початку XXI століття.

Аналіз досліджень. Швидкий розвиток публічного мистецтва КНР, а саме дизайну арт-інсталяцій в системі міського середовища, вказує на необхідність проведення досліджень в цьому напрямку. Слід зазначити, що даний вид сучасного мистецтва демонструє можливість взаємодіяти з природним та створеним середовищем, викликати емоції в глядача, стимулювати його уяву та вирішувати творчі завдання з урахуванням традиційних національних характеристик та з оглядом на новітні концепції дальнього зарубіжжя. Тому для всебічного дослідження вищезазначеної проблеми необхідним стає ознайомлення з основними тенденціями вирішення дизайну арт-інсталяцій та аналіз і систематизація теоретичних напрацювань в цьому напрямку.

Метою статті є аналіз та визначення рівня наукового опрацювання проблем формування публічного мистецтва засобами арт-інсталяцій в системі міського середовища на основі узагальнення та систематизації результатів робіт іноземних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Проблеми висвітлення процесу глобалізації, що веде до змін у соціальній, політичній культурі та до розвитку культурних цінностей присвячено статтю Ян Рен. Автор надає періодизацію та розкриває причини, які сприяли розвитку громад в Китаї та соціальним перетворенням на всіх рівнях суспільства. науковець доводить важливість цих перетворень, які поступово змінюють та реконструюють соціально-економічну структуру КНР та активно впливають на соціокультурні процеси (Yuan Ren, 2022) [15].

Осмысленням напрямків розвитку китайського публічного мистецтва з початку ХХ століття займалась Сіінг Дуан (Siying Duan, 2022) [12]. Автор доводить, що китайські мистецькі практики розвивалися за двома напрямками: 1) виявлення традиційних особливостей китайської культури; 2) розвиток мистецтва, що відповідає концепціям західного стилю. Згодом, за ствердженням науковця, китайські митці почали працювати у третьому напрямку, якому притаманне поєднання традиційних елементів китайського мистецтва та його художніх прийомів із новими медіа-мистецькими практиками. Автор вважає, що третій напрямок мистецьких практик є набагато менш доступним на міжнародному рівні через складність його теоретичного обґрунтування. Вагомим результатом роботи Сіінг Дуан є висновок, що завдяки введенню контекстуальних та символічних значень в формуванні сучасного мистецтва КНР, митцями вирішуються проблеми створення нового погляду на прийоми вирішення творів медіа-мистецтва, які можуть виходити за межі культурних обмежень китайського чи західного мистецтва (Siying Duan, 2022) [12]. Наступна стаття, «Art Term. Installation art», підтверджує інформацію про розвиток мистецтва інсталяцій з 1960-х років, створення яких стало основним напрямком сучасного мистецтва. Однак, коли стався «крах» арт-ринку наприкінці 1980-х років, мистецтво арт-інсталяцій при взаємодії актуальних видів художніх практик та нетрадиційних форм дизайну призвів до пробудження інтересу до інсталяцій, як одного з видів концептуального мистецтва (Art Term. Installation art, 2022) [1].

Варто зазначити, що питання створення арт-інсталяцій в системі міського середовища досліджуються у зв'язку із міськими змінами в Китаї,

що стосуються створення в місті Пекін сучасного району мистецтв Дашаньцзи, відомого як 798. Загалом, культурна політика Китаю націлена на злиття культурного та економічного завдань, тому розвиток культурної політики міста Пекін, наприклад, має символічне значення для формування публічного мистецтва та побудови іміджу міста. Цим питанням у своїх роботах займалася дослідниця Дженіфер Кур'єр (Jennifer Currier, 2008: 240) [7]. У своїй статті вона розглядає розвиток бренду 798 Arts District, який став іміджем Пекіна як глобального культурного міста та який, в результаті цього, почав активно впливати на сучасну культуру усього Китаю (Jennifer Currier, 2008: 240) [7]. Аналізом перспективності транснаціонального урбанізму, в свою чергу, займалася Керолін Картье, яка приділила багато уваги проблемі перетворення виробничої зони китайського міста на статус «світового міста» у провідній економічній зоні (наприклад, місто Шеньчжень). За висловленням автора статті, сильна роль держави в КНР робить нове місто підприємством, де домінують державні стандарти (Carolyn Cartier, 2022) [4].

Питання планування творів мистецтва у межах міського середовища було розглянуто в публіцистичній статті, що висвітлює задачі їх використання як інструменту для відновлення міських громад Китаю. В даному випадку, автори статті розглядають мистецтво та культуру КНР, як: 1) можливість підтримки економічного розвитку; 2) засіб покращення збудованого середовища міста; 3) можливість збереження та передачі культурної спадщини та історії; 4) засіб подолання культурних, етнічних та расових відмінностей; 5) можливість створення групової пам'яті та ідентичності міста (Association, A.P., 2016) [2].

Розкриттям вагомості інтерактивних арт-інсталяцій, як інноваційного напрямку публічного мистецтва, займались Чун-Чінг та Хсу Ю-Цу. За результатами робіт науковців, відгуки глядачів арт-інсталяції вказують на те, що привабливим є саме візуальний ефект твору мистецтв та можливість взаємодіяти з інсталяцією (Chun-Ching, Hsu Yu-Tzu, 2022) [5]. Варто зазначити, що інноваційні інтерактивні та кінетичні види мистецтва інсталяції, що використовують всі можливості сучасних технологій, стають все більш відкритими та розвиваються з урахуванням традиційних та новітніх напрямків.

Аналіз дизайнерського досвіду дозволив засвідчити актуальну тенденцію у вирішенні арт-інсталяцій. Екологічний підхід в дизайні інсталяцій є однією з найбільш актуальних проблем в культурній політиці Китаю. У цьому контексті місія та бачення художніх творів, що вирішуються на

основі екологічного підходу, будуть постійно змінюватися у відповідності до розвитку та втілення новітніх конструктивних ідей та методів у створенні дизайну арт-інсталяцій (МОСА, 2002) [8]. Як свідчать результати наступної роботи (В. Бондаренко та С. Кривуц), що розкриває питання екології в формуванні екологічного предметно-просторового середовища, «...гострота екологічної ситуації призвела до розуміння необхідності формування екологічної свідомості. Стоїть питання про поєднання економіки та екології. Сфера екологічного дизайну та його система проектування мають базуватися на результатах екологічних, соціальних, економічних та гуманістичних дослідженнях. Вивчення основ екологічного дизайну дасть можливість використовувати його закони в системі проектування середовищного дизайну та його наповнення» (Бондаренко та Кривуц, 2018:73) [3]. В даному контексті не менш важливою для аналізу розвитку мистецтва арт-інсталяцій є проблема використання перероблених матеріалів. В статті «Public Art Trends: Art from Recycled Materials» авторами розглянуто варіативність використання різноманітних матеріалів в формуванні дизайну публічних арт-інсталяцій на основі методу ресайклінгу. В роботі надано приклади виготовлення арт-інсталяцій різними компаніями (Dispersion, Demiurge Design тощо) з несподіваних матеріалів: мостової щільної сталі, труб з розрізами чи отворами тощо (Public Art Trends: Art from Recycled Materials, 2022) [10]. В наступній статті, яка характеризує творчість дизайнерів, що також використовують у своїй творчості перероблений матеріал, підкреслено концептуальність таких художніх творів, їх оригінальність та несподіваність при сприйнятті глядачем. Основною концепцією даних мистецьких творів стає захист навколишнього середовища на основі методів даунциклінгу (downcycling) та апциклінгу (upcycling).

Дослідження проблематики з точки зору педагогічного впливу арт-інсталяцій на людину здійснено в роботах Яннан Дінг та Нік Шчерманс та інші. Дослідники зосередилися на проблемі мистецьких практик, спираючись на літературу про громадянство, публічне мистецтво, публічний простір та педагогіку. Автори статті проаналізували експозиційні твори; їх соціальний та політичний вплив на людину; дослідили педагогічний потенціал публічного мистецтва в боротьбі за рівні права на житло, освіту та міський простір. Висновком даної роботи є те, що публічне мистецтво може відігравати роль у боротьбі за громадянство Китаю (Yannan Ding, Nick Schuermans, 2022) [13].

Не менш важливим є аналіз психологічного впливу арт-інсталяцій на глядача, яким займа-

лися Дж. Рейсс та інші. Головним висновком робіт вищезазначених науковців є ствердження, що: «...інсталяційні твори, які складаються з окремих частин та «охоплюють» індивіда, часто включають аспекти існуючого середовища та розроблені, щоб викликати складні сенсорні та емоційні переживання» (Reiss, 2001) [11]. Отже, інсталяційні твори можуть бути особливо інтригуючими для тих, хто їх сприймає у відкритому просторі, й також сприяють активної та мобільної взаємодії з глядачем.

Крім того, електронні джерела (публікації, каталоги виставок тощо), що висвітлюють творчість китайських митців сучасного мистецтва арт-інсталяцій, зачіпають актуальні питання, які розкривають деякі окремі культурні події, що відбувалися з початку XXI століття. У статті «Installation Art» зосереджено увагу на інсталяціях, які мають великомасштабні розміри, що дає змогу перетворювати громадський простір на місця для комфортного споглядання арт-інсталяцій. Митці, які працюють з такими розмірами інсталяцій сподіваються отримати увагу від глядача для того, щоб підвищити свою славу, стати відомим у колі митців. Для авторів художніх творів має значення й сприйняття простору, про що далі ведеться в вищезгаданій статті. Маніпулюючи навколишнім середовищем, вони змінюють сприйняття його глибини людиною. Тобто, дизайн таких інсталяцій ніби то переносить глядача в інший вимір: фізичний, ефірний або духовний (Installation Art, 2022) [6].

Ніамх Енн Келлі у статті «What is Installation Art?» розглядає інсталяційне мистецтво як мистецьку практику, що передбачає встановлення або конфігурацію об'єктів у просторі, в якому саме сукупність предметів та простору й складають художній візуальний твір мистецтва. Дослідниця вважає, що мистецтво інсталяції це: 1) спосіб виробництва та демонстрації інсталяції, а не рух чи стиль; 2) мистецтво, що вимагає активного залучення глядача до взаємодії з об'єктом мистецтва; 3) сприйняття арт-інсталяцій дозволяє задіяти всі органи чуття (дотик, звук, нюх, зір, оптичні чуття); 4) у деяких випадках навколишній простір є невід'ємним елементом в композиції арт-інсталяцій. Автор наголошує на тому, що: 1) останнім часом виробництво масштабних та видовищних робіт, де домінуючим моментом є групова співпраця митців арт-інсталяцій, стає більш актуальним; 2) мистецтво арт-інсталяцій розвивається в бік соціальних значимих питань із повномасштабним використанням громадського або приватного простору. Результатом дослі-

дження науковця стає висновок про необхідність документальної фіксації мистецтва інсталяції у зв'язку з його тимчасовим характером демонстрації; підкреслюється гнучкість способу виробництва, універсальність та здатність вирішувати соціальні проблеми як творця інсталяцій, так й глядача (Niamh Ann Kelly, 2022) [9].

Висновки. Отже, вивчення та систематизація джерельної бази зазначеної проблеми вказує

на відсутність багатоаспектного аналізу з обраної тематики. Визначення сучасних тенденцій, підходів та принципів створення дизайну арт-інсталяцій в системі міського середовища КНР, які майже відсутні в теоретичному доробку зарубіжних науковців, вказує на необхідність їх подальшого опрацювання з метою всебічного виявлення розвитку публічного візуального мистецтва Китаю ХХІ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Art Term. Installation art. URL: <https://www.tate.org.uk/art/artterms/i/installation-art> (дата звернення: 15.01.2022)
2. Association, A.P. The Role of the Arts and Culture in Planning Practice. 2016. URL: https://planning-org-uploaded-media.s3.amazonaws.com/publication/download_pdf/Role-of-the-Arts-and-Culture-in-Planning-Practice.pdf (дата звернення: 15.01.2022)
3. Бондаренко В.В., Кривуц С.В. Питання екології в системі міського середовища. *Сталий розвиток – стан та перспективи: міжнародний науковий симпозиум SDEV'2018: Львов, 2018. С.72-73.*
4. Carolyn Cartier. Transnational Urbanism in the Reform-era Chinese City: Landscapes from Shenzhen. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/00420980220151637?journalCode=us> (дата звернення: 18.01.2022)
5. Chun-Ching, Hsu Yu-Tzu. Using an interactive art installation to Elicit Audience's interaction experience. URL: https://www.researchgate.net/publication/261312557_Using_an_interactive_art_installation_to_Elicit_Audience%27s_interaction_experience (дата звернення: 03.02.2022)
6. Installation Art. URL: <https://www.theartstory.org/movement/installation-art/history-and-concepts/> (дата звернення: 06.03.2022)
7. Jennifer Currier. Art and power in the new China: An exploration of Beijing's 798 district and its implications for contemporary urbanism. *Town Plan. Rev.* 2008, 79, 237–265.
8. MOCA (2002). *The Museum of Contemporary Art, Los Angeles. Installation art. Collection: MOCA's First Thirty Years.* URL: <http://moca.org/pc/viewArtTerm.php?id=18> (дата звернення: 10.03.2022)
9. Niamh Ann Kelly. What is Installation Art? URL: https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=aas_chadpcat (дата звернення: 20.01.2022)
10. Public Art Trends: Art from Recycled Materials. URL: <https://www.artworkarchive.com/blog/public-art-trends-art-from-recycled-materials> (дата звернення: 19.01.2022)
11. Reiss, J. H. (2001). *From Margin to Center: The Spaces of Installation Art.* Cambridge, MA: MIT Press (дата звернення: 01.03.2022)
12. Siying Duan. Yixiang (意象) in Contemporary Chinese Ink Installation Art. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02560046.2019.1679207?journalCode=rcrc20> (дата звернення: 06.01.2022)
13. Yannan Ding, Nick Schuermans 'Happiness Hefei': public art and rural-urban citizenship struggles in transitional China. URL: https://www-researchgate-net.translate.goog/publication/262870450_'Happiness_Hefei'_public_art_and_rural-urban_citizenship_struggles_in_transitional_China (дата звернення: 05.03.2022)
14. Yejiu Yang, Dan Zhu. Environmental Design vs. Environmental Art Design: A Chinese Perspective. URL: https://www.researchgate.net/publication/348049440_Environmental_Design_vs_Environmental_Art_Design_A_Chinese_Perspective (дата звернення: 14.03.2022)
15. Yuan Ren. Globalization and Grassroots Practices: Community Development in Contemporary Urban China. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/978020369871629/globalization-grassroots-practices-community-development-contemporary-urban-china-yuan-ren?context=ubx> (дата звернення: 11.03.2022)

REFERENCES

1. Art Term. Installation art. URL: <https://www.tate.org.uk/art/artterms/i/installation-art>
2. Association, A.P. The Role of the Arts and Culture in Planning Practice. 2016. URL: https://planning-org-uploaded-media.s3.amazonaws.com/publication/download_pdf/Role-of-the-Arts-and-Culture-in-Planning-Practice.pdf
3. Bondarenko V.V., Kryvuts S.V. Pytannia ekolohii v systemi miskoho seredovyshcha [Ecology issues in the urban environment] Mizhnarodnyi naukovyi symposium «Stalyi rozvytok – stan ta perspektyvy» SDEV'2018, Lvov, 28.02.2018. S. 72-73 [in Ukrainian].
4. Carolyn Cartier. Transnational Urbanism in the Reform-era Chinese City: Landscapes from Shenzhen. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/00420980220151637?journalCode=us>
5. Chun-Ching, Hsu Yu-Tzu. Using an interactive art installation to Elicit Audience's interaction experience. URL: https://www.researchgate.net/publication/261312557_Using_an_interactive_art_installation_to_Elicit_Audience%27s_interaction_experience
6. Installation Art. URL: <https://www.theartstory.org/movement/installation-art/history-and-concepts/>
7. Jennifer Currier. Art and power in the new China: An exploration of Beijing's 798 district and its implications for contemporary urbanism. *Town Plan. Rev.* 2008, 79, 237–265.

8. MOCA (2002). The Museum of Contemporary Art, Los Angeles. Installation art. Collection: MOCAs First Thirty Years. URL: <http://moca.org/pc/viewArtTerm.php?id=18>
9. Niamh Ann Kelly. What is Installation Art? URL: <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=aaschadpcat>
10. Public Art Trends: Art from Recycled Materials. URL: <https://www.artworkarchive.com/blog/public-art-trends-art-from-recycled-materials>
11. Reiss, J. H. (2001). *From Margin to Center: The Spaces of Installation Art*. Cambridge, MA: MIT Press
12. Siying Duan. Yixiang (意象) in Contemporary Chinese Ink Installation Art. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02560046.2019.1679207?journalCode=rcrc20>
13. Yannan Ding, Nick Schuermans 'Happiness Hefei': public art and rural-urban citizenship struggles in transitional China. URL: https://www-researchgate-net.translate.googleusercontent.com/publication/262870450_'Happiness_Hefei'_public_art_and_rural-urban_citizenship_struggles_in_transitional_China
14. Yeqiu Yang, Dan Zhu. Environmental Design vs. Environmental Art Design: A Chinese Perspective URL: https://www.researchgate.net/publication/348049440_Environmental_Design_vs_Environmental_Art_Design_A_Chinese_Perspective
15. Yuan Ren. Globalization and Grassroots Practices: Community Development in Contemporary Urban China. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/978020369871629/globalization-grassroots-practices-community-development-contemporary-urban-china-yuan-ren?context=ubx>

УДК 727.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-2>**Вікторія МАЛАНЮК,**
orcid.org/0000-0002-8002-4613кандидат архітектури,
старший викладач кафедри дизайну і технологій
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) vik_malanyuk@ukr.net**КОРПОРАТИВНІ МУЗЕЇ ІТАЛІЇ: АРХІТЕКТУРНИЙ АСПЕКТ**

У статті проаналізовано корпоративні музеї Італії, засновані протягом 1976-2015 років у контексті їх архітектурного рішення. З'ясовано, що відкриття корпоративних музеїв часто присвячено річниці діяльності компанії або її засновника як данина поваги від воячких нащадків. Дані музейні установи мають на меті свідчити про історію компанії оригінальними й унікальними документами й експозиційними об'єктами, являють собою значний історико-культурний і туристичний потенціал. Про високий рівень експозиційного дизайну свідчать премія Guggenheim Business & Culture Award, отримана музеєм фірми Kartell у 2000 році, та присудження італійської премії «Premio Impresa e Cultura» корпоративному музею Piaggio у 2003 році. Дослідження охоплює одинадцять корпоративних музеїв, що спеціалізуються у різних галузях, зокрема таких як автомобілебудування (Alfa Romeo, Ducati, Piaggio, Lamborghini, Ferrari), виробництво продуктів харчування і алкогольних виробів (Pelino Confetti, Campari), промисловий дизайн (Kartell), легка промисловість (музеї, присвячені творчій спадщині всесвітньо відомих італійських дизайнерів Ferragamo, Gucci, Armani). Встановлено, що архітектурні рішення корпоративних музеїв Італії базуються на таких прийомах: 1) будівля музею створюється на основі історичних приміщень виробничих потужностей власних підприємств нині вже непрацюючих заводів і фабрик, які після процесів модернізації чи реновації набувають нової виставкової функції (Alfa Romeo, Ducati, Piaggio, Campari); 2) будівля музею являє собою гармонійне поєднання історичної виробничої споруди і нових виставкових будівель (Lamborghini); 3) будівля корпоративного музею розташовується в знаковій історичній будівлі, пам'ятці житлової або промислової архітектури, яка не була пов'язана із діяльністю підприємства (Ferragamo, Gucci, Armani); 4) музей розміщується у будівлі, зведеній за новим проектом (Ferrari). Використання останнього прийому обумовлює появу музейної будівлі, яка характеризується оригінальним об'ємно-планувальним рішенням, застосуванням сучасних інноваційних напрямків у проектуванні та будівництві, емоційною виразністю, образністю, використанням у колористичних рішеннях екстер'єрів фірмових кольорів компанії.

Ключові слова: корпоративний музей, архітектура, експозиційний дизайн, об'ємно-планувальне рішення.

Viktoriia MALANIUK,
orcid.org/0000-0002-8002-4613Ph. D. in Architecture,
Senior Lecturer at the Department of Design and Technology
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) vik_malanyuk@ukr.net**CORPORATE MUSEUMS OF ITALY: ARCHITECTURAL ASPECT**

The article analyzes the corporate museums of Italy, founded during 1976-2015 in the context of their architectural solution. It has been found that the opening of corporate museums is often dedicated to the anniversary of the company or its founder as a tribute from grateful descendants. These museum institutions aim to testify to the history of the company with original and unique documents and exhibits, represent a significant historical, cultural and tourist potential. The high level of exhibition design is evidenced by the Guggenheim Business & Culture Award, received by the Kartell Museum in 2000, and the Italian Premio Impresa e Cultura Award to the Piaggio Corporate Museum in 2003. The study covers eleven corporate museums specializing in various fields, including automotive (Alfa Romeo, Ducati, Piaggio, Lamborghini, Ferrari), food and alcohol production (Pelino Confetti, Campari), industrial design (Kartell), light industry (museums dedicated to the creative heritage of world-famous Italian designers Ferragamo, Gucci, Armani). It is established that the architectural solutions of corporate museums in Italy are based on the following techniques: 1) the museum building is created on the basis of historical premises of production facilities of own enterprises of now defunct plants and factories, which after the processes of modernization or renovation acquire a new exhibition function (Alfa Romeo, Ducati, Piaggio, Campari); 2) the museum building is a harmonious combination of a historic production building and new exhibition buildings (Lamborghini); 3) the building of the corporate museum is located in an iconic historical building, a monument of residential or industrial architecture, which was not related to the activities of the enterprise (Ferragamo, Gucci, Armani); 4) the museum is located in a building built under a new project (Ferrari). The use of the latter technique leads to the emergence of a museum building, which is characterized by original spatial planning solutions, the use of modern innovative trends in design and construction, emotional expressiveness, imagery, use in color solutions of corporate exteriors.

Key words: corporate museum, architecture, exposition design, spatial planning solution.

Постановка проблеми. Відомий американський архітектор і теоретик постмодернізму Чарльз Дженкс у своїй праці «Видовищний музей – між храмом і торговим центром. Осмислення протиріч» ставить питання про роль музею у сучасній культурі, де фіксується постійне зростання кількості нових музеїв, у тому числі спеціально побудованих до дати 2000 року, що дає підставу провести паралель із будівництвом християнських соборів до 1000 року (Жудякова, 2010: 12). Особливо актуальною дана теза є для корпоративних музеїв – тематичних комерційних будівель, що належать певній фірмі, де представлена історія розвитку фірми та продуктів. Сучасні музеї даного типу становлять значний історико-культурний і туристичний потенціал тієї місцевості, де вони розташовані. Оригінальність архітектурного образу музею Соломона Гутгенхайма у Більбао (Іспанія, 1997 р.), запроєктованого Френком Гері, породила «ефект Більбао», коли промислові міста, які занепали, намагалися реанімувати свою економіку, залучаючи туристів незвичайними проектами нових музеїв. Об'ємно-планувальне й конструктивне рішення будівлі музею може формуватися у двох основних напрямках: як слідування суто утилітарним (функціональним) потребам і як важливий елемент архітектурно-композиційного рішення об'єкта. Географічні межі даного дослідження обумовлені тим фактором, що у 2000 ні роки близько половини всіх корпоративних музеїв знаходилось в Італії. Деякі особливості можуть вважатися загальними характеристиками італійських корпоративних музеїв – вони засновані компаніями з довгою історією, що виробляють знакові товари, і втілюють концепцію «Зроблено в Італії» (Bontì, 2014: 143). Часові межі дослідження охоплюють період з 1976 до 2015 року.

Аналіз досліджень. Проблематика виникнення й особливості сучасного розвитку музеїв висвітлюються в працях Н. Askermann, А. Бакушинського, О. Ванслова, М. Гнедовського, Я. Долака, М. Дибаль, В. Дукельського, А. Закс, С. Каспаринської, А. Кулемзіна, Р. Маньковської, К. Piatkowska, О. Петрової, Д. Равикович, М. Селівачова. Порівняльному аналізу двох корпоративних музеїв в Італії Ferrari і Ducati у контексті їх соціальної функції присвячено роботу М. Bontì. Заслуговує на увагу дисертаційна робота Е. Єрмоленко, де на великому фактологічному матеріалі як найновіших реалізованих об'єктів, так і конкурсних проектів музеїв різної типології, зокрема й корпоративних, проаналізовано еволюцію просторової структури музею протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Практичне керівництво з планування корпоративних музеїв

являє собою монографія В. Данілова, де описані різні типи корпоративних музейних об'єктів, розташованих у США і по всьому світу. Автор надає важливу інформацію для всіх, хто проектує музей, галерею або центр для відвідувачів (Danilov, 1991). Специфіка проектування музеїв різної типології, зокрема і корпоративних, представлено у колективній праці Я. Лоренца, Л. Сколніка та К. Бергера. Проте, огляд фахової літератури за темою дослідження дозволяє зробити висновок про те, що архітектурний аспект корпоративних музеїв Італії на даний момент ще не є достатньо дослідженим.

Мета статті – проаналізувати особливості архітектурних рішень корпоративних музеїв Італії 1976–2015 років.

Виклад основного матеріалу. Корпоративні музеї звичайно розташовуються в штаб-квартирі компанії або великого підприємства та націлені на демонстрацію історії корпорації й її філософії. Музей даного типу слугує візуальним втіленням ідеалів компанії та є інструментом публічної реклами корпорації. Ці об'єкти можуть бути призначені для вузької аудиторії, наприклад, для співробітників компанії та клієнтів, або можуть бути відкриті для широкого загалу. Дизайн корпоративних експозицій часто використовує прийоми, що застосовуються у художніх музеях: товари виставлені як цінні артефакти, а старі рекламні об'єкти – як картини. Більшість корпорацій перебувають у постійному розвитку, тому музейний дизайн повинен бути гнучким і адаптивним (Лоренц, Сколник, Бергер, 2008: 76).

Складна об'ємно-планувальна структура будівлі музею обумовлена багатогранністю його діяльності. Взаємозв'язок приміщень характеризується інтенсивністю та регулярністю потоків відвідувачів і персоналу і може бути представлений такими варіантами:

- постійний зв'язок між приміщеннями з інтенсивними потоками вимагає їх близького та зручного взаємного розташування без перетину шляхів з іншими потоками; це у першу чергу відноситься до групи вестибюль-експозиційні зали і зв'язкам всередині групи експозиційних залів;

- епізодичний зв'язок приміщень з інтенсивними потоками, при якому головним стає відсутність перетинів з іншими інтенсивними потоками;

- постійний взаємозв'язок приміщень з поодинокими переміщеннями потребує їх зручного та близького взаємного розміщення; такий зв'язок повинен бути між фондосховищем, фотолабораторією та майстернями, експозиційними залами, місцями відпочинку, приміщенням адміністрації (Гельфонд, 2007: 147).

Історичний музей відомого італійського виробника автомобілів Alfa Romeo відкрився у 1976 році у місті Арезе на півночі Італії на території вже непрацюючого заводу даної компанії. Музей присвячений 100-річчю діяльності марки Alfa Romeo, що випустила за свою історію: автомобілі, комерційні автомобілі та фургони, залізничні поїзди, трактори, автобуси, трамваї, електроплити, а також літаки та двигуни для кораблів. Музей займає площу 4 800 м² і складається з 6 поверхів, розділених між собою чотирма тематичними відділами.

Заслуговує на увагу відкритий у місті Сульмона у 1988 році корпоративний музей Pelino Confetti, присвячений історії створення старовинної італійської кондитерської фабрики, заснованої ще у в 1783 році Бернардіно Пеліно. Під музей відведена велика площа виробничого майданчика. Експозиція включає колекцію старовинних машин для виробництва цукрового мигдалю, різне обладнання, реліквії, рідкісні предмети, що стосуються стародавнього мистецтва створення кондитерських виробів. Доповнюють виставку сертифікати, нагороди та свідчення про участь у міжнародних виставках з 1800 року до наших днів, а також численні патенти, зареєстровані по всій Європі. Історію кондитерського виробництва з 1800 року можна прослідкувати через обладнання, яке експонується у музеї: від появи парової енергії до впровадження електрики в 1893 році.

На відміну від двох попередніх музеїв, що були організовані на базі виробничих потужностей власних підприємств, Музей Сальваторе Феррагамо (Museo Salvatore Ferragamo), заснований у 1995 році, розташовується у пам'ятці архітектури – старовинному палаці Спіні Ферроні, який вважається одним із найкращих прикладів житлової архітектури середньовічної Флоренції. Палаццо Спіні Ферроні – величний готичний палац, розташований уздовж Віа де Торнабуоні на розі площі Санта-Трініта, в історичному центрі Флоренції, регіон Тоскана, Італія. Палац був побудований у 1289 році багатим торговцем тканинами і банкіром Гері Спіні на ділянках, які він купив після повені Арно в 1288 році у ченців Санта-Трініти. На час зведення це був найбільший приватний палац у Флоренції, який за розміром змагався із сучасним Палаццо Веккьо, резиденцією уряду республіки. Архітектурне рішення Палаццо Спіні Ферроні був приписаний низці архітекторів, включаючи Арнольфо ді Камбіо. Зведений у добу середньовіччя у місті, відомому міжусобними конфліктами між сім'ями, палац являє собою кам'яний блок, схожий на фортецю, з арками на рівні вулиці на високому першому

поверсі з виступаючим карнизом, увінчаним зубцями. Salvatore Ferragamo – італійський бренд, що спеціалізується на створенні взуття, шкіряних виробів, годинників, що виготовляються у Швейцарії, а також чоловічого та жіночого одягу класу «люкс». В експозиції музею – ескізи, фотографії, дипломи, більш ніж 10 тисяч моделей взуття, створених Феррагамо з 1920 по 1960 роки. У музеї також представлені детальні дослідження майстра у галузі анатомії людської ноги, які призвели до винаходу знаменитого «Методу Феррагамо», що став революцією у сфері моделювання взуття.

В семи залах корпоративного музею Ducati представлено більш ніж 90-річну історію знаменитого бренду мотоциклів. Заснований у 1996 році на території заводу у місті Болонья Музей Ducati був відкритий у 1998 році. Задумана як «гоночна траса, схожа на мрію», його мета полягала в тому, щоб реконструювати історію компанії та зберегти промисловий успіх і спортивні досягнення Ducati. Іншою причиною створення музею було відродження «легендарного» бренду Ducati: у цьому сенсі він став би своєрідною святинею для всіх шанувальників Ducati та відвідувачів музею (Bonti, 2014: 146).

Корпоративний музей італійської компанії Kartell був заснований у 1999 році на честь 50-річчя компанії президентом Клаудіо Луті з метою збереження, розвитку та збільшення матеріальної та нематеріальної культурної спадщини компанії. Kartell – італійська компанія, сфера діяльності якої пов'язана з промисловим дизайном. Kartell виготовляє та продає сучасні пластикові меблі. Компанія розпочала виробництво автомобільних аксесуарів у 1949 році, а у 1963 році її діяльність розширилася і на предмети меблів для дому. Kartell Museo знаходиться у колишньому виставковому залі будівлі фабрики Kartell у місті Новіліо (провінція Мілан, регіон Ломбардія), де з 1967 року знаходиться головна штаб-квартира компанії. Проект, який було створено архітекторами Анною Кастеллі Феррієрі й Ігнаціо Гарделла, є одним із найбільш цікавих прикладів промислової архітектури Ломбардії. У 2000 р. Музей Kartell був удостоєний премії Guggenheim Business & Culture Award як найкращий музей компанії. Постійна експозиція музею займає понад 2 000 квадратних метрів і була спроектована архітектором Ферруччо Лавіані під кураторством Елізи Стораче. Експозиція включає в себе найбільш цікаві матеріали, пов'язані з історією дизайну предметів, створених з 1949 року до теперішнього часу. Серед видатних експонатів – автомобільні аксесуари, предмети домашнього побуту,

лампи, лабораторне устаткування, меблі й аксесуари, які нині позиціонуються як знакові об'єкти італійського дизайну. В оформленні інтер'єру музею переважає чорний колір. Внутрішній простір організований як атриум, оточений по периметру галереями.

У березні 2000 року у Понтедері (регіон Тоскана) відкрився музей Piaggio – італійського виробника автомобілів, який виробляє ряд двоколісних автомобілів і компактних комерційних автомобілів під сімома брендами: Piaggio, Vespa, Gilera, Aprilia, Moto Guzzi, Derbi та Scarabeo. Компанія була заснована Рінальдо Пьяджіо у 1884 році і спочатку займалася виробництвом локомотивів і залізничних вагонів. Музей був створений, щоб зберегти спадщину одного з найвідоміших концернів Італії через розповідь про його історію, розвиток технологій, зібрання знакових моделей транспорту свого часу. У залах представлена найрізноманітніша продукція Пьяджіо (включаючи авіадвигуни 30-х років, локомотив МС2 54 1936 року, літак Р148 1951 року): мотоциклами «Аре», «Pentago», мопед «Сіао», скутери останніх років. У 2003 році музей і архів були визнані найкращим корпоративним музеєм та архівом, отримавши італійську премію «Premio Impresa e Cultura». Промисловий музей було відкрито у колишньому історичному інструментальному цеху фабрики Piaggio (збудованої ще у 1920-х роках), відновленому за проектом Андреа Бруно. Музей є гармонійним прикладом модернізації промислового простору. Площа музею становить 3 000 метрів квадратних. Експозиція присвячена історії основних продуктів, які характеризували переваги та креативність компанії й її найважливіших дизайнерів (Джованні Казірагі, Луїджі Пенья, Коррадіно д'Асканіо).

Не менш цікавим є проект нового музею Piaggio від італійського архітектора литовського походження Массіміліано Фуксаса, створеного у 2006 році. Відома виробництвом моторолерів фірма Piaggio з метою відзначення 60-річного ювілею прийняла рішення створити виставковий комплекс. В основі проектного рішення лежить прямокутний у плані об'єм, що складається з двох прошарків, які поділяються круглими залами, різними за величиною. Вся конструкція підвішена над рівнем землі та пофарбована в яскраво-червоний фірмовий колір. Різні за розмірами зали у формі «бульбашок» хаотично розташовані всередині чіткої прямокутної форми. Заповнюючи більшу частину простору, вони ніби «прагнуть» до заповнення всього обсягу музею (Ермоленко, 2018: 185). Оригінальні проекти Массіміліано

Фуксаса, як і самого автора, складно віднести до певного стилю архітектури. Він приділяє увагу формі та змісту кожного проекту, поєднуючи інноваційні енергозберігаючі технології та культуру регіону, країни, в якій планується звести споруду.

Двоповерховий автомобільний музей Lamborghini відкрив свої двері для відвідувачів у 2001 році і був реконструйований у червні 2016 року, щоб надати виставкову площу для більшої кількості моделей. Місце розташування музею – Сант-Агата-Болоньезе, регіон Емілія-Романья в провінції Болонья. Компанія Automobili Lamborghini була заснована в 1963 році і з цього моменту вона почала виготовляти свої суперкари, які згодом стали символом дизайну, стилю та спортивних автомобілів, що втілюють концепцію «Зроблено в Італії». Музей простежує історію успіху та був задуманий як об'єднання історичної частини складального заводу та нових будівель.

Галерея Кампарі (Galleria Campari) – це інтерактивний і мультимедійний музей компанії, присвячений бренду Campari та його комунікації через мистецтво та дизайн, його історії й еволюції продукту та світу барів. Galleria Campari була відкрита в 2010 році до 150-річчя Campari. Музей розташований у місті Сесто-Сан-Джованні (регіон Ломбардія, провінція Мілан) у штабквартирі Campari Group, спроектованої всесвітньо відомим швейцарським архітектором Маріо Ботта, творчому почерку якого притаманні підкреслена матеріальність, зовнішнє деталювання стіни, артикуляція глибоких отворів, що створюють контрастні світло-тіньові співвідношення (Комарова, 2000: 57). Багато критиків відносять Маріо Ботта до постмодерністів або модерністів-мінімалістів, інші вбачають у його роботах риси кубізму, бруталізму, спартанського класицизму та хай-теку. Видатною роботою для зодчого став побудований в 2009 році на місці знесених заводських корпусів у місті-супутнику Мілана Сесто-Сан-Джованні багатофункціональний комплекс штаб квартири компанії «Кампарі». Архітектору вдалося віддати данину «пам'яті місця» та зберегти тут двоповерхову цегляну будівлю фабрики, зведену у 1904 році. В результаті реновації вона перетворилося на музей компанії, де й відіграє роль головного експонату. Музей як історичну реліквію обрамляє шестиповерхова офісна частина комплексу з садом на даху. Всі будівлі комплексу запроектовані з вентиляльованими фасадами, облицьованими червоною керамічною плиткою кольору кампарі. Успішна регенерація промислової території вдихнула нову якість у це ще недавно депресивне місто столиці Ломбардії – Мілана та

зробила його не лише престижним для проживання, але й об'єктом, який рекомендується для туристичного відвідування (Сошников, 2018: 14).

Корпоративний музей торгової марки Gucci розташований у Флоренції на Площі Синьйорії, 10. Показовим є той факт, що музей розміщений у старовинному середньовічному палаці 14 століття. Відкритий у 2011 році до 90-річного ювілею бренду Gucci музей (Gucci Garden) присвячений відомому флорентійському будинку моди, заснованому у 1921 році. Крім музею, приміщення якого займають 2-3 поверхи, під брендом фешн-гіганта Gucci в Палаццо делла Мерканца також знаходяться бутик рідкісних речей, книгарня, сувенірна лавка, кінозал і ресторан. Над музейною експозицією працювали креативний директор бренду Алессандро Мікеле й арт-критик Марія Луїза Фріза, куратор курсу з дизайну моди та мультимедійного мистецтва в Університеті IUAV у Венеції. Саме тому на зміну стандартному хронологічному порядку прийшла суміш із минулого та сучасного, розбавлена відеоінсталяціями й арт-об'єктами. У музеї віддали шану кожному дизайнеру, який працював для бренду, і навіть запросили сучасних художників (Джейд Фіш, Тревор Ендрю та Сосо Сарітан) розписати стіни. Їхні розписи чудово уживаються не тільки з текстильними шпалерами Gucci, але і з картиною XIX століття, написаною Доменіко Індуно (Сорокіна, 2018). Будівля, в якій розташувався музей, була збудована у середині XIV століття і була реновована в 1905 році. Протягом кількох століть тут розташовувався Купецький суд Флоренції. Саме у цій установі вирішували суперечки між торговцями та членами різних гільдій у Флоренції, про що свідчить наявність гербів великих і дрібних ремісничих об'єднань на фасаді палацу. Палаццо є яскравим зразком архітектури раннього Ренесансу. Зовнішнім декором є фризи, що розбивають поверхню фасаду на 4 пояси. Аркові вікна створюють ритмічний ряд, який доповнює монументальний латинський напис, виконаний суворим капітальним шрифтом (Андрусь, 2018).

Новий музей Ferrari у Модені, побудований за проектом студії Future Systems, присвячений легендарному автогонщику, конструктору та підприємцю Енцо Феррарі (1898–1988). Оригінальний проект Яна Капліцкі, який очолював архітектурне бюро Future Systems у 2004 році, виграв конкурс на будівництво, але у 2009 році архітектор помер. Future Systems розпалося, а за проект взявся Андреа Морганте, який зараз керує фірмою Shiro Studio. Створений у 2012 році Музей Енцо Феррарі своїм зовнішнім виглядом, матеріалами

й архітектурними рішеннями ідеально гармоніє з виставленими у ньому автомобілями. Скульптурний жовтий дах з алюмінію з десятима виступами нагадує капот спорткара та забезпечує вентиляцію і гарне освітлення внутрішніх залів. Яскраво-жовтий – це офіційний колір міста Модена, а також фірмовий відтінок компанії Ferrari, що зустрічається на фірмовій символіці. Плавні, вигнуті стіни виставкових залів, скляний прозорий фасад і футуристичний дизайн відповідають концепції легендарного автомобільного бренду та створюють приємний світлий простір для демонстрації кращих гоночних машин (Горшкова, 2012). Музей відповідає екологічним вимогам, має системи геотермального опалення та рециркуляції води, а також сонячні батареї. Незважаючи на близькість вокзалу, у музеї тихо завдяки сучасним звуковим бар'ерам. Профіль фундаменту будівлі нагадує контур підпису Енцо Феррарі. Усередині виставкового простору, загальною площею 5000 квадратних метрів, немає архітектурних бар'єрів. Стіни та стеля пофарбовані у нейтральний білий колір, що створює гарне освітлення. Головний павільйон займає половину всіх просторів. Тут демонструється аудіовізуальне шоу, що розповідає історію життя засновника компанії та розміщена постійна виставка найважливіших і знакових моделей марки Ferrari за всі роки існування бренду. Дивовижні автомобілі розміщені на висоті 0,5 метра на мобільних платформах, що дозволяють розглянути машину з усіх боків. Крім того, музей щороку організовує чудові тематичні тимчасові виставки.

30 квітня 2015 р. відомий італійський модельєр Джорджо Армани відкрив музей Armani/Silos у Мілані, щоб відзначити 40 років своєї професійної діяльності. Будівля музею є колишнім зерносковищем великої міжнародної компанії, побудоване у 1950 році. Після реконструкції музей займає чотири поверхи, а його площа становить 4500 квадратних метрів. Дизайнер особисто розробив проєкт реновації та керував його реалізацією. Назва музею обумовлена первісною функцією споруди, а саме, збереженням зерна, що символізує їжу для життя. На думку Джорджо Армани, одяг не менш важливий для життя, ніж їжа. Пошук простого рішення, відмова від всього зайвого, надання переваги правильним геометричним формам дозволили створити сувору, але величну будівлю, засновану на принципах порядку та мінімалізму. Це раціональна відповідь на практичні вимоги, де організація приміщень відповідає початковому архітектурному задуму. Таким чином зберігається незвичайна форма будівлі, схожа на вулик для працюючих бджіл. Проведене переплану-

вання виставкового простору наголошує на філософії краси та творчому динамізмі дизайнера. Єдиний декоративний елемент – це стрічка вікон по всьому периметру будівлі, як корона, що увінчує його компактну масу.

Усередині будівля організована за схемою базиліки: відкритий простір висотою у чотири поверхи з двома рівнями нефів, що виходять на нього з обох боків. На відміну від сірої цементної підлоги, стелі пофарбовані у чорний колір і демонструють не тільки залізну конструкцію нових плит перекриття, а й усі електричні пристрої для опалення, охолодження й освітлення будівлі. Центральні сходи, що з'єднують чотири рівні й організують виставковий маршрут, проходять через вертикальний отвір, який дозволяє людям, що піднімаються сходами, відчутти величезну висоту та розміри будівлі. Скляний фасад фойє викликає інтерес і цікавість людей, що проходять повз. Крім виставкових площ у музеї є магазин сувенірів і кафе вільного планування. Експозиція побудована не хронологічно, а тематично і включає, крім предметів, цифровий архів, за допомогою якого можна розглянути скетчі та технічні замальовки з різних колекцій Armani.

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що архітектурні вирішення корпоративних музеїв Італії базуються на таких прийомах: 1) будівля музею створюється на основі історичних приміщень виробничих потужностей власних підприємств нині вже непрацюючих заводів і фабрик, які після процесів модернізації чи реновації набувають нової виставкової функції (Alfa Romeo, Ducati, Piaggio, Campari); 2) будівля музею являє собою гармонійне поєднання історичної виробничої споруди і нових виставкових будівель (Lamborghini); 3) будівля корпоративного музею розташовується в знаковій історичній будівлі, пам'ятці житлової або промислової архітектури, яка не була пов'язана із діяльністю підприємства (Ferragamo, Gucci, Armani); 4) музей розміщується у будівлі, зведеній за новим проектом (Ferrari). Використання останнього прийому обумовлює появу музейної будівлі, яка характеризується оригінальним об'ємно-планувальним рішенням, застосуванням сучасних інноваційних напрямків у проектуванні та будівництві, емоційною виразністю, образністю, використанням у колористичних рішеннях екстер'єрів фірмових кольорів компанії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусь Т. Окунуться в атмосферу моди. URL: <https://pragmatika.media/okunutsja-v-atmosferu-mody/> (дата звернення: 23.02.2022).
2. Bonti M. The corporate museums and their social function: some evidence from Italy. *European Scientific Journal*. 2014. Vol. 1. P. 141–151.
3. Гельфонд А.Л. Архитектурное проектирование общественных зданий и сооружений. Москва : Архитектура-С, 2007. 280 с.
4. Горшкова Д. Музей Ferrari в Модене: ярко-желтый «капот» в терракотовом пейзаже. URL: <https://www.buro247.ru/culture/architecture/6211.html> (дата звернення: 25.02.2022).
5. Ермоленко Е.В. Пространственная структура современного музея : дис. ... канд. арх. : 05.23.20. Москва, 2018. 271 с.
6. Комарова И.И. Архитекторы. Москва : РИПОЛ КЛАССИК, 2000. 576 с.
7. Лоренц Я., Сколник Л., Бергер К. Дизайн выставок: практическое руководство. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 256 с.
8. Сорокина О. Новое пространство Gucci Garden во Флоренции. URL: <https://www.admagazine.ru/travels/novoe-prostranstvo-gucci-garden-vo-florencii> (дата звернення: 23.02.2022).
9. Сошников С. Путешествие в страну Марио Ботта. *Союз архитекторов России*. 2018. №2(69). С. 14-16.
10. Худякова Л.А. Музей в эпоху постмодерна: потери или возможности? *Вопросы музеологии*. 2010. № 2. С. 12-21.

REFERENCES

1. Andrus T. Okunutsya v atmosferu modyi [Immerse yourself in fashion] URL: <https://pragmatika.media/okunutsja-v-atmosferu-mody/> [in Russian].
2. Bonti M. The corporate museums and their social function: some evidence from Italy. *European Scientific Journal*. 2014. Vol. 1. P. 141–151.
3. Gelfond A.L. Arhitekturnoe proektirovanie obschestvennykh zdaniy i sooruzheniy [Architectural design of public buildings and structures]. Moscow: Architecture-S, 2007. 280 p. [in Russian].
4. Gorshkova D. Muzey Ferrari v Modene: yarko-zheltyiy «kapot» v terrakotovom peyzazhe [Ferrari Museum in Modena: bright yellow «bonnet» in a terracotta landscape] URL: <https://www.buro247.ru/culture/architecture/6211.html> [in Russian].
5. Ermolenko E.V. Prostranstvennaya struktura sovremennogo muzeya [Spatial structure of a modern museum]. Moscow, 2018. 271 p. [in Russian].

6. Komarova I.I. Arkhitektory. [The architects]. Moscow : RIPOL KLASSIK, 2000. 576 p. [in Russian].
7. Lorenc Ya., Skolnik L., Berger K. Dizajn vystavok: prakticheskoe rukovodstvo. [Exhibition Design: A Practical Guide]. Moscow: AST : Astrel, 2008. 256 p. [in Russian].
8. Sorokina O. Novoe prostranstvo Gucci Garden vo Florencii. [New Gucci Garden space in Florence]. URL: <https://www.admagazine.ru/travels/novoe-prostranstvo-gucci-garden-vo-florencii> [in Russian].
9. Soshnikov S. Puteshestvie v stranu Mario Botta [Journey to the Land of Mario Botta]. *Union of Architects of Russia*. 2018. No. 2 (69). P.14-16. [in Russian].
10. Hudyakova L.A. Muzei v epohu postmoderna: poteri ili vozmozhnosti? [Museum in the Postmodern Era: Losses or Opportunities?]. *Questions of museology*. 2010. №2. P. 12-21. [in Russian].

УДК 7.08

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-3>

Кирило МАРКІВ,

orcid.org/0000-0002-0907-6058

аспірант творчої аспірантури кафедри струнних інструментів

Одеської Національної Академії Музики імені А. В. Нежданової

(Одеса, Україна) kirill.tenor1996@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ТЕХНІКИ ПИСЬМА У СКРИПКОВИХ СОНАТАХ ОДЕСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

В осмисленні загальної барвистої панорами музичного мистецтва останніх десятиліть ХХ сторіччя, що характеризуються різноманітними тенденціями та художніми напрямками, новими жанро- та стилеутвореннями, актуальним видається розглянути у названому контексті стиліові відмінності одеської композиторської школи цього періоду, фрагментів її регіональної своєрідності, яка визначається у понятті південно-українська композиторська школа.

Мета дослідження розглянути в даному контексті на прикладі двох скрипкових сонат одеських композиторів Яна Фрейдліна та Олени Томльонової (вчителя та його учениці) взаємодію нових актуальних «граматичних» засобів музичної виразності з традиційними видами музичного викладу, що породжують нові семантичні сенси музики.

Методологічною базою дослідження виступає інтонаційний підхід, провідним методом є аналітичний, з елементами компаративного та культурологічного підходів, що мають місце у працях одеських музикознавців.

Дві представлені скрипкові сонати одеських композиторів – «Соната у трьох листах» Яна Фрейдліна та Соната №2 для скрипки та фортепіано вливаються в багатостилля епохи постмодерну-поставангарду, демонструючи і закономірну творчу спадкоємність та справжню своєрідність індивідуальностей, у яких і простежується складна багатовимірна логіка трансформації мови сучасного музичного мистецтва.

В аналізі двох сонат приходимо до висновків про спільність музичної мови двох композиторів, в якій використовуються актуальні техніки репетитивності, характерні для мінімалістського стилю, а також кластери, сонористичність, розширені техніки, підготовлений рояль, прийоми театралізації та ін. Зазначена спільність може бути пояснена емоційною, інтелектуальною, світоглядною близькістю вчителя та учениці, але так само бачиться і закономірність в контексті музичної дійсності, що продукує так звані інтонації епохи, які впізнаються історично в композиторській стилістиці певних часових відрізків, а також у межах деякої своєрідності її регіональних варіантів.

Разом про те драматургічне розгортання в обох сонатах, демонструючи різні індивідуальні варіанти розвитку, залишається у межах традиційності, далеким від а-процесуальності.

Зазначені відмінності визначаються не тільки часово-історичною різницею створення творів, а й композиторським амплуа: Ян Фрейдлін – композитор з яскраво вираженим камерним жанровим нахилом, Олена Томльонова, його учениця, – композиторка-симфоніст, що привносить у свої камерні опуси образи, прийоми та філософію оркестрового мислення.

Ключові слова: *актуальні техніки, постмодерн, поставангард, репетитивність, неоромантизм, традиціоналізм.*

Kirilo MARKIV,

orcid.org/0000-0002-2871-7172

Postgraduate Student at the Department of String Instruments

Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music

(Odesa, Ukraine) kiril.tenor1996@gmail.com

ACTUAL WRITING TECHNIQUES IN THE SONATS OF ODESSA COMPOSERS OF THE END OF THE XX CENTURY

The general colorful panorama of the musical art of the last decades of the twentieth century can be characterized by the presence of various trends and artistic trends, new genres and styles. In this context, it seems relevant to consider the stylistic differences of the Odessa composer school of this period, as well as fragments of its regional originality, which is defined as the Ukrainian composer school.

The purpose of the study is to consider in this context the interaction of new actual "grammatical" means of musical expression with traditional types of musical presentation that give rise to new semantic meanings of music on the example of two violin sonatas created by Odessa composers J. Freidlin and O. Tomlyonova (teacher and his student). The methodological basis of the study is the intonation approach, the leading method is the analytical method, with elements of comparative and cultural approaches that take place in the works of Odessa musicologists.

The two presented violin sonatas by Odessa composers – “Sonata in three letters” by Jan Freidlin and Sonata No 2 for violin and piano – merge into the multi-style context of the post-modern-post-avant-garde era. They demonstrate the natural creative continuity and the true originality of modern musical art.

By analyzing the two sonatas, conclusions are drawn about the commonality of the musical language of the two composers. The works use actual techniques of repetitiveness characteristic of the minimalist style, as well as clusters, sonorism, extended techniques, a prepared piano, theatrical techniques, etc. This commonality can be explained not only by the emotional, intellectual, ideological closeness of the teacher and student, but also by regularity in the context of musical reality. This regularity produces the so-called intonations of the era, which are historically recognized in the composer’s style of certain time periods, as well as within regional variants.

At the same time, the dramatic development in both sonatas simultaneously demonstrates various individual variants of development and remains within the limits of tradition, far from a-procedural.

These differences are determined not only by the temporal and historical difference in the creation of works, but also by the composer’s role: Jan Freidlin is a composer with a pronounced chamber genre inclination. Olena Tomlyonova, his student, a symphonic composer, brought images, techniques and philosophy of orchestral thinking into her chamber opuses.

Key words: *actual techniques, postmodern, post-avant-garde, repetitiveness, neo-romanticism, traditionalism.*

Постановка проблеми. Одеська композиторська школа останніх двох десятиліть ХХ сторіччя відзначена, властивими музичній епосі цього періоду, різноманітними тенденціями та художніми напрямками, новими жанро- та стилеутвореннями, а також регіональною своєрідністю, що визначається у понятті південно-українська композиторська школа.

Сьогодні актуальним є предметний розгляд стильових відмінностей, що характеризують дане поняття, а в даному випадку – фрагментів його своєрідності у творчості одеських композиторів в осмисленні загальної барвистої панорами музичного мистецтва названого періоду.

Аналіз досліджень. Історичним корінням, традиціям та спадкоємності, етапам становлення, жанровим та стилістичним показникам, окремим персоналіям одеської композиторської школи присвячені роботи багатьох музичних дослідників одеського регіону, серед них дослідження О. Маркової, О. Сокола, С. Мирошниченко, Г. Завгородньої, О. Самойленко, В. Гузеєвої, О. Ровенко, Р. Розенберг (Розенберг, 2013), Л. Зима (Зима, 2014), М. Русяєвої (Русяєва, 2018) та ін. Але кожне покоління музикантів і музикознавців потребує оновлення усталених теоретичних поглядів на окремі періоди історії, що символізують епоху, в даному випадку епоху останнього десятиріччя перед зміною тисячоліть. Представлені в аналізі скрипкові сонати одеських композиторів є показовими в теоретичному опредмечуванні шляїв розвитку камерно-інструментальної музики названого періоду.

Мета дослідження розглянути в даному контексті на прикладі двох скрипкових сонат одеських композиторів Я. Фрейдліна та Олени Томльонової взаємодію нових актуальних «граматичних» засобів музичної виразності з традиційними видами музичного викладу, що породжують нові семантичні сенси музики.

Методологічною базою дослідження виступає інтонаційний підхід асафіївської школи в Україні, провідним методом є аналітичний, з елементами компаративного та культурологічного підходів, що мають місце у працях О. Самойленко, О. Маркової, Д. Андросової та ін.

Виклад основного матеріалу. Дві представлені скрипкові сонати одеських композиторів – «Соната у трьох листах» Яна Фрейдліна та Соната № 2 для скрипки та фортепіано Олени Томльонової написані наприкінці ХХ століття: перша – у 80-ті роки, друга – на гребені тисячоліть, за п’ять років до *Миленіума*. Вони вливаються в багатостилля епохи постмодерну-поставангарду своїми неповторними голосами – Вчителя та Учениці, демонструючи і закономірну творчу спадкоємність та справжню своєрідність індивідуальностей, у яких і простежується складна багатовимірна логіка трансформації мови сучасного музичного мистецтва.

Музична мова Яна Фрейдліна в «Сонаті у трьох листах» для скрипки та фортепіано визначається остронь стовпової дороги українського авангарду, і вже точно від структурної ускладненості авангарду 50-х років, зате відзначена яскравими рисами його композиторської індивідуальності, філософською естетикою, образною стилістикою – експресією та ліризмом, які безумовно сприймаються як неоромантизм.

Власне, таким же неоромантиком виступає і його учениця Олена Томльонова у своїй скрипковій Сонаті № 2, написаній через десятиліття. Зазначені скрипкові сонати, розділені трохи більше ніж десятиліттям написання, при відмінностях, як це вказувалося вище, обумовлених історичною трансформацією сучасної музичної мови, демонструють риси спадкоємності у спільності «музичної філософії» двох композиторів, а також у рисах сповідальності та експресивно-ліричних підходів у камерних жанрах.

«Соната у трьох листах» Яна Фрейдліна написана на відомий сюжет оповідання класика французької літератури А.Барбюса «Ніжність», яке стоується вічного сюжету – всесвітньо відомої історії зворушливого та трагічного кохання. Цей сюжет, який можна поставити в один ряд із відомими світовими сюжетами, що піднесли до Міфа, у ХХ столітті послужив основою для багатьох художніх подій, спектаклів, фільмів. У 1972 році український композитор Н. Губаренко створив монооперу, за текстом чотирьох листів із цієї розповіді.

Але Фрейдлін через десять років у своїй сонаті по-своєму переосмислив цей «вічний сюжет». Три листи – три частини сонати *Lento rubato*, *Allegretto con moto*, *Allegro agitato* – це не монолог, а діалог закоханих, у якому і розгубленість розлуки, і крайній ступінь відчаю, що розчиняється у безвиході.

В аналізі музичної мови твору, яка багато в чому мінімалістична по технічним прийомам, відтворена в мінімалістичних засобах крізь індивідуальну мову композитора відзначаємо показову особливість – поєднання, а вірніше сусідство репетитивних технік та інших технічних прийомів, які історично виникли в руслі філософії та концепції мінімалізму з на дивно простим, зворушливо-ліричним викладом, насиченим психологізмом і, звичайно ж, драматургічною дією, що протилежна філософії мінімалізму як стилю.

Нескінченна прозорість партитури першої частини «Сонати у трьох листах» підкреслює значимість репетитивних коротких мелодійних конструкцій. Мінімальними змінами цих дрібних побудов композитор привертає увагу слухача, організовуючи тонкі психологічні рухи.

Друга частина активізує різні варіанти репетитивності – від коротких секундових мотивів, що перекликаються в живому діалозі у скрипки та клавіра до просторих формул-мотивів, що повторюються без змін, переплітаються у рояля зі скрипкою різними мелодійними структурами. І вже у третій частині *Allegro agitato* з'являються широкі гармонічні кластери, які змінюються лише динамічно, разом із представленими прийомами музичної мови перших двох частин.

Відомо, що репетитивна техніка народилася з мінімалістичного мислення, що «класичні», еталонні зразки репетитивного методу – твори, пов'язані з концепцією мінімалізму, який «виникає на перехресті технократичних засад авангарду та релігійно орієнтованого поставангарду в кінці ХХ сторіччя». (Андросова, 2005: 3) Але, репетитивна техніка, як один із засобів втілення цієї концепції в музиці, може існувати також незалежно від неї, маючи іншу естетичну основу.

В даному випадку репетитивна техніка, алеаторичні прийоми, гармонічні кластери та інші прийоми композиторської мови Яна Фрейдліна виступають як виразний засіб у неоромантичній образності «Сонати у трьох листах», яка демонструє традиційні драматургічні структури у розвитку.

У тематизмі сонати простежуємо кілька мотивних комплексів – основний комплекс утворюється навколо першої теми скрипки. Вона концентрує основну інтервальну ідею, укладену в зменшену квінту – мотив із п'яти нот, першою та останньою нотою якої утворює малу секунду, що семантично сприймається як зітхання.

Ця ж мала секунда луною повторена у Рояля – зітханням-мотивом із двох нот – двоголосно в сексту. На ній будується другий тематичний комплекс – в ньому секунди, що спускаються, змінюються висхідними, а терцеві співвідношення – секстовими, що рухаються по хроматизмам. Їхня стабільність і, особливо, розвиток також простежується в крайніх частинах Сонати.

Глибока органічність лірико-драматичного діалогу простежується в *Allegretto con moto* – у другій, на кшталт "злого скерцо" частині Сонати, яка починається знову ж таки реплікою скрипки, але вже з секундового (вгору) мотиву Рояля з першої частини. Весь музичний матеріал *Allegretto con moto* спочатку будується на схвилюваних перегуках коротких мотивів здвоєних малих секунд або їх обернень – великих септим, які підкреслюють інтонаційну експресивність викладу. Згодом настає епізод *ad libitum* в якому до музичного викладення приєднуються елементи алеаторики – вільного повторення сформованих за тими ж співвідношеннями секунди-септими мотивів спочатку у фортепіано, потім у скрипки, що призводять до короткої кульмінації та згасання. Розчиняючись в піаніссімо епізод *ad libitum* несподівано призводить до зовсім нової музики – тридольного вальсу-ремінісценції. У ньому все нове – і тридольність, і нові, несхожі мотиви, прості, сентиментально-зворушливі з типовим, дуже ніжним акомпанементом. Різноманітність триольних мотивів підкреслює невидливість і зворушливість побудови.

Третя частина – фінал, як згадано вище, збирає представлені прийоми музичної мови першої та другої частин, як попередньої фази розвитку, приєднуючи багату систему гармонійних кластерів у великій динамічній рухливості, що повідомляє ще більшу напруженість *Allegro agitato*. Фінал збирає не лише прийоми, а й тематизм – секундові ходи та їх обернення у Рояля, мелодійні злами скрипки на збільшених та зменшених інтервалах у скрип-

ковій партії. Цей тематизм розвивається ритмічним дробленням, октавними ходами у скрипки, ломаними октавами та хроматичними подвоєннями у рояля, активізуючи та ущільнюючи всю систему виразних засобів.

У Фіналі також здійснюються змістовні акцентуації всього циклу в декількох епізодах-відступах, що зупиняють живий діалог – *ad libitum, meno mosso*, наповнене алеаторичними побудовами *sostenuto rubato*, і, нарешті, *Poskriptum* в темпі *Lento*. Фрагментарність форми, проте об'єднана зцементована монотематизмом та повторюваністю окремих структурних епізодів, зокрема першої частини, відображає непросту логіку драматичної любовної історії. Звукова картина циклу глибоко зворушує пронизливістю та відкритістю, безпосередністю викладу. Дія ліричної зворушливої історії розгортається стрімко, переривається ремінісценціями і відступами, що повідомляє музиці риси кінематографічності.

Історія Кохання «Сонати у трьох листах» звернена до вічної теми, яка нескінченно варіюється, але вічно існує і живить як Романтизм так і неоромантизм, драматургічно представлена в глибоко проникливо-ліричному та драматичному способі викладу, що дозволяє віднести метод автора до неоромантизму.

Соната № 2 для скрипки та фортепіано Олени Томльонової, учениці Яна Фредліна 70-х років – ранній, але дуже відомий твір автора демонструє актуальні для її творчості ідеї та образи. Парадоксальність образного світу Томльонової в тому, що її камерна музика в деякій мірі будується на темах властивих оркестровим полотнам, на актуальній для її творчості ідеї, що йде від Бетховена – від темряви до світла (Зима, 2014: 157). У Олени Томльонової ця ідея – від хаосу і розгубленості до гармонії і краси – амбівалентно розгортається в багатьох її творах. Тут в один ряд вишиковуються Квінтет для струнних з тубою "Deo valentum", «Піднесення» для Рояля та ударних, а також її Фортепіанний квінтет, який і був написаний спочатку як Поема для оркестру, потім перероблений у струнний квартет і, нарешті, набув свого остаточного вигляду, який, за визнанням автора, найбільш адекватно зміг відобразити художній звуковий світ цього твору.

У всіх вищезазначених творах, крім спільності яскравої, колористої, «барокової» мови та великої кількості авангардних технічних прийомів спостерігаємо щось суттєве, що поєднує: «...сповідальність згадки про різне, зокрема ліричного сподівання душі. Театр життя і ритуалізований світ авторської душі постають етапами пошуку світла

і тепла, стираючи прозору межу об'єктивного та суб'єктивного, явленого та мислимого» (Зима, 2014: 157).

У образності Сонати № 2 для скрипки і фортепіано ще гостріше проступає вже згадане зіставлення Хаосу п'їтьми і Незахищеності страждаючої Душі як романтична антитеза, і її Фінал, на відміну від просвітлення, що проходить у фіналах наступних камерних творів, закінчується гігантською картиною Хаосу, що відсилає нас до симфонічних картин романтиків, підкреслюючи симфонічне мислення композитора.

О. Томльонова – автор 5-ти симфоній, 7-ми частинної меси для змішаного хору та оркестру. У своїй симфонічній творчості, яку сама композиторка вважає своїм основним і улюбленим жанром, Олена Томльонова «... відкриває нові можливості інтерпретації основних буттєвих антиномій як мікрокосму людського духу», що досліджує Марина Русяєва у статті «Вічна тема» у симфонічній творчості Олени Томльонової: досвід побудови філософсько-музичної космології» (Русяєва, 2018: 188).

Перша частина Сонати *Andantino* відкривається невеликим вступом – широким сонористическим сплеском у рояля, на тлі якого виникає скрипковий мотив, (назвемо її темою-епіграфом) який вражаюче перегукується з початком «Сонати в трьох листах» Я.Фрейдліна – обидва мотиви, укладені в квінту, крайні звуки якої утворюють секунду. У Фрейдліна – сумна низхідна секунда – у Томльонової – велика висхідна. І квінти, крайніми точками, що обмежують аналізовані мотиви, відповідно у Фрейдліна – приречена зменшена квінта, у Томльонової – запитуюча збільшена. У тематизмі *Andantino*, написаного в сонатній формі, простежуються дві контрастні сфери: перша тема – зла скерцозна, рухлива, невлівимо слизька символізує зовнішній, незатишний для автора світ, друга тема, фактурно прозора, викладена набагато більш тривалими звуками, дуже зворушлива у своїй світлій беззахисності.

Але саме наприкінці ліричного епізоду у скрипки знову виникає, як якась віха викладу, повторена тема-епіграф. Вона виникне і втретє, але вже у рояля, в діапазоні переальтерованої збільшеної квінти в малу сексту на межі вищевикладених образних сфер у фіналі, як яесь переосмислення заявленого питання.

Розробка, жвава і драматизована, ознаменована появою нових виразних прийомів розширених технік у рояля, таких як звернення прямо до струн – притискання їх долонею лівої руки, тоді як піаніст стоячи грає правою в басовому діапа-

зоні (наступ злих сил), гра виключно на струнах, рясні кластерні позатональні включення по ступеням хроматичної гами. Зазначені прийоми театралізують дію, надають йому сценарну динаміку, кінематографічність, настільки доречно у показі «шабашу чужого композиторові світу».

У дзеркальній репрізі весь тематичний матеріал повторений у зворотному порядку майже без змін (найніжніша побічна тема викладена в умовному *c-dur* і на межі побічної та основної головної теми востаннє, але вже у рояля у високому регістрі прощально-примирливо звучить тема-епіграф, ніби розчиняючись у небесах, примиряючись, приймаючи цей світ у його складнощі та протиріччях.

Невелика за розмірами друга частина *Andantino* служить природним драматургічним передпочинком в основному розвитку сонати. Вона вирішена переважно в сонористичній манері, що дає можливість композитору занурити героя розповіді у світ мрій та томління. *Andantino* відкривається скрипковим соло, що демонструє прийоми розширювальних технік – акордові рикошети, як химерні просторові шерехи, фантастичні звуки прийомом «за підставкою», томливими секундовими перебираннями з переходом в септими, що звичайно ж перегукується з мелодикою «Сонати у трьох листах» Яна Фрейдліна. Ці ж секундові мотиви, що стоять на місці, підхоплюються роялем і, в діалозі зі скрипкою, призводять до кульмінації, яка змінюється дуже тихим сонористичним епізодом, де автор у своїх ремарках рекомендує вільну педаль і темп, надаючи виконавцям можливість знайти в грі барвистих плям і напівтіней свою правду прикордонних психологічних уявлень.

Останні такти *Andantino* рясніють паузами – попаданням у «Позачасне». У партії рояля на незагасаючій педалі, як космічний вітер у примарних арфах, звучать глісандо по струнах верхнього та середнього регістрів. В останніх чотирьох тактах композиторка повертає слухача до початкових секунд на фоні кластеру *as, bes, des/d, es* стверджуючи меланхолійний тонус усієї частини.

До третьої частини Сонати *Allegro con brio* поданий епіграф з Данте Аліг'єрі – «А бес Харон сзывает стаю грешных, вращая взор, как уголья в золе, и гонит их, и бьет веслом неспешных...» (Данте, третье коло Ада), що не залишає сумнівів у трактуванні перших тактів вкрай збудженої музики як божевільного вихору потойбічних стихій. На тлі лякаючого акорда (*forte*) – широкого кластера по хроматичній гамі в басу рояля, дубльованим штрихом звучить висхідний мотив скрипки, що кружляє, захоплюється шаленим

польотом. Панораму фантастичної картини доповнюють колажні вставки – уривки, що мчать у просторі музичних образів, серед яких прелюдія *c-moll* з першого тому ХТК І.С.Баха. Фантастичний бурхливий потік Фіналу переривають два відступи – дві темпові зупинки, що занурюють слухача у Позачасове. Особливо показовий другий епізод *Meno mosso*, який на кульмінації вихркових нагромаджень зупиняє час явищем зворушливої гармонії *as-dur* – арпеджіо у Рояля та мелодією скрипки, що відсилає слухача до вічних образів *Ave Maria*. Саме ці два відступи від зображення активної дії повідомляють фантастичному дійству Фіналу об'ємність, можливість охопити панораму космологічної картини в її міфологічній подачі.

Останні сторінки повертають слухача до початку Фіналу – картини фантастичного вихору. У кружлянні образів знову миготить, але вже більш окреслено тема Прелюдії *c-moll* з ХТК І.С. Баха, цей колаж, як попередній, у першому розділі, сприймається дуже органічно, тому що моторний мотив Прелюдії своїм нерозчленованим, безупинним рухом, характерним для прелюдійних поліфонічних форм, підтримує загальне драматичне наростання. В останніх тактах фіналу композиторка припасла ще один незвичайний прийом, який підсвічує фантастичність звукової картини.

На грандіозному кульмінаційному вибусі – глісандо по струнах рояля – дуже повільно стихає величезна маса звуків, на її фоні в просторі розпадаються потріскування скрипки – *col legno, ricochet*, а також дуже повільно знімається педаль. Це повільне, запропоноване композитором, зняття педалі на великих роялях утворює рідкісний ефект – новий обертоновий вибух, що сприймається в очікуванні порожнечі як «рик з пекла». Ця несподівана подія доповнює і завершує грандіозну картину, органічно вписується в незвичайність представленої Дії.

Соната для скрипки та фортепіано №2 Олени Томльонової була одразу відзначена музичною публікою та композиторським світом України. Саме з її представленням музичній громадськості композиторка Олена Томльонова в 1997 році була удостоєна звання «Композитор року».

Висновки. Зіставляючи дві проаналізовані скрипкові сонати – «Сонату у трьох листах» Яна Фрейдліна та Сонату №2 для скрипки та фортепіано Олени Томльонової слід відзначити безумовну спільність музичної мови, її технічних прийомів, що закономірно для вчителя та учениці, в творчості яких вбачається емоційна, інтелектуальна, світоглядна близькість. Але зазначена спільність так само бачиться і закономірністю в кон-

тексті музичної дійсності, що продукує так звані інтонації епохи, які впізнаються історично в композиторській стилістиці певних часових відрізків, а також у межах деякої своєрідності її регіональних варіантів.

До спільності музичної мови можемо віднести схожу мелодійну графіку з превалюванням секундових інтервалів, секундових мотивних побудов зі своїм оберненням в септими. В обох сонатах ця мелодійна графіка явно побудована на різноманітних мовних інтонаціях, інтонаціях, утворених на сусідстві вузьких та широких інтервалів, що відбивають напружений, схвильований тонус висловлювання.

В обох сонатах у музичну мову органічно вплетені техніки репетитивності, кластери, сонористичність, мінімалізм як техніка, а не філософія та стиль, та ін. Звичайно, у Сонаті Томльонової, яка створена на десять років пізніше, присутні, окрім згаданих більш сміливі актуальні прийоми: у скрипки – гра по струнах за декою, стукіт кісточками пальців по корпусу, у рояля – розширені техніки, підготовлений рояль, *pizzicato* по струнах рояля, авторські прийоми гри (колотушкою по струнах), яскрава театралізація у виконанні – гра піаніста стоячи, для одночасного торкання струн та клавіш та ін.

Що стосується драматургічного розгортання – воно залишається в рамках традиційності, демонструє нові варіанти у зіставленні «образних сфер», індивідуалізовані форми розвитку, далекі від а-процесуальності, як наскрізна з емоційно-психологічним «крещендо» в «Сонаті у трьох листах» або вельми багатопланова з елементами космогонії картина, як у Олени Томльонової.

Ця друга соната багатопланова в образних зіставленнях – перше коло образів окреслено в сонатній формі з дзеркальною репрізою першої частини, наступне – у співставленні меланхолійної сонористики мрій другої частини і грандіозної, у свою чергу, багатопланової картини фіналу, але виникає третє зовнішнє віртуальне коло в охопленні цілісного, що виходить на філософсько-космогонічні питання, відкриті, звернені до Нескінченності.

Зазначені відмінності визначаються не тільки часово-історичною різницею створення творів, а й композиторським амплуа: Ян Фрейдлін – композитор з яскраво вираженим камерним жанровим нахилом, Олена Томльонова, його учениця, – композиторка-симфоніст, що привносить у свої камерні опуси образи, прийоми та філософію оркестрового мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова Д. Мінімалізм у музиці: напрямок і принцип мислення: автореф. дис. канд. мист.: 17.00.03 / КНМА України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2005. 17 с.
2. Зима Л. Жанр фортепианного квінтета как историко-стилевой феномен: типологический аспект. дис. ... канд. мист.: 17.00.03 / ОНМА ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2014. 187 с.
3. Розенберг Р. Одесская композиторская школа: К 100-летию основания и 75-летию Одесской организации НСКУ. Монографія. Одеса: Астропринт, 2013. 328 с.
4. Русяева М. «Вічна тема» у симфонічній творчості Олени Томльонової: досвід будівництва філософсько-музичної космології. *Δόξα / Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології*. Одеса, 2018. Вип. 2 (30). С. 186-191

REFERENCES

1. Androsova D. Minimalizm u muzytsi: napriamok i pryntsyp myslennia. [Minimalism in music: directly and the principle of misinformation]. Avtoref. dys. kand. myst.: 17.00.03 / KNMA Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho. Kyiv: 2005. 17 p. [in Ukrainian].
2. Zima L. Zhanr fortepiannogo kvinteta kak istoriko-stilevoy fenomen: tipologicheskiy aspekt. [The genre of piano quintet as history-style phenomenon: aspect of typicalness.] dys. ... kand. myst.: 17.00.03 / ONMA im. A. V. Nezhdanovoi. Odesa. 2014. 187 p. [in Russian].
3. Rozenberg R. Odesskaya kompozitorskaya shkola: K 100-letiyu osnovaniya i 75-letiyu Odesskoy organizatsii NSKU. [Odessa School of Composition: To the 100th anniversary of the foundation and the 75th anniversary of the Odessa Organization of the NUCU]. Monografya. Odesa: Astroprynt. 2013. 328 p. [in Russian].
4. Rusiaieva M. «Vichna tema» u symfonichnii tvorchosti Oleny Tomlonovoi: dosvid buduvannia filososfsko-muzychnoi kosmolohii. [The eternal theme in the symphonic work of Elena Tomlenova: the experience of building philosophical and musical cosmology.] *Δόξα. Zbirnyk naukovykh prats z filosofii ta filolohii*. Vol. 2(30). Odesa, 2018. pp. 186-191. [in Ukrainian].

УДК 792.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-4>

Олеся РИБЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6253-9218

аспірант кафедри теорії та історії мистецтва

Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури

(Київ, Україна) leslly@ukr.net

СИМВОЛ І ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ АНАЛІЗУ ТВОРЧОСТІ ПРОВІДНИХ МИТЦІВ В УКРАЇНСЬКІЙ СЦЕНОГРАФІЇ ПОЧ. ХХ СТ.

Метою дослідження є виявлення особливостей провідних художників сценографів, а також аналіз деяких виразних вистав початку ХХ століття в Києві. Роль української сценографії в загальному розвитку європейської культури театру.

На основі архівних документів та тогочасних періодичних видань, проаналізувати художній образ і символіку в театральних творах, означити, що їх джерельне походження виходить з народних традицій, орнаментики і символіки.

Методологічною основою дослідження є системний підхід, методи синтезу та узагальнення та аналізу. Для дослідження процесу символізації народних традицій в сценічних постановках використаємо мистецтвознавчий і порівняльно-історичний підходи, що дозволить простежити тенденції використання народних традицій в образній структурі постановки.

Використання вказаних нами методів дослідження, сприяло отриманню власних теоретичних та практичних результатів.

Наукова новизна полягає у виявленні специфіки використання народних традицій та етнічних елементів в сценографії 10–20-х років ХХ ст.; у введенні у науковий обіг архівних фото матеріалів, що висвітлюють застосування символіки режисерами, художниками-сценографами, акторами. Порівняти образи ескізів художників і втілення цих образів на сцені.

Також застосовано якісно новий підхід до проблематики формування символічності народних традицій, що виводить українську сценографію на більш високий рівень світового значення.

В статті проаналізовано специфіку використання народних традицій в театральному мистецтві. Досліджено основу творчого діалогу між режисером і глядачем, а саме сприймання народної символіки і образу у виставі, їх гармонійне перевтілення в театральну постановку.

Проаналізовано образи і елементи українського народного мистецтва. Наголошено, що використання народних традицій в сценографії є своєрідним виявом та гарантією збереження етнокультурних проявів у тогочасному театральному середовищі.

Матеріали дослідження можуть бути корисними у процесі вивчення історії української сценографії; аналіз мистецького доробку художників-сценографів та провідних митців театру ХХ ст. є необхідним для збагачення творчих підходів новітньої українській сценографії.

Ключові слова: *театральне мистецтво, сценографія, вистава, театр, художники сценографи, народні традиції, українські етнічні елементи, культура, театральні художники.*

Olesia RYBCHENKO,

orcid.org/0000-0002-6253-9218

PhD student at the Department of Theory and History of Art

National Academy of Fine Arts and Architecture

(Kyiv, Ukraine) leslly@ukr.net

SYMBOL AND ARTISTIC IMAGE AS THE MAIN FEATURES OF THE ANALYSIS OF THE WORKS OF PROMINENT ARTISTS IN THE UKRAINIAN SCENOGRAPHY OF THE EARLY XX TH CENTURY

The study aims to analyze the salient features of prominent scenography artists, as well as to analyze some of the noticeable performances of the early XX th century. The study also evaluates the role of Ukrainian scenography in the general development of European theater culture.

Based on the archival documents and the periodicals of the time, the paper analyzes the artistic images and symbols in theatrical works and indicates the folk traditions and ornamentation as their primary source.

The methodological basis of the study is a systematic approach, methods of synthesis, generalization, and analysis. Art history and comparative-historical approaches were chosen to study the process of symbolization of folk traditions in stage productions, which allows analyzing the trends in the use of folk traditions in the figurative structure of performance.

The identified research methods allowed to obtain the original theoretical and practical results.

The novelty of the study lies in identifying the specifics of adapting the folk traditions and ethnic elements to the scenography of the 1910-1920s; it introduces to the scientific discourse the photographic materials, which highlight the use of symbolism by directors, scenography artists, and actors. The study allows comparing the artistic sketches to their actual embodiment on stage.

A qualitatively new approach to the issue of forming the symbolism of folk traditions has also been applied, which brings Ukrainian scenography to a higher level of international importance.

The study analyzes the specifics of the use of folk traditions in theatrical art. It evaluates the essence of the creative dialogue between the director and the audience based on the perception of folk symbolism and its transfer to the stage.

Images and elements of Ukrainian folk art are analyzed. The study emphasizes the importance of incorporating folk traditions on stage as the crucial element of preserving the ethno cultural phenomena in the theatrical environment of the time.

Research materials can be useful in the process of studying the history of Ukrainian scenography. The analysis of the artistic work of scenographers and leading masters of the theater of the XX th is necessary to enrich the creative approaches of contemporary Ukrainian scenography.

Key words: *theatrical art, scenography, performance, theater, scenographers, folk traditions, Ukrainian ethnic elements, culture, theater artists.*

Постановка проблеми. Завданнями дослідження є: аналіз творчості провідних митців сценографії початку ХХ ст., що створювали нові модерні концепції на основі народних реалістичних традицій, виявлення концептуальних підходів і творчих методів художників-сценографів у створенні театральних постанов на сцені провідного театру: «Березіль». Сценографи, які працювали в київському театрі: Анатоль Петрицький, Вадим Меллер, Майя Симашкевич, Олександр Хвостенко-Хвостов, Михайло Бойчук, Матвій Драк, Олександра Екстер, Марк Епштейн, Костя Єлева, Борис Косарев, Василь Кричевський, Фавст Лопатинський, Валентин Шкляєв та інші, на прикладі деяких художників розглянемо детальніше використання українського символіки і знаку.

Мова сценографічного мистецтва це гармонійне поєднання певних систем, які перевертлюють задум режисера, драматурга і художника у єдине дійство. Це свідомо і підсвідомо діє на глядача системами – візуально: світло, колір і форма, аудіо: взаємодія звуків і тиші, моторика: тіло актора і його психічне наповнення, через знак і символ, вербально і не вербально комунікує з глядачем.

Щоб зрозуміти масштабний театральний простір в Україні 30-х рр. ХХ ст. звернемося до аналізу творчості провідних художників сценографів, а саме художників театру «Березіль», головним режисером якого був Лесь Курбас. Саме йому вдалося створити навколо себе таке театральне середовище, що мало б виховати нових революційних митців, спрямувати їхній погляд в авангардне русло і створити такий потужний український вектор розвитку мистецтва, який вкарбувався в світову систему цінностей.

Аналіз попередніх досліджень. Українська сценографія досить широка тема в науковому світі, тому до неї зверталось чимало дослідників та науковців.

До витоків українського театру звертались у своїх наукових працях: В. Перетца, В. Резанова, Г. Лужинський, Д. Антонович, І. Микитенко, І. Стеценко, І. Франко, М. Вороний, М. Возняк, О. Білецький та ін. Це питання розглядалось вже у науковому середовищі багатьма вченими, але з боку символіки і образності народних традицій в творчості театральних митців – питання нове, не досліджене в повній мірі, тому на сьогодні є дуже актуальним і цікавим. Сучасні мистецтвознавці зверталися до вивчення українського театру початку ХХ ст. це І. Галась, В. Калашніков, О. Кисіль, О. Кабула, Н. Корнієнко, в своїх працях вони досліджували історичний аспект, творче оточення, універсальні механізми новітнього українського театру.

В 1861 року М. Мизко на сторінках «Основи» характеризує український театр, його мистецьке середовище – «не тільки п'єси на українській мові і з українського побуту, але й те, щоб грали їх артисти, виплекані на укр[аїнському] ґрунті, знайомі з мовою і звичаями народу, а може, навіть вийшовши з-поміж того народу, так як знаменитий артист, котрого й називати не треба, бо його всі знають (Щепкін). Такий театр був би найкращою підмогою для української літератури і вельми благотворною школою для народу». (Дудко, 2012).

Щоб глибше зрозуміти і відчувати театр «Березіль» В. Русанов звертається до дослідження постаті головного режисера – серця березольців, до Леся Курбаса: «Важко навіть перелічити коло

його творчих захоплень: ставить кінофільми, спектаклі, читає лекції, викладає акторську майстерність в інституті, виступає в пресі, керує театром, перекладає п'єси, пише сценарії...», тільки така потужна постать могла сконцентрувати навколо себе величній мистецький простір, направивши його вектор в сторону розвитку саме українського мистецтва. (Івашків, 2006: 27).

«Людина, яка була Театром» – так назвав Леся Курбаса письменник і театральний критик Олександр Дейч, бо саме він став творцем нового, синтетичного модерного театру на українському просторі.

Цікаво, що в науковому середовищі сценографія розглядалась як напрямок мистецтва, або окремо вивчалась біографія певних митців – режисерів, драматургів, художників. А от вивчення самого поняття театр, через призму народної традиції, символіки, знаку – це і є важливим актуальним питанням, яке ще треба глибоко і детально досліджувати. Адже кожна нація несе в своїй культурі концентрацію мотивів і елементів традиційної орнаментики і символіки, що має для цього народу вагоме сакральне значення. На прикладі театральних вистав поч. ХХ ст. можна дуже потужно дослідити цю тему, звернувшись до аналізу архівних матеріалів, періодичних видань зазначеного часу, фото, нарисів та спогадів.

Мета статті. Дослідивши художній образ, символіку, орнаментуку, мотиви й елементи народної творчості у виставах театру «Березіль», можна скласти уявлення про активне звертання митців до національних рис, постійне використання в спектаклях народних ознак і особливостей, що притаманні лише нашій території і відрізняють її від інших сусідніх народів. Слова фольклорний, етнічний можна вважати синонімами, які характеризують традиції українського мистецтва, з своєю мовою, звичаями, обрядами, образними знаками і символами, як основних елементів аналізу творчості провідних митців в українській сценографії поч. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Професійний театр України розвивався дуже складно і неоднорідно, а осередком мистецтва сценографії в Києві став «Молодий театр» (1917 р.), який у 1920-му році стає – мандрівним Кийдрамтеатр (Київський драматичний театр), а в березні 1922-го року – це вже експериментальний київський театр – студія «Березіль». Акторка театру Поліна Самійленко (Резнік, 2019:146) згадує створення театру в своїх спогадах: «Ми розмовляли швидко, гаряче і незчулися, як коротка весняна ніч кинула нас в обійми золотого ранку, в усміхнене сонце... Ми одірва-

лися від наших палких розмов і замилювалися красою весни. Курбас вітав мене з днем народження «Молодого театру».

У вересні 1917 року Молодий театр («товариство на вірі», як було зазначено у статуті театру, колектив митців-одномудців) відкрив свій перший сезон виставою «Чорна Пантера і Білий Медвідь» за п'єсою Володимира Винниченка. Художник Михайло Бойчук оформив цю виставу. Вже в перших роботах театру відчувалась потужна сила українського народного духу, велика увага була направлена на визначення української ідентичності.

Перш за все уявляються історичні і політичні обставини того часу, за якими формувалася нова театральна історія України. Це нова генерація митців, що переосмислювала культурну спадщину театру корифеїв на новий, піднесений до вимог революційного часу потужний авангардний голос художника – творця. Всі зусилля були направлені на створення театру, що осмислено виражав національну ідентичність і українську національну виразність. Вона виражалась не тільки в революційних драматичних творах, не тільки під палким поглядом драматурга, а й виражалась символікою і кодом нації в мистецтві сценографії.

Пізніше, а саме в 1918 році художник Анатолій Петрицький стає головним художником Молодого театру. Згодом Лесь Курбас наголошуватиме, що робота А. Петрицького рішуче змінила саме уявлення про місію художника в українському театрі. Вистави оформлені ним «Народний Малахій», «Патетична соната», «Мина Мазайло», «Отак загинув Гуска», «Хулій Хурина» наскрізь пронизані народними традиціями і звичаями які різко читаються глядачем. На початку всі постановки Л. Курбас та актори створювали своїм коштом, без професійних декорацій та надсучасних костюмів, дивно, але це збирало свого глядача, згодом трупа розвинулась до потужних вершин і увійшла в історію, як перший модерний театр в Україні.

Після створення «Молодого театру», пізніше він «Березіль», сценографія стала настільки важливою, що художник перебрав на себе одну з визначальних ролей у виставі, а сценограф сприймається як спів постановник спектаклю. Саме тому важливо згадати театральних художників, які творили театр нової доби. Серед були митці з амбітними і революційними ідеями це – Михайло Бойчук, Анатоль Петрицький, Вадим Меллер, Матвій Драк, Олександра Екстер, Марк Епштейн, Костя Єлева, Борис Косарев, Василь Кричевський, Фавст Лопатинський, Майя Симашкевич, Олександр Хвостенко-Хвостов, Валентин Шкляєв та ін.

Саме для цих митців слова «фольклорний», «народний», «етнічний» характеризують їх творчий доробок, адже в своїй сценографічній мові вони весь час звертаються до звичаїв, обрядів з образними знаками і символами. Український автентичний колорит формувався на підґрунті багатой культурної спадщини. Він виділяється і є визнаваний завдяки наскрізь пронизаному первісною народною поезією, народними прикметами та обрядами, символікою кераміки і вишивки, все це використовували в театральному мистецтві художники.

Основним завданням нового театру є кардинальна відмова від застарілих і нецікавих традиційних підходів, новий театр прагне революційних змін: «Експериментальний театр цінний і необхідний за наших часів формації мистецтва. Основне його завдання експеримент. Все інше другорядне. Його форма подачі завжди затирає словесний матеріал, що все ще є головним чинником впливу на глядача». (Резнік, 2019:141)

«Гасло нашого сьогодні – реалістичний масовий театр і гадаємо, що спілка робітників мистецтва в своїй роботі та підготовці режисера й актора мусить орієнтуватися на реалістичний театр» – так було зазначено на з'їзді спілки робітників мистецтва (Журнал «Нове мистецтво», 1926: 8).

Розглянемо вплив народних традицій на драматургію, для виявлення саме національних рис театру – це ознаки і особливості, що притаманні

лише певній території і відрізняють її від інших сусідніх народів.

Український автентичний колорит завжди формувався на підґрунті багатой культурної спадщини, в ньому є первісна народна поезія, народні прикмети та обряди, символіка і знаковість праобразів працюрів.

Таким чином, досліджуючи дане періодичне видання, крок за кроком ми розгортаємо сторінки неспокійного творчого театрального життя, усвідомлюємо необхідність театру, як найвищої мистецької форми, що синтезувала в собі всі інші види мистецтва: живопис, скульптуру, музику, хореографію, кінематограф тощо.

Висновки і перспективи. Отже, досліджуючи архівні документи, та наукові праці ми проаналізували сценографію деяких та виявили, що у співпраці художника і глядача вагоме місце займала символічна мова народних традицій та кодів, вона легко та невимушено зчитувалась глядачем і несла свій потужний сигнал – код.

Виявлено різноманітність масштабів і технік, концептуальних підходів, використаних для створення нових п'єс. Досліджено способи створення та переосмислення класичних творів сценографії на нову авангардну мову з метою формування всебічного зображення такого поняття, як театр «Березіль», і його надважливий внесок в сучасний український театр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веселовська Г.І. Театральні перехрестя Києва 1900-1910 рр. (Київський театральний модернізм) : монографія. Київ : Гнозис, 2007. С. 328.
2. Галась І. А. Діяльність театральних колективів в Україні на зламі 20–30-х років минулого століття: за матеріалами Державного архіву друку. Київ : Вісник Книжкової палати, 2010. № 11. С. 35-38.
3. Журнал «Нове мистецтво» – ілюстрований тижневик. Харків : Червоний друк, № 3, від 19 січня 1926 р., стр. 1. (До з'їзду робітників мистецтва).
4. Івашків І. В. П. Куліш. Київ : Слово і Час. 2006
5. Кабула О. В. Становлення та розвиток українського театру: історико-педагогічний аспект. Харків : Культура України, 2013. Вип. 44. С. 251-259.
6. Калашніков В. Ф. Народний агітаційний театр у Україні 70–80-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 1998. 26 л.
7. Кисіль О. Г. Український театр: популярний нарис історії українського театру. Київ: Мистецтво, 1968. С. 95-139.
8. Корнієнко Н.М. Лесь Курбас: етична енергія театру. Київ : Філософ. і соціол. думка, 1989. С. 93-103.
9. Дудко В. Журнал «Основа», як проєкт петербурзької української громади. HistorANS, 2012. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/stati/456-viktor-dudko-zhurnal-osnova-iaak-proekt-peterburzkoj-ukrainskoi-hromady>
10. Павленко Н. В. Тернини і зірки творчості. Курбас і Таїров у пошуках TERRA INCOGNITA у театральному мистецтві. Київ : Березіль, 1994. №8. С. 153-163.
11. Прокопчук І. А. Поетична силуета і малярська візія у мистецтві першої третини ХХ століття. Львів: ЛНАМ, 2008. С. 251-260.
12. Прокопчук І. А. Роль мистецьких часописів 1920 – початку 1930-х років у поширенні модерністичних концепцій в Україні. Львів : Вісник ЛНАМУ, 2010. С. 17-25.
13. Резнік І. С. Поліна Самійленко – корифей українського театру. Київ : Огляди джерел та документальні нариси, 2019. С. 138-157.
14. Самійленко П.М. Незабутні дні горінь. Київ: Мистецтво, 1970. С. 18.
15. Франко І. Я. Про театр і драматургію./ за ред. : М. Ф. Нечиталюка. Київ : Академії наук УРСР, 1957. 240 с.

REFERENCES

1. Veselovska H.I. Teatralni perekhrestia Kyieva 1900–1910 rr. [Theatrical crossroads of Kyiv 1900–1910] (Kyivskyi teatralnyi modernizm) : Monohrafiia. Kyiv : Hnozis, 2007. P. 328. [in Ukrainian].
2. Halas I. A. Diialnist teatralnykh kolektyviv v Ukraini na zlami 20–30-kh rokov mynulooho stolittia: za materialamy Derzhavnoho arkhivu druku. [Activities of theater groups in Ukraine at the turn of the 20s and 30s of the last century] Kyiv : Visnyk Knyzhkovoï palaty, 2010. № 11. p. 35-38. [in Ukrainian].
3. Zhurnal «Nove mystetstvo» – iliustrovanyi tyzhnevnyk. [New Art Magazine] Kharkiv: Chervonyi druk, № 3, vid 19 sichnia 1926 r., str.1. (Do zizdu robitnykiv mystetstva). [in Ukrainian].
4. Ivashkiv I. V. P. Kulish. [P. Kulish] Kyiv : Slovo i Chas. 2006 [in Ukrainian].
5. Kabula O. V. Stanovlennia ta rozvytok ukrainskoho teatru: istoryko-pedahohichnyi aspekt. [Formation and development of Ukrainian theater] Kharkiv : Kultura Ukrainy, 2013. Vyp. 44. P. 251-259. [in Ukrainian].
6. Kalashnikov V. F. Narodnyi ahitatsiinyi teatr u Ukraini 70-80-kh rokov XX stolittia [People’s Agitation Theater in Ukraine in the 70s and 80s of the 20th century]: avtoref. dys. kand. mystetstvoznavstva: 17.00.01. Kyiv, 1998. 26 l. [in Ukrainian].
7. Kysil O. H. Ukrainskyi teatr: populiarnyi narys istorii ukrainskoho teatru. [Ukrainian theater: a popular essay on the history of Ukrainian theater] Kyiv: Mystetstvo, 1968. P. 95-139. [in Ukrainian].
8. Korniienko N.M. Les Kurbas: etychna enerhiia teatru.[Les Kurbas: the ethical energy of theater.] Kyiv : Filosof. i sotsiol. Dumka, 1989. P. 93-103. [in Ukrainian].
9. Dudko V. Zhurnal «Osnova», yak proekt peterburzkoi ukrainskoi hromady. [Osnova Magazine as a project of the St. Petersburg Ukrainian community.] HistorANS, 2012. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/statti/456-viktor-dudko-zhurnal-osnova-iak-proekt-peterburzkoi-ukrainskoi-hromady> [in Ukrainian].
10. Pavlenko N. V. Ternyny i zirky tvorhosti. Kurbas i Tairov u poshukakh TERRA INCOGNITA u teatralnomu mystetstvi. [Thorns and stars of creativity. Kurbas and Tairov] Kyiv : Berezil, 1994. № 8. p. 153-163. [in Ukrainian].
11. Prokopchuk I. A. Poetychna sylveta i maliarska viziia u mystetstvi pershoi tretyny XX stolittia. [Poetic silhouette and painting vision in the art of the first third of the twentieth century] Lviv: LNAM, 2008. p. 251-260. [in Ukrainian].
12. Prokopchuk I. A. Rol mystetskykh chasopysiv 1920 – pochatku 1930-kh rokov u poshyrenni modernistychnykh kontseptsii v Ukraini. [The role of art magazines of the 1920s and early 1930s in the spread of modernist concepts in Ukraine] Lviv : Visnyk LNAMU, 2010. p. 17–25. [in Ukrainian].
13. Reznik I. S. Polina Samiilenko – koryfei ukrainskoho teatru. [Polina Samylenko is the luminary of the Ukrainian theater.] Kyiv : Ohliady dzherel ta dokumentalni narysy, 2019. p.138-157. [in Ukrainian].
14. Samiilenko P.M. Nezabutni dni horin. [Unforgettable days of burning] Kyiv: Mystetstvo, 1970. P. 18.
15. Franko I. Ya. Pro teatr i dramaturhiiu. [About theater and drama] / za red. : M. F. Nechytaliuka. Kyiv : Akademii nauk URSR, 1957. P.240. [in Ukrainian].

УДК 782+792.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-5>**Олена САВЧУК,***orcid.org/0000-0003-4189-0081**здобувач кафедри історії української музики та музичної фольклористики,
викладач кафедри оперної підготовки та музичної режисури
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) olenasavchuk@gmail.com*

ОПЕРА ТА СУЧАСНІ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ. ВИКЛИКИ ЧАСУ ПЕРЕД ПРОФЕСІЄЮ РЕЖИСЕРА

Початок XXI століття охарактеризував загальний рух усіх галузей життєдіяльності у бік інновацій, зміни способу комунікацій і, як наслідок, зміну темпу руху усього, що твориться. Поява роботів, нових предметів відображення реальності, нових систем програмування взаємодій у просторі переорієнтувало творчі сфери на нові способи передачі інформації, підготовчого процесу та інструментів донесення візуальних рішень до глядача. Безумовно всі ці зміни прямо вплинули і на театральне мистецтво. Однак в Україні усі новітні технології застосовуються переважно у популярних шоу, які потребують видовищності, але обходяться стороною класичними театрами. Тому метою статті є актуалізація питання використання окремих цифрових технологій в оперному мистецтві, дослідження практичних прикладів та систематизація ряду особливостей саме у ракурсі – режисер, засоби візуального впливу та використання сучасних арт-технологій в музичному театрі. У статті розглядаються окремі інструменти арт-технологій (такі як mapping, VR, голограмна проекція тощо), особливості їх практичного втілення в сучасних постановках опер та концертів, актуалізується питання викликів перед професією оперного режисера при залученні цих технологій. Акцентується увага на тому, що завдання сучасного режисера це завжди бути актуальним вимогам часу та вірним естетичним орієнтирам у жанрі опери. Також у статті виокремлено та описано використання окремих арт-технологій на практиці, проаналізовано стан готовності індустрії до реалізації описаних інструментів в Україні. Охарактеризовано специфіку роботи в умовах появи нових колаборацій в опері, нових шляхів візуальної та технічної співпраці. У результаті визначено, що наразі арт-технології в театральному та, зокрема, оперному мистецтві мають великий потенціал, який необхідно актуалізувати та застосовувати на практиці. Залучення арт-технологій це не лише вимога часу, але й розширення мистецьких можливостей та самовираження. І якщо європейські та американські театри вже послуговуються цими нововведеннями, то у українських режисерів попереду ще багато відкриттів та можливостей у цій сфері.

Ключові слова: мультимедіа, арт-технології, сучасна опера, відео-декорації, доповнена реальність, режисура, оперний театр

Olena SAVCHUK,*orcid.org/0000-0003-4189-0081**Candidate at the Department of History of Ukrainian Music and Musical Folklore,
Lecturer at the Department of Opera Training and Music Directing
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) olenasavchuk@gmail.com*

OPERA AND MODERN TECHNOLOGIES. CHALLENGES OF TIME BEFORE THE PROFESSION OF OPERA DIRECTOR

The beginning of the XXI century characterized the general movement of all spheres of life in the direction of innovation, changes in the way of communication and, as a consequence, a change in the pace of movement of all that is happening. The emergence of robots, new objects of reality, new systems of programming interactions in space has reoriented creative areas to new ways of transmitting information, the preparatory process and tools for communicating visual decisions to the viewer. Of course, all these changes directly affected the theatrical art. But in Ukraine all new technologies mainly used in popular shows, that need stunning view, bypassing classic theatres. That's why the main ideas of this article are to actualize usage of digital technologies in opera art, research of practical examples and systematization a number of features in the perspective of the director; means of visual impact and usage of modern art-technologies in musical theatre. The article considers the diversity of art technologies (such as mapping, VR, hologram projection etc.), considers practical implementation of art technologies in modern opera productions, actualizes the issue of challenges to the profession of opera director. Attention is focused on the issue of challenges to the profession of opera director, whose task is always to be relevant to the requirements of the time and aesthetic guidelines in the opera genre. In the article

also some productions are singled out and described and the newest tools are used in them. The state of readiness of the Ukrainian industries to implement the described tools is analyzed. The specifics of work in the conditions of emergence of new collaborations in opera, new ways of visual and light cooperation are characterized. As a result, it is determined that currently art technologies in theater and, in particular, opera have a great potential that needs to be updated and applied in practice. Attracting art technologies is not only a requirement of the time, but also the expansion of artistic opportunities and self-expression. And if European and American theaters are already using these innovations, Ukrainian directors still have many discoveries and opportunities in this area to make.

Key words: *multimedia, art technologies, modern opera, video scenery, augmented reality, directing, opera house.*

Постановка проблеми. Режисер – професія не лише здатності переосмислення твору та подачі його у власному художньому рішенні, але й соціально чутлива особистість, в обов'язки якої входить вміння бути в сьогоденні, чути і відчувати зміни навколишнього світу, реагувати на новий темп та швидкість сприйняття інформації сучасним глядачем та, відповідно до обставин, створювати актуальний творчий продукт.

Окрім професійних театральних знань, час вимагає від режисера нового вміння роботи з інформацією, переорієнтування деяких способів комунікацій у інакше поле – у бік сучасних технологій.

Проте не менш важливою якістю постановника стає відчуття доречності, вміння залучати сучасні засоби відображення реальності органічно, не задля примарних трюків чи з метою просто вразити публіку. Театр вимагає органіки, підкорення усіх сценічних засобів головній ідеї режисера. У такому сенсі все, що з'являється на сцені, стає носієм змісту та підкреслює драматургічні особливості, а не перетворюється на інструмент чужорідного вторгнення задля непотрібних спецефектів.

Про це в одному з інтерв'ю говорить провідний оперний режисер сучасності Дмитро Черняков: «я не можу дозволити собі нарочите використання мультимедійних технологій у виставі. Інколи мені здається, що нові технічні винаходи активно використовують через комплекси старого мистецтва перед новітніми технологіями. Такого не повинно бути. Все залежить від вирішення конкретних режисерських завдань, десь ти будеш передовим, а десь ні» (Ковалевський, 2019).

Mapping, VR, LED екрани, кінетичні системи, голограми, використання відеозйомки у «тілі вистави», нові принципи програмування світла, відео, звуку, використання роботів на сцені, дронів, систем доповненої реальності – все це далеко не повний перелік можливостей, який супроводжує оперні постановки ХХІ століття та дає в руки режисерів-постановників набір нових інструментів.

Дослідниця Т. В. Астаф'єва у роботі «Комп'ютерні та медіа технології у сценографії як фактор розвитку постановочного процесу» зазначає, що «синтез мистецтв як ознака сучасності, використання передових технологій у «візуальній епосі»

на сьогоднішній день – найпоширеніший прийом сценографії» (Астаф'єва, 2011 : 128). Проте наукових робіт з аналізу використання новітніх технологій у театрі, зокрема оперному, на сьогоднішній день залишається не достатньо.

У статті детально розглянуто різновиди та методи використання сучасних арт-технологій, висвітлені актуальні та найбільш яскраві роботи останніх років, проаналізовані та виокремлені технічні особливості, котрими повинен володіти сучасний режисер. Також акцентована увага на готовності використання кожного розглянутого інструменту спеціалістами в Україні.

Аналіз досліджень. З обраної тематики слід відзначити активно зростаючий інтерес до вивчення даного питання, організації спеціалізованих форумів від фундації OPERA EUROPA, де крім щорічних оперних конференцій існують окремі курси, форуми, майстер класи саме з використання новітніх технологій в оперних театрах Європи та світу. На таких форумах можна почерпнути дослідницьку інформацію з технічних питань та їх використання (Opera Europa, 2022).

Цікавими є дослідження культурологів та мистецтвознавців про нові інформаційні технології у сценографії, зокрема стаття з аналогічною назвою авторів М. А. Бобровська, Д. В. Галкін, В. С. Самеєва (2013), про синтез мистецтв та використання у творчості медіа технологій – робота А. Т. Веллінгтон (2016), зрештою виникає абсолютно новий жанр «медіа опера» в котрому починають творити сучасні композитори – стаття авторки С. В. Лаврової (2018).

Слід зазначити, що хвиля зацікавленості даним питанням лише набирає обертів і є надзвичайно актуальною до вивчення та аналізу. Дослідження матеріалу та робіт на терені українських наукових та культурологічних напрямків говорить про те, що інтерес та використання сучасних технологій театрами України знаходиться на початковому етапі, а спеціалізованих аналітичних матеріалів у ракурсі опери та оперної режисури досі існує не достатньо.

Процес свідчить і великий інтерес студентів, аспірантів до цієї тематики у магістерських та аспірантських роботах. Тематичні конференції з режисури також все частіше піднімають питання викорис-

тання арт-технологій та «озвучують» зростаючий запит до матеріалу саме такого спрямування.

На теренах країни велику просвітницьку та практичну роботу у цьому напрямку виконує нещодавно створений державний Український культурний фонд, котрий у своїх грантових програмах надзвичайно активно спонукає митців саме до продукції колаборацій, використанню сучасних арт-технологій у рамках постановки класичних чи сучасних творів. Окремо виділена грантова програма під назвою «Інноваційний культурний продукт», де у розділі «Музика» одним з основних завдань фонду є підтримка постановок опер сучасних композиторів та шляхів використання мультимедійних технологій у реалізації таких творів. Ключовою проблемою менеджери фонду бачать саме недостатню освіченість митців у контексті використання можливостей цифрових технологій на усіх етапах підготовки та реалізації проектів.

На сьогоднішній день в Україні все частіше обговорюються теми про використання мультимедіа, цифрову освіченість у культурі та актуалізуються питання додаткових освітніх та наукових програм. Досить активно обговорюється використання сучасних арт-технологій у сфері event індустрії, шоу, концертів, спеціалізованих презентацій та заходів. Але абсолютно недостатньо розгорнута тема використання цих технологій у рамках постановок класичними театрами, зокрема музичними.

Слід зазначити, що ряд українських композиторів ще у далекі часи у примітках та побажаннях до постановки творів вказували на технологічні акценти або ж включали такі ефекти у партитуру. Так у 1986 році український композитор Іван Карабиць написав масштабний твір «Київські фрески» з використанням аудіо-візуальних ефектів. Твір був реалізований на сцені Національної опери режисером Іриною Нестеренко у 2004 році з тоді можливими технічними знахідками. Проте на сьогоднішній день їх стало значно більше і сучасні технології можуть стати чудовим поштовхом до ще однієї режисерської версії твору. Це ж стосується і опери Святослава Луньова «Погано темперовані пісні», де автор вказує як побажання використання відео-проекції. Але ця опера до сьогодні не знайшла своє повноцінне сценічне втілення.

У науковій літературі, які розглядають та популяризують тему застосування нових технологій у сучасних режисерських постановках слід виокремити книгу «Технічні засоби оформлення сценічного простору» К. В. Юдова-Романової (2017) та деякі окремі статті – наприклад О. В. Левченко «Аудіовізуальні мистецтва та театр: сучасні тенденції» (2019), А. Б. Попова «Сценографія сучас-

ного українського музичного театру (на прикладі опери «Коріолан» В. Тройцького)» (2015), О. С. Акименко «PRO ET CONTRA дигітальної репродукції, або мистецтво в епоху сучасних медіа-технологій» (2013) тощо.

Проте таких досліджень на сьогоднішній день не достатньо і запит потребує урізноманітненого матеріалу та прогресу у цьому напрямку.

З огляду на все вище згадане, **метою статті** є – актуалізувати питання використання окремих цифрових технологій в оперному мистецтві, дослідити практичні приклади та систематизувати ряд особливостей саме у ракурсі – режисер та засоби візуального впливу та використання сучасних арт-технологій в музичному театрі.

Викладення основного матеріалу. «Цифрова чи візуальна епоха» – так часто називають початок ХХІ століття різні видання чи автори. Стрімкий розвиток технологій поставив усі галузі як виробництва, так і творчості, перед новим викликом – зміною способу та швидкості передачі інформації. Безумовно відреагував на подібні виклики і театр, як драматичний так і музичний. Розпочалися сміливі експерименти, спроби залучення новітніх винаходів у сценографію та у саме мислення творців в роботі над концепціями. Режисери отримали новітній інструментарій та постали перед важливим завданням – використати нове не нашкодивши суті, драматургії та органічній природі твору.

Вивчаючи різноманітність інновацій, слід детальніше зупинитися на декотрих та навести приклади цікавих колаборацій у світі оперного театру. Перший крок, на який пішла велика кількість оперних постановок – це використання відео-декорацій, зокрема шляхом mapping-у (проекції відео на екран та інші предмети). Однією з найцікавіших співпраць у цій площині є робота над постановкою опери В. А. Моцарта «Чарівна флейта» провідного режисера сучасності Баррі Коски у Komische Opera Berlin та потужної Британської агенції 1927, котра відома своїми анімаційними рішеннями до оперних вистав. Ця постановка отримала не лише престижні оперні нагороди, а й викликала величезний інтерес у публіки та професійних критиків і з 2012 року продовжує збирати аншлаги як у Берліні, так і в турах Європою. Особливістю цієї постановки є те, що відеодекорації використані не частково, а повністю – вони є єдиним візуальним інструментом у всій виставі. Це така своєрідна опера – анімаційний фільм, де живі персонажі органічно співпрацюють з мальованими, де вибудовується взаємодія між співаком та анімаційними прийомами, використовуються ефекти несподіваних перетворень, появ та зник-

нень персонажів. З однієї сторони співакам – акторам ніби простіше, тому що часто побудова мізансцен вимагає від них статички, а динаміка покладена на анімаційні ефекти. Проте це не зовсім так. Перед співаками постають складнощі зовсім іншого типу – наприклад, точне співпадіння ключових позицій, дублювання руху з вистави в виставу, чіткість виконання поставлених режисером та художником завдань, тому що в таких постановках не співпадіння знаходження персонажу на 30 см може порушити усю картинку та відповідно – драматургію сцени (Glance, 2019).

Що стосується викликів, що постають перед режисером під час роботи з відео-декораціями шляхом *mapping*-у, то це вміння знаходити рішення та працювати з таким інструментом, а саме: знання основних принципів роботи проєкторів та способів проєкції (передньої, задньої), здатність та готовність до детального опрацювання рішення вистави заздалегідь (часто без можливості імпровізацій у процесі фінальних репетицій, адже творення такої вистави більше схоже на підготовку та побудову анімаційного фільму з чіткими *story-boards* усіх сцен вистави), досвід роботи з графікою та з дизайнерами, базове розуміння принципу творення анімації та відображення її у просторі, вміння в рамках новітніх інструментів працювати зі сценографом, графічними програмами та підготовкою мізансценічних рішень у специфічних умовах тощо.

В Україні робота відео студій надзвичайно потужна та дає можливості використання відео-анімацій у масштабах світового рівня. Зокрема роботи компанії *Front Pictures* давно знані в США, Південній Кореї, Китаї, Європі та у країнах Азії. У портфоліо команди як шоу та концерти, так і сцени у драматичних та музичних виставах. Проте слід зазначити, що на даний момент локальні режисери та сценографи не до кінця використовують можливості відео-проєкцій чи відео-декорацій у оперних постановках, часто включаючи анімацію та відео лише як фон, а не повноцінний візуальний інструмент, котрий може стати головним виразним засобом вистави.

Активно звертається до роботи з арт-технологіями Львівська національна опера та її режисер Василь Вовкун. Так прем'єра фольк-опери Є. Станковича «Цвіт папороті» також успішно використовує у своєму сценографічному рішенні прийом *mapping*-у та відео-декорацій.

Наступним інструментом, котрий варто розглянути, є використання голограми (проєкції відео на спеціальну прозору голограмну плівку, котра дає повне відчуття знаходження відео об'єктів

на сцені). Оперна драматургія відрізняється своїми масштабами, часто – масовими сценами, великою кількістю різножанрових картин, різноманітних драматургічних поворотів та подій. Використання голограми може стати хорошим прийомом для містичних сцен, появи привидів, духів, спілкування персонажів один з одним чи з собою і таке інше.

Одним з перших яскравих прикладів застосування голограм можна назвати постановку у 2012 році опери-голограми «*Toujours et pres de moi*» («Завжди і поруч зі мною») Британською арт-компанією *ERRATICA*, котра базувалася в Лондоні. У цій історії 2 реальних персонажі – актори, взаємодіють з двома відео-ляльковими персонажами. Музика поєднує в собі ренесансні мадригали та твори сучасних композиторів. Опера викликала зацікавлення публіки та критиків й була повторена у 2018 році на фестивалі у Едінбурзі.

У дослідженні цікавим прикладом використання голограми буде концертний голограмтур Марії Каллас (*Base Holograme, 2022*), суть котрого – голограма співачки, ефект присутності знаменитості на сцені «живою». Шанувальникам зірки творці – американська компанія *BASE ENTERTAINMENT* – повернула можливість послухати співачку, котра давно пішла з життя, «вживу». Для цього дизайнери «вирізували» та опрацювали відеозаписи співачки, звукорежисери – голос. І вивели зображення на голограмну плівку. Таким чином глядач у залі бачив оркестр (реальний, котрий виконував усі твори на сцені під орудою диригента), співачку на сцені у повний зріст (Марію Каллас – шляхом голограми) та чув її справжній усіма впізнаваний тембр. Справа в тому, що голограмна плівка абсолютно прозора і невидима оку. Вона співпрацює зі світлодіодним екраном, котрий транслює потрібне режисеру відео «лежачи» на підлозі, а плівка, натягнута під спеціальним кутом, віддзеркалює це відео на сцені. Тому перед глядачем створюється абсолютний ефект присутності відеооб'єкту на сцені у просторі. Шляхом спеціальних програм голос та візуальний образ співачки автори концепції поєднали з живим оркестром на сцені. Таким чином глядач може бачити Марію Каллас «живою», вона виконує найпопулярніші арії у реальному часі з оркестром та диригентом на сцені, також використовуються різноманітні прийоми відео, які дають несподівані ефекти появи нетипових предметів в руках у співачки, сповільнення рухів та інше. Такі прийоми створюють ні з чим не зрівняний з іншими інструментами віртуальної реальності емоційний вплив творців на глядача.

Викликом для режисера в роботі з даною технологією є розуміння процесів та особливостей використання голограми, врахування при розробці рішення технічних вимог, за допомогою яких такий інструмент в принципі можливо використати. Адже наведені приклади – це опера та концерт в одному візуальному ключі. Для використання ж голограми у виставі – опері частково, у необхідних окремих сценах (скажімо появи привидів) потрібне детальне опрацювання сцен з режисером та сценографом на етапі планування та ескізів. А бонусами голограми в оперній виставі будуть абсолютно фантастичні появи містичних предметів чи відео персонажів, з котрими можуть взаємодіяти співаки на сцені та подив або навіть захват глядача.

Впродовж останніх років голограмна плівка в Україні почала використовуватися частіше, отож українські режисери можуть на практиці застосувати дану технологію. Проте до сьогоднішнього дня в класичних театрах ця технологія ще не була задіяна. Частково використовувалася відео сітка чи відеозавіса, але не плівка (а це зовсім різна якість появи та використання відеоматеріалу). Активно користуються голограмними прийомами презентатори на бізнес форумах та режисери концертів і шоу.

У сучасному світі, де панує ера інтернету та мобільних гаджетів, глядач призвичаївся до змін у швидкості сприйняття картинки, і як результат збільшився запит на посилення динаміки подій та відповідність сучасному світу. Тому мова у дослідженні піде про ще один інструмент в руках режисера XXI століття – доповнену реальність.

Цікавий експеримент реалізувала команда Національної опери Уельсу разом з агенцією виробництва контенту VR CAMERA під назвою «Magic Butterfly» (University of Bath, 2017). Відвідувачам запропоновано зануритися у віртуальний світ опери через гарнітуру та окуляри доповненої реальності. Глядачі заходять у спеціально створений простір, одягають VR окуляри та занурюються у світ опери – уривків з «Мадам Батерфляй» Дж. Пуччіні та «Чарівної флейти» В. А. Моцарта. Для цього розробники контенту відзняли реальних співаків-вокалістів та на основі відео створили анімаційний ролик у техніці доповненої реальності.

Такий експеримент дає можливість залучити до світу опери нову, молоду аудиторію. Така оперна мініатюра буде однозначно цікава підліткам, глядачам, для яких відвідини оперного театру не є пріоритетними чи звичними. Безумовно у форматі доповненої реальності навряд чи буде реальним та і доречним створення опери

в цілому. Проте трейлер вистави, чи вступ (увертюра), якщо такі підстави є у драматургії твору, викличуть додатковий інтерес до оперного жанру у молодого покоління любителів гаджетів та соціальних мереж. Доповнена реальність може стати хорошим прийомом при створенні дитячих оперних вистав чи промоційних заходів у рамках підготовки оперних прем'єр.

В Україні широко застосовуються VR технології та існують високого рівня виконавці, котрі можуть генерувати авторський контент для такого інструменту. У часи пандемії одним з затребуваних заходів стали зокрема VR конференції чи спеціальні заходи. Сучасному режисеру важливо розуміти пріоритети такої подачі матеріалу, знати принципи та механізми використання та залучати це до театральних постановок академічних жанрів, безумовно зважаючи на доречність та актуальність у кожному окремому випадку.

Висновки. Резюмуючи вищесказане можна зробити висновки, що існує величезне недостатньо вивчене та проаналізоване поле оновлених візуальних та дієвих принципів у рамках задуму та реалізації оперної вистави. Вищезгадані приклади – лише невелика частина того, що дає XXI століття оперному режисеру. Палітра використання виразних засобів збагатилася і постійно розвивається та рухається вперед. В Україні існує потужна технічна база з найновішими арт-технологіями, проте вона використовується в основному у світі популярного та шоу виробництва. На сьогоднішній день одним з ключових завдань є подолання інформаційного бар'єру між оперним мистецтвом в Україні та технологічними можливостями, котрі існують в країні у компаній-партнерів чи підрядників та гармонійного залучення ресурсів задля урізноманітнення оперного жанру та можливостей сучасної оперної режисури.

Безумовно важливим є і освітній процес та практичні майстер-класи для режисерів опери задля професійного використання новітніх арт-інструментів. Автор цього дослідження працює над розробкою спеціального предмету «Сучасні арт-технології у музичному театрі» для студентів – режисерів музичного театру Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського та готує ряд наступних матеріалів на цю тематику. Адже завдання сучасного режисера – бути завжди попереду вимог часу та вміти очолити новітні творчі процеси та зміни. Тому що у вічних театральних питаннях «Що? Для кого? Як?» саме «Як?» може виглядати в сучасному світі арт-технологій абсолютно по-новому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко О. С. Pro et contra дигітальної репродукції, або мистецтво в епоху
2. сучасних медіа-технологій. *Культура України*: збірник наукових праць під ред. В. М. Шейка. 2013. Вип. 40. С. 92-101.
3. Астафьева Т. В. Компьютерные и медиа технологии в сценографии как фактор развития постановочного процесса. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2011. Вып. 3. С. 128-133.
4. Бобровская М. А., Галкин Д. В., Самеева В. С. Новые информационные технологии в современной сценографии. *Гуманитарная информатика*. 2013. Вып. 7. С. 93-105
5. Веллингтон А. Т. Синтез искусств как признак современности и применение передовых медиатехнологий в театральной «Визуальной эпохе». *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Том 8, № 4, часть 1. С. 128-131
6. Ковалевський Г. Дмитрій Черняков: Не знаю, як рождаються концепції. *Музикальна життя*, 27.12.2019. URL: <http://muzlifemagazine.ru/dmitriy-chernyakov-ne-znayu-kak-rozhdayuts/> (дата звернення 22.03.2022).
7. Лаврова С. В. Мультимедіа-опера Фаусто Ромителлі. «Індекс металлов» – реквієм по матерії. *PHILARMONICA. International Music Journal*. 2018. № 4. С. 24-41.
8. Левченко О. В. Аудіовізуальні мистецтва та театр: сучасні тенденції. *Науковий вісник «Курбасівські читання»*. 2019. № 14. С. 57-66
9. Попова А. Б. Сценографія сучасного українського музичного театру (на прикладі опери «Коріолан» В.Троїцького). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2015. Вип. 4. С. 78-82.
10. Юдова-Романова К. В. Технічні засоби оформлення сценічного простору : навч. посіб. Київ. Нац. ун-т культури і мистецтв. Київ : КНУКіМ, 2017. 314 с. : іл.
11. Callas in concert. *Base Hologram*. URL: <https://basehologram.com/productions/maria-callas> (дата звернення 30.03.2022)
12. Glance, V. Barrie Kosky's The Magic Flute is a contemporary spectacle, despite the opera's outdated attitudes. *The Conversation*. 22.02.2019. URL: <https://theconversation.com/barrie-koskys-the-magic-flute-is-a-contemporary-spectacle-despite-the-operas-outdated-attitudes-112284> (дата звернення 22.03.2022)
13. How technology is changing opera. *Gates Cambridge, blog*. 16.04.2014. URL: <https://www.gatescambridge.org/our-scholars/blog/how-technology-is-changing-opera/> (дата звернення 22.03.2022)
14. Latest virtual reality technology makes opera even more magical. *University of Bath*. 11.10.2017. URL: <https://www.bath.ac.uk/announcements/latest-virtual-reality-technology-makes-opera-even-more-magical/> (дата звернення 30.03.2022)
15. Open Europa. URL: <https://www.opera-europa.org> (дата звернення 30.03.2022)

REFERENCES

1. Akymenko O. S. Pro et contra dyhitalnoi reproduksii, abo mystetstvo v epokhu suchasnykh media-tekhnohohii [Pro et contra of digital reproduction, or art in the era of modern media technologies]. *Ukrainian Culture: collection of scientific papers*, ed. V. M. Sheika. 2013. Issue 40. pp. 92-101 [in Ukrainian]
2. Astaf'eva T. V. Komp'yuternye i media tekhnologii v scenografii kak faktor razvitiya postanovochnogo processa [Computer and media technologies in scenography as a factor in the development of the staging process]. *Society. Environment. Development (Terra Humana)*. 2011. Issue 3. pp. 128-133 [in Russian]
3. Bobrovskaja M. A., Galkin D. V., Sameeva V. S. Novye informacionnye tehnologii v sovremennoj stenografii [New information technologies in modern scenography]. *Humanities Informatics*. 2013. Issue 7. pp. 93-105 [in Russian]
4. Vellington A. T. Sintez iskusstv kak priznak sovremennosti i primenenie peredovyh mediatehnologij v teatral'noj «Vizual'noj epohe» [Synthesis of arts as a sign of modernity and the use of advanced media technologies in the theatrical «Visual Age»]. *Historical and socio-educational thought*. 2016. Volume 8, Nr 4, Issue 1. pp. 128-131 [in Russian]
5. Kovalevskij H. Dmitrij Chernjakov: Ne znaju, kak rozhdayutsja koncepcii [Dmitry Chernyakov: I don't know how concepts are born]. *Musical Life*, 27.12.2019. Retrieved from <http://muzlifemagazine.ru/dmitriy-chernyakov-ne-znayu-kak-rozhdayuts/> (22.03.2022) [in Russian]
6. Lavrova S. V. Multimedia-opera Fausto Romitelli. «Index of Metals» – requiem po materii [Multimedia opera by Fausto Romitelli. «Index of Metals» – a requiem for substance]. *PHILARMONICA. International Music Journal*. 2018. Nr 4. pp. 24-41. [in Russian]
7. Levchenko O. V. Audiovizualni mystetstva ta teatr: suchasni tendentsii [Audiovisual arts and theater: current trends]. *Scientific Bulletin «Kurbas Readings»*. 2019. Nr 14. pp. 57-66 [in Ukrainian]
8. Popova A. B. Stsenohrafiia suchasnoho ukrainskoho muzychnoho teatru (na prykladi opery «Koriolan» V.Troitskogo) [Scenography of modern Ukrainian musical theater (on the example of the opera “Coriolanus” by V. Troitsky)]. *National Academy of Culture and Arts Management Herald*. 2015. Issue 4. pp. 78-82 [In Ukrainian]
9. Iudova-Romanova K. V. Tekhnichni zasoby oformlennia stsenichnoho prostoru : navch. posib [Technical means of design of stage space: textbook]. Kyiv National University of Culture and Art. Kyiv : KNUKiM, 2017. 314 p. : ill. [in Ukrainian]
10. Callas in concert. *Base Hologram*. Retrieved from <https://basehologram.com/productions/maria-callas> (30.03.2022)
11. Glance, V. Barrie Kosky's The Magic Flute is a contemporary spectacle, despite the opera's outdated attitudes. *The Conversation*. 22.02.2019. Retrieved from <https://theconversation.com/barrie-koskys-the-magic-flute-is-a-contemporary-spectacle-despite-the-operas-outdated-attitudes-112284> (22.03.2022)
12. How technology is changing opera. *Gates Cambridge, blog*. 16.04.2014. Retrieved from <https://www.gatescambridge.org/our-scholars/blog/how-technology-is-changing-opera/> (22.03.2022)
13. Latest virtual reality technology makes opera even more magical. *University of Bath*. 11.10.2017. Retrieved from <https://www.bath.ac.uk/announcements/latest-virtual-reality-technology-makes-opera-even-more-magical/> (30.03.2022)
14. Open Europa. Retrieved from <https://www.opera-europa.org> (30.03.2022)

УДК 378.147:78:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-6>**Вікторія СОЗІНОВА,**
*orcid.org/0000-0002-8054-7318**викладач-стажист кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) v.b.sozinova@udpu.edu.ua*

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано психолого-педагогічні напрацювання та виокремлено узагальнене тлумачення поняття «професійна компетентність». Виявлено, що тлумачення окресленої дефініції містить такі категорії, як обізнаність, усвідомлення, поінформованість; комплексна, інтегрована спроможність особистості успішно провадити професійну діяльність; особистісна якість (властивість) особистості, що має конкретні сфери прояву; ефективне володіння особою відповідною компетенцією; гармонійна взаємодія і вияв у професійній діяльності знань, умінь, навичок, рефлексії тощо. Ключовими компонентами компетентності визначаються саме ґрунтовні знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності.

Проаналізовано погляди дослідників на структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, серед компонентів якої особливу роль відіграють здатність до творчої самореалізації, креативність. Виокремлено компоненти (когнітивний, емоційно-мотиваційний та творчо-діяльнісний), критерії (інформаційний, емоційний, мотиваційний, ціннісний; творчий, діяльнісний) та показники (оволодіння якісними професійними та методичними знаннями; здатність використовувати в освітньому процесі набуті теоретичні знання; здатність виявляти критичне мислення; знання теорії музики; механізми формування музично-творчих умінь і навичок; обізнаність, усвідомлення, поінформованість; здатність створювати позитивний емоційний фон освітнього процесу; здатність мотивувати учнів до опанування музичної грамоти, практичних навичок гри на музичних інструментах та виконавської діяльності; здатність усвідомлювати неповторність, самоцінність кожної особистості у різноманітних її проявах; здатність до формування художнього смаку, мистецьких ідей; здатність використовувати виконавський досвід; здатність до творчої самореалізації; здатність наповнювати освітнє середовище творчим змістом, враховуючи індивідуальні потреби учнів; враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі освітньої діяльності. професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва).

Ключові слова: професійна компетентність, компоненти професійної компетентності (когнітивний, емоційно-мотиваційний, творчо-діяльнісний) критерії професійної компетентності.

Victoria SOZINOVA,
*orcid.org/0000-0002-8054-7318**Teacher-Trainee at the Department of Musicology and Vocal and Choral Art
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Chernihiv region, Ukraine) v.b.sozinova@udpu.edu.ua*

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article analyzes the psychological and pedagogical developments and highlights the generalized interpretation of the concept of "professional competence". It was found that the interpretation of the outlined definition contains such categories as awareness, awareness, awareness; comprehensive, integrated ability of the individual to successfully conduct professional activities; personal quality (property) of a person who has specific areas of manifestation; effective possession of a person with appropriate competence; harmonious interaction and manifestation in professional activity of knowledge, skills, abilities, reflections, etc. The key components of competence are determined by thorough knowledge, skills, abilities, experience, personal values.

Researchers' views on the structure of professional competence of a future music teacher are analyzed, among the components of which a special role is played by the ability to creative self-realization, creativity. Components (cognitive, emotional-motivational and creative-activity), criteria (informational, emotional, motivational, value-based, creative, activity-based) and indicators (mastery of quality professional and methodological knowledge; ability to use acquired theoretical knowledge in the educational process; ability to identify critical thinking, knowledge of music theory; mechanisms for the formation of musical and creative skills; awareness, awareness, awareness; ability to create a positive emotional background of the educational process; ability to motivate students to master musical literacy, practical skills of playing musical instruments and performing activities; the ability to realize the uniqueness, self-worth of each individual

in its various manifestations; ability to form artistic taste, artistic ideals; ability to use performing experience; ability to creative self-realization; the ability to fill the educational environment with creative content, taking into account the individual needs of students; take into account the individual characteristics of students in the process of educational activities. professional competence of the future teacher of music art).

Key words: *professional competence, components of professional competence (cognitive, emotional-motivational, creative-activity) criteria of professional competence.*

Постановка проблеми. Сьогодення сучасної освіти України окреслено принципами демократизації українського суспільства, відповідно до яких пріоритетними напрямками виховання особистості визначено гуманістичний та гуманітарний, які, власне, і визначають особливості освітньої парадигми та специфіку педагогічної діяльності. Професійні якості педагога сучасності, представлені комплексом його компетенцій, не тільки характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторону особистості вчителя, визначають його індивідуальний стиль, але і забезпечують ефективність його професійно-педагогічної діяльності та визначають рівень загальної професійної компетентності. Саме тому проблема професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, педагогічна діяльність якого має на меті формування духовності, естетизму, морального та ціннісного орієнтиру особистості, викликає у науковій спільноті практичний інтерес.

Одним із компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є творчі навички, які визначають індивідуальний стиль педагога, його здатність до продукування творчого задуму, реалізації креативних ідей і планів, що окреслює творчу індивідуальність педагога і забезпечує формування власного творчого напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема аналізу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративного комплексного утворення, що являє собою конгломерат індивідуальних, моральних, соціальних, професійних якостей особистості привертала до себе увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, вивченням проблеми професійної компетентності вчителя музичного мистецтва в аспекті компетентнісного підходу присвячено напрацювання А. Болгарського, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Пляченко та ін.; психолого-педагогічні аспекти процесу формування майбутніх учителів музики стали предметом досліджень А. Богуш, І. Богданової, Є. Карпової, Н. Кічук, Н. Кузьміної, З. Курлянд, Л. Масол, В. Моляко, В. Семиченко, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.; особливостями формування професійної компетентності музичного педагога цікавилися у своїх напрацюваннях В. Адольф, І. Бех, М. Галагу-

зова, С. Гончаренко, О. Добудько, І. Зязюн, Н. Нічкало, О. Савченко, О. Шиян та ін.; дослідники О. Дем'янчук, Т. Завадська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін. розглядали питання підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти до професійної діяльності.

Мета статті. На основі аналізу психолого-педагогічних напрацювань з досліджуваного питання схарактеризувати творчі навички як компонент професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрити сутність ключових понять дослідження «професійна компетентність», «компоненти професійної компетентності», «творчі навички майбутніх учителів музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день сфера освіти є тією цариною, яка має відповідати соціальним та інтелектуальним запитам суспільства, вимогам часу та ринку праці. Саме тому слушною та такою, що заслуговує на підтримку, є думка науковців О. Демченко, В. Каплінського та інш., які стверджують, що непрості завдання формування творчого, креативного майбутнього покоління можуть бути реалізовані тільки педагогом, здатним до інноваційної діяльності, продукування і реалізації творчих задумів – той, який характеризується, крім іншого, сформованими на високому рівні творчими навичками, оскільки тільки «творчі особистості, здатні до активного пошуку ефективних методів та прийомів здійснення педагогічного процесу, можуть дати новий імпульс освіті, а водночас і суспільству в цілому» (Желанова, 2020:24).

Професійна компетентність вчителя музичного мистецтва, незважаючи на велику кількість психолого-педагогічних напрацювань у різних галузях освіти і педагогіки, досліджувалась фрагментарно. Лексема «компетентність» у перекладі з латині (*competens (competentis)*) означає певне коло визначених питань, тем, з яких фахівець демонструє високий рівень обізнаності, поінформованості, авторитетності (Морозов, Шкарапута, 2000: 282). Закон про вищу освіту визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей (Закон України).

Водночас тлумачення поняття «компетентність» сучасними вітчизняними та зарубіжними науковцями відрізняється різноманітністю підходів та змісту: інтегративна якість, що має за основу знання; інтелектуально й соціокультурно зумовлена особистісна якість (І. Зимня); «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» (Пометун, 2004:17); «коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і цінностями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, ... вміння вибирати цільові й смислові установки для своїх дій і вчинків» (Кабриль, 2013); багатогранна освіта з елементами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру, а також складна система внутрішніх психологічних складників і якостей спеціаліста, куди входять знання та вміння (Ю. Жуков, Л. Петровська).

Професійну компетентність майбутнього вчителя вважає складною інтегративною якістю особистості А. Волосенко, наголошуючи, що вона передбачає володіння педагогом професійними знаннями й уміннями, готовність і здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо), творчі здібності з метою забезпечення успішної педагогічної діяльності (Волосенко, 2012). Останнє є особливо слухним у світлі проблеми нашого дослідження.

Поряд з цим, зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, дослідники окреслюють відмінність його професійної компетентності, її творчу спрямованість: як інтегративне утворення, що складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей і якостей особистості, який проявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності розглядає професійну компетентність вчителя музики І. Полубоярина; як суму психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь, навичок і творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання визначає досліджувану нами якість А. Козир (Козир, 2012). У світлі досліджуваної проблеми нам імponує найбільш узагальнене визначення сучасної науковиці Л. Аристової, яка професійну компетентність вчителя музичного мистецтва трактує як інтегральну професійну якість, сплав досвіду, знань, умінь і навичок учителя (Аристова, 2019).

Як бачимо, у сучасних дослідженнях професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва трактується як складне багато-

компонентне поняття через різні наукові підходи: професійно-педагогічний, соціокультурний, діяльнісно-комунікативний, контекстно-інформаційного, психологічного тощо, жоден з яких не дає вичерпного тлумачення дефініції.

Таким чином, проаналізувавши напрацювання науковців, ми вивели власне поняття професійної компетентності вчителя музики, трактуючи його наступним чином: професійна компетентність учителя музичного мистецтва – це інтегральна система професійних та особистісних якостей, яка має за основу комплекс теоретичних знань, практичних навичок, ціннісних та моральних орієнтирів особистості, а також здатність особистості до творчої інноваційно-педагогічної діяльності.

Аналізуючи підходи науковців до структури професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, ми зацікавилися напрацюваннями Л. Беземчук, О. Горбенко, О. Леонтєва, Л. Масол, Т. Пляченко, С. Світайло, Г. Стець та інш., точки зору яких дещо відрізняються. Так, Т. Пляченко, виокремлює як компоненти професійної компетентності особистісні, професійно-педагогічні й функціональні компетенції (Пляченко, 2012); С. Світайло вбачає професійну компетентність вчителя музичного мистецтва у конгломераті таких компонентів, як когнітивно-пізнавальний компонент (реалізується через художньо-мистецькі компетентності), ціннісно-аналітичний компонент (передбачає наявність методично-організаційних компетентностей), діяльнісно-креативний компонент (характеризується наявністю творчих навичок і компетенцій) (Світайло, 2012: 28-29); Т. Масол пропонує багатокомпонентну структуру компетентностей, серед яких виокремлює особистісні, функціональні, міжпредметні, соціальні (Масол, 2010: 14); В. Желанова у структурно-компонентній моделі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва виділяє три блоки: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний (Желанова, 2020). Цікавою з точки зору нашого дослідження є дослідження Л. Беземчук, яка серед ключових компетенцій учителя музичного мистецтва виокремила комунікативну складову (ерудиція, культура спілкування, творча комунікація тощо), регулятивну (уміння формувати музичні знання, вміння, навички в учнів, застосовувати різноманітні методики роботи з учнями), операційну (навички виконання музичних, уміння реалізувати творчі навички і задуми); інтелектуально-педагогічну (знання програми, нових методик викладання музики, застосування сучасних методів і технологій мистецької освіти) (Беземчук, 2012).

**Компоненти, критерії та показники професійної компетентності
майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивний	Інформаційний	Оволодіння якісними професійними та методичними знаннями; здатність використовувати в освітньому процесі набуті теоретичні знання; здатність виявляти критичне мислення; знання теорії музики; механізми формування музично-творчих умінь і навичок; обізнаність, усвідомлення, поінформованість.
Емоційно-мотиваційний	Емоційний	Здатність створювати позитивний емоційний фон освітнього процесу
	Мотиваційний	Здатність мотивувати учнів до опанування музичної грамоти, практичних навичок гри на музичних інструментах та виконавської діяльності
	Ціннісний	Здатність усвідомлювати неповторність, самоцінність кожної особистості у різноманітних її проявах; здатність до формування художнього смаку, мистецьких ідеалів
Творчо-діяльнісний	Творчий	Здатність використовувати виконавський досвід; здатність до творчої самореалізації
	Діяльнісний	Здатність наповнювати освітнє середовище творчим змістом, враховуючи індивідуальні потреби учнів; враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі освітньої діяльності.

В. Бурназова підходить до визначення структури професійної компетентності з точки зору аналізу музичної діяльності музиканта-інструменталіста, виокремлюючи музично-слухову, музично-граматичну, музично-виконавську і музично-педагогічну компетентності (Бурназова, 2014). На думку дослідниці Н. Остапенко професійна компетентність учителя музики включає когнітивний (оволодіння якісними професійними та методичними знаннями), ціннісно-орієнтаційний (формування загальнокультурних цінностей, художнього смаку, мистецьких ідеалів), мотиваційний (чітке усвідомлення цілей та завдань методичної діяльності) та практично-творчий компоненти (поєднує виконавський досвід та творчу самореалізацію) (Остапенко, 2015).

Відповідно до структури професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, представленої дослідниками, можемо констатувати наступне: творчі навички як досліджуваний нами компонент професійної компетентності належить до особистісних функціональних компетенцій (за Т. Пляченко), креативно-діялісного блоку (за В. Желановою); діялісно-креативного компоненту (за С. Світайло). На основі проаналізованого маємо підстави представити власну структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

При визначенні структури професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми керувалися міркуваннями стосовно

того, що компоненти мають відображати: педагогічну діяльність як специфічну професійну (Л. Беземчук, Т. Пляченко, С. Світайло та ін.); емоційну та ціннісну складові професійної діяльності (В. Желанова, Н. Остапенко та інш.); мотиваційний компонент (Л. Масол, Н. Остапенко та інш.), творчо-діялісний, креативний компонент (Т. Пляченко, С. Світайло та ін.). Взявши за основу традиційну тривірневу структуру, визначили три головних компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: когнітивний (інформаційний), емоційно-мотиваційний та творчо-діялісний, кожен з яких має певні критерії і показники (таблиця 1).

Таким чином, опираючись на результати проведеного аналізу психолого-педагогічних напрацювань науковців, ми сформуваємо структурну таблицю з відображенням компонентів, критеріїв і показників професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, виділивши такі компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний, творчо-діялісний.

Висновки. Отже, як ми з'ясували, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва належить до спеціальних (фахових) компетентностей. Теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень науковців нами було визначено структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. З'ясовано, що сформованість професійної компетентності є

основоположною умовою успішної професійної (педагогічної) діяльності. Адже сучасний вчитель музичного мистецтва має бути інформативно обізнаним, володіти теорією і методикою викладання та навчання гри на музичних інструментах, повинен вміти знаходити нові методичні засоби та прийоми, аналізувати, відбирати, структурувати та адаптувати методичні матеріали, бути ініціа-

тивним, здатним до творчої ініціативи та креативу, прагнути постійного саморозвитку та самовдосконалення. Розроблена структурна таблиця компонентів, критеріїв і показників професійної компетентності вчителя музичного мистецтва виступає певною теоретичною основою для формування професійної компетентності у процесі підготовки до педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристова Л. С. Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf.
2. Беземчук Л. Забезпечення професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах магістратури. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : Харк. нац. пед ун-т імени Г. С. Сковороди. 2012. Вип. 37. С. 11-21.
3. Бурназова В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 65-70.
4. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. I). С. 140-149.
5. Голіук О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали Всеукр. інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. Умань: ФОП Жовтий, 2015. С. 38-42.
6. Желанова В.В. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *«Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць. Харків, 2020. Вип. 63. С.51-59.
7. Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
8. Кабріль К. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2013. 20 с.
9. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких спеціальностей. Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php.
10. Остапенко Н. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 2. С. 53-57.
11. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf
12. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2004. С. 15-24.
13. Світайло С.В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. К., 2012. 277 с.
14. Словник іншомовних слів / уклад.: С. Морозов, Л. Шкарапута. К.: Наукова думка, 2000. 680 с.
15. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя/ за наук. ред. Л. Масол. К.: Педагогічна думка, 2010. 232 с.

REFERENCES

1. Arystova L. S. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti uchytelia muzychnoho mystetstva [Development of professional competence of a music art teacher]. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf. [in Ukrainian].
2. Bezemchuk L. Zabezpechennia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v umovakh mahistratury [Ensuring the professional competence of the future music teacher in the conditions of master's degree]. Means of educational and research work: coll. Science. work. Kharkiv: Kharkiv. nat. Pedagogical University named after GS Skovoroda. 2012. Vip. 37. pp. 11-21. [in Ukrainian].
3. Burnazova V. Profesiina kompetentnist muzykanta-instrumentalista: zmist, struktura, metody rozvytku [Professional competence of a musician-instrumentalist: content, structure, methods of development]. Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. 2014. № 1. P. 65-70. [in Ukrainian].
4. Volosenko A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti yak vazhlyvyi chynnyk tvorchoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia [Formation of professional competence as an important factor of creative self-realization of the future teacher]. Problems of modern teacher training. 2012. № 6 (Part I). P. 140-149. [in Ukrainian].
5. Holiuk O.A. Obgruntuvannia komponentiv tvorchoho potentsialu maibutnoho pedahoha DNZ ta shkoly I stupenia [Substantiation of the components of the creative potential of the future teacher of school and school of the first degree]. Modern technologies for the development of professional skills of future teachers: materials All-Ukrainian. Internet conference, October 28, 2015. Uman: FOP Zhovty, 2015. P. 38-42. [in Ukrainian].
6. Zhelanova V.V. Model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Model of professional competence of a future music teacher]. "Pedagogy and Psychology": Coll. Science. Works. Kharkiv, 2020. Issue. 63. P. 51-59. [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
8. Kabryl K. Formuvannya tsinnisnykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of value competencies of the future music teacher in the process of conducting and choral training: author's ref. dis. Cand. ped. Science: 13.00.04]. K., 2013. 20 p. [in Ukrainian].
9. Kozyr A. V. Kompetentnist yak neobkhidnyi komponent profesiinoi maisternosti vykladachiv mystetskykh spetsialnostei [Competence as a necessary component of professional skills of teachers of art specialties]. URL: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php. [in Ukrainian].
10. Ostapenko N. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Competence approach in the training of future music teachers]. Scientific notes of NDU named after M. Gogol. 2015. № 2. P. 53-57. [in Ukrainian].
11. Pliachenko T.M. Kompetentnisna model u strukturi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Competence model in the structure of professional training of future music teachers]. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf. [in Ukrainian].
12. Pometun O. I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy. K. : "KIS", 2004. P. 15-24. [in Ukrainian].
13. Svitailo S.V. Formuvannya fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky: dys... kand. ped. nauk :13.00.04 [Formation of professional competence of future music teachers in the process of conducting and choral training: dissertation. ped. Science: 13.00.04]. K., 2012. 277 p. [in Ukrainian].
14. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Compiled by: S. Morozov, L. Shkaraputa. K. : Naukova dumka, 2000. 680 p. [in Ukrainian].
15. Formuvannya bazovykh kompetentnostei uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u systemi intehratyvnoi mystetskoï osvity: posibnyk dlia vchytelia [Formation of basic competencies of secondary school students in the system of integrative art education: a guide for teachers / science]. Ed. L. Masol. K.: Pedagogical Thought, 2010. 232 p. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2 .09 Коцюбинський : 111
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-7>

Тетяна ЛЯХ,
orcid.org/0000-0002-7913-3468
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) *tatianalyakh592@gmail.com*

**ПРОСТІР КАПРІЙСЬКИХ НОВЕЛ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
У КОНТЕКСТІ ОНТОЛОГІЧНОЇ ПОЕТИКИ**

Український літературний процес кінця XIX – початку XX століть значну роль відводив людині та її внутрішньому світу, що було ознакою модернізму. Митці відображали як реалії життя, психологічні стани за певних зовнішніх обставин, так і внутрішнє єство, почуття та настрої персонажа. Творчість М. Коцюбинського формувалася під впливом тогочасних культурно-історичних реалій, європейської філософії. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідити творчість автора, зокрема капрійські новели «Сон» (1911), «Хвала життю!» (1912), «На острові» (1912–1913), в контексті онтологічної поетики. Поряд із фундаментальними онтологічними категоріями життя і смерті, самотності, туги у творчості М. Коцюбинського, які ґрунтовно вивчаються літературознавцями, глибокого дослідження в контексті онтологічної поетики потребує художній простір капрійських новел, що є метою пропонованого дослідження. Підґрунтям вказаних творів стали особисті враження письменника від перебування на острові Капрі, де М. Коцюбинський малою переживанням від взаємин людини зі світом, осмислює скороминучість людського життя та вічне становлення універсуму. Тому простір вивчено як феномен онтологічної поетики капрійських новел письменника. Онтологічні характеристики простору вказаних творів визначає «я» автора, що стає ядром у калейдоскопі подій і образів на острові. Звукові, зорові, запахові образи творять різнобарвну імпресіоністичну картину життя, яка часом нагадує репортаж. Розмежовуючи острів Капрі на окремі локації – місто, кімнату, човен у морі, – автор концентрує увагу читача на внутрішніх переживаннях ліричного суб'єкта. Крізь призму простору розглянуто розуміння М. Коцюбинським сенсу буття людини, творчості. Пропоноване дослідження висвітлює аспекти вивчення української новелістики в контексті міждисциплінарних студій.

Ключові слова: простір, новела, онтологічна поетика, символ, образ, модернізм.

Tetyana LYAKH,
orcid.org/0000-0002-7913-3468
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Public Health and Humanitarian Disciplines
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) *tatianalyakh592@gmail.com*

**SPACE OF CAPRI SHORT STORIES BY MYKHAILO KOTSUBYNSKYI
IN THE CONTEXT OF ONTOLOGICAL POETICS**

The characteristic features of the Ukrainian literary process at the end of XIXth – the beginning of XXth centuries develop in connection with Modernism. Ukrainian writers reflected the realities of human life and psychological states, feelings of the characters. M. Kotsiubynskyi's worldview was formed in the cultural context and philosophy of that time. Therefore, the article deals with the ontological poetics of the short stories "Son" ("Dream"), "Na ostrovi" ("On an island"), "Hvala zhyttiu" ("Glory to life"). The fundamental ontological categories of life and death, loneliness etc. in the works of M. Kotsiubynskyi, are thoroughly studied by literary critics. The article deals with the artistic space of Capri short stories in the context of ontological poetics. The personal impressions of the writer at his vacations on the Capri are the ground of these short stories. M. Kotsiubynskyi represents his impressions of man's relationship with the world, comprehends the ephemerality of human life and the eternal formation of the universe. These motifs transfer the space of the Capri short stories in ontological poetics. The ontological characteristics of the space of Capri short stories are determined by the author's "I", which becomes the core in the kaleidoscope of events and images on the island. Sound, visual, olfactory images create a colorful impressionist picture of life, which sometimes resembles a report. The author focuses the reader's attention on the inner experiences of the lyrical subject dividing the island of Capri into separate locations – a city, a room, a boat in the sea. M. Kotsiubynskyi's understanding of human existence and the sense of art is considered through the prism of space. The article explicates further aspects of the study of the Ukrainian short stories according to the interdisciplinary research.

Key words: space, short story, ontological poetics, symbol, image, Modernism.

Постановка проблеми. Кінець XIX – початок XX століть в українському літературному процесі характеризується пошуками відповідей на філософські питання. Письменники на перший план висувають внутрішній світ людини, її переживання. Яскравим представником письменників «нової генерації» (І. Франко), котрі осмислювали у своїх творах внутрішній світ людини, ключові онтологічні модули – страждання, тугу, любов, самотність, належав Михайло Коцюбинський. Митець малював словом усі грані людського буття, починаючи від об'єктивного реального світу і аж до психічних станів персонажів, емоцій, несвідомого, що у його прозі творить багатогранну візію людського буття. Ця своєрідність прози М. Коцюбинського спонукає досліджувати його твори крізь призму онтологічної поетики – «принципу герменевтики, спрямованого на виявлення у художньому тексті, в його сюжетних зв'язках, деталях, мотивах та вчинках персонажів “іншої реальності”, на розкриття втілених у метафорико-символічній, сюжетно-образній структурі твору зв'язків особистісного буття автора з буттям всесвіту» (Літературознавча енциклопедія, Т. 2, 2007: 154).

Уплетення особистих переживань у канву тексту є характерною рисою творчості М. Коцюбинського, проте з найбільшою інтенсивністю переживання автора виявляються в капрійських (італійських) новелах «Сон» (1911), «Хвала життю!» (1912), «На острові» (1912-1913), підґрунтям яких стали особисті враження письменника від перебування на острові Капрі. Саме цей острів, за спостереженням Я. Поліщука, «повертає письменникові відчуття гармонії, загроженої в дійсності» (137). У вказаних творах М. Коцюбинський малює враження від перебування на острові, осмислює сенс людського буття, що визнає онтологічний аспект цих творів.

Аналіз досліджень. Просторові координати художнього світу М. Коцюбинського критики і літературознавці вивчають переважно в контексті імпресіоністичної поетики, як відображення переживань і світосприймання ліричного суб'єкта. Щодо онтологічних категорій, увагу дослідників здебільшого привертають категорії життя і смерті, самотності тощо. Так, О. Черненко, аналізуючи своєрідність імпресіонізму Коцюбинського, помітила, що автор послідовно розгортає у своїх творах «тему життя і смерті, а головню межевою ситуації людини в обличчі смерті» (Черненко, 1977: 70). Капрійські новели, на думку дослідниці, містять нові відтінки і варіації цієї теми: в нарисі «Хвала життю» М. Коцюбинський торкається «питання закону природи та перемоги дина-

мізму життя над стагнацією, яку викликає розпач із причини трагічної смерті інших» (Черненко, 1977: 70); у новелі «Сон» автором розв'язується «питання світлотіней в житті людини», «пізнання глибин людської душі» (Черненко, 1977: 115).

Простір новели «Сон» О. Черненко розглядає крізь призму юнгіанського психоаналізу, як своєрідне віддзеркалення підсвідомості персонажа, «вічну туги людини за повною досконалістю і завершеністю та цілісністю – за спасінням» (Черненко, 1977: 120). Мотив туги за прекрасним дослідниця також спостерегла в новелі Коцюбинського «На острові».

Рефлексію автора на тему суперечності людського буття відзначає Я. Поліщук: у новелі «Сон» вона виявляється «поміж ідеальним пориванням, яке може лише на хвилю дати людині відчуття щастя, та глибокою відразою творчої особистості до рутинного, міщанського існування, яке супроводжує її будні та є постійно відчутним» (Поліщук, 2010: 140). У новелах «Хвала життю» та «На острові» ця суперечність, на думку літературознавця, виявляється вже в онтологічних мотивах, – життя і смерті» (Поліщук, 2010: 158). Онтологічні категорії життя і смерті у творчості М. Коцюбинського також стали предметом уваги О. Турган. У капрійських новелах дослідниця відзначає спосіб усвідомлення М. Коцюбинським буття: «із творенням власної краси життя («Сон»), або ж через гру уяви із протестом проти «хаотизації» світу («Хвала життю!», «На острові»)» (Турган, 2017: 29).

Л. Чередник, відзначає композиційну своєрідність «італійських» новел М. Коцюбинського, які «мають уривчасту структуру». На думку дослідниці, це зумовлено тим, що «автора цікавить не сам сюжет, а фіксація безпосереднього і глибоко пережитого враження від тієї чи іншої події» (Чередник, 2015: 232). Така структура вказаних творів зумовлює онтологізацію простору. Острів Капрі з його розмаїттям зорових і звукових образів відображає ключові моменти буття ліричного суб'єкта.

Мета статті. Поряд із фундаментальними онтологічними категоріями життя і смерті, самотності, туги у творчості М. Коцюбинського, які ґрунтовно вивчаються літературознавцями, глибокого дослідження в контексті онтологічної поетики потребує художній простір новел автора. Адже в кінці XIX – початку XX століть відбувається переосмислення онтологічної проблематики в західноєвропейському філософському мисленні, буття людини у світі розглядається крізь призму часових і просторових відношень. Так, М. Гайдеггер ґрунтовно дослідив буття в контексті часу і простору. У праці «Буття і час» (1927) філософ

із точки зору феноменології і герменевтики розглядає онтологічну структуру людського існування, де ключову роль відіграє «буття-у-світі» людини або «присутність»: «фундаментальну онтологію <...> потрібно шукати в екзистенційній аналітиці присутності» (Heidegger, 1996: 11.). Присутність людини у світі визначає простір, який філософ називає «структурним моментом буття-у-світі». Таку функцію виконує простір у художньому мисленні М. Коцюбинського. Острів Капрі є не просто місцем або фоном для розвитку сюжету, він визначає буття людини у світі, відображає філософування автора. Відтак функціонування простору в новелах М. Коцюбинського «Сон», «Хвала життю», «На острові» варто дослідити в контексті онтологічної поетики, що є метою пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. В онтологічному полі філософії важливу роль відіграє суб'єктивність як ознака людської індивідуальності, а також свідомість, що відображає внутрішній сенс взаємин людини зі світом. Суб'єктивізм – основна риса української новели кінця XIX – початку XX століть. Це позначилося на її поетиці, прикметами якої є настроєвість, сугестивність, асоціативність, ліризм. Повернення митців кінця XIX – початку XX століть «zurück zur Seele» (О. Кобилянська) сприяло художньому вираженню власної самосвідомості, творенню авторського міфу.

Острів Капрі з його багатою природою та яскравим сонцем відіграв особливе місце у житті М. Коцюбинського. За словами Я. Поліщука, «останні роки творчого життя М. Коцюбинського можна ідентифікувати як капрійський епізод його біографії» (Поліщук, 2010: 136). Відтак, простір у капрійських новелах відображає суб'єктно-авторське сприйняття світу, є матеріальним провідником особистих рефлексій письменника, що надає цим творам автобіографічного ореолу.

Онтологічні характеристики простору капрійських новел визначає «я» автора, яке стає ядром у калейдоскопі подій і образів на острові. Звукові, зорові, запахові образи творять різнобарвну імпресіоністичну картину життя, яка часом нагадує репортаж. Розмежовуючи острів Капрі на окремі локації – місто, кімнату, човен у морі, – автор концентрує увагу читача на внутрішніх переживаннях ліричного суб'єкта.

У новелі «Сон» острів стає місцем мрій і фантазій головного персонажа. Дослідники акцентують на «ототоженні реальності й сну» у творі, що, на думку Т. Саяпіної, «стосується скоріше «імпресіоністичності» людських вражень, фрагментарність і асоціативність яких у дійсності й уві сні досить

схожа» (Саяпіна, 1999: 19). Я. Поліщук вбачає у творі «своєрідну філософію, що підносить понад усе гру уяви». За словами дослідника, автор «екстраполює цей образ [сну], визволяючи його з ідеального світу уяви героя та матеріалізуючи через розповідь Антона» (Поліщук, 2010: 139-140).

Зауважмо, що в модерному мистецтві уява часто творить онтологічну площину твору, адже вона покликана «не тільки пізнавати дійсність, а й її змінювати, розширювати за рахунок нових, незвичних і несподіваних явищ, наділяючи їх реальністю або принаймні потенційністю реального існування» (Матусяк, 2010: 59). Саме таку роль уяви-сну спостерігаємо у новелі Коцюбинського. Сновидіння тут варто розглядати не лише як «матеріалізацію» уяви, а сприймати як психічний модус, зокрема в контексті модернізму з його підвищеною увагою до тих станів, коли відбувається вихід у трансцендентне. Саме модерністи «почали інтерпретувати сон як образну проекцію глибокого «я», як символічне вираження внутрішнього стану людини, яка спить» (Матусяк, 2010: 54).

Із позицій психоаналізу розглядає сон в однойменній новелі О. Черненко, котра вважає його «враженням від власної підсвідомості, що за Юнгом, вливається у площину свідомості і стає видимою у сні» (Черненко, 1977: 117).

За Фройдом, «увесь матеріал, що творить зміст сновидіння, так чи інакше походить від реальних переживань і у сновидінні лише відтворюється, згадується» (курсив автора. – Т.Л.) (Фрейд, 1991: 34). Сон Антона та вигадані ним розповіді насамперед містять реальне підґрунтя. Ниткою, що єднає уявне і реальне в новелі є спогад чоловіка про прекрасний острів, де він колись був: «колись він бачив далекі краї, де сонце і море навперейми намагались розгорнути перед ним всі свої дива, але то було давно, і буденне життя уцерьт занесло попелом згадки» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 157).

Час затирає межі між реальним та ірреальним, і спогад Антона, який він переживає у сні, сприймається як вигадана візія «далеких країв». І навпаки, вигаданий світ постає в новелі як реальний. Дивовижні картини на острові передають внутрішнє метафізичне буття персонажа, яке він споглядає шляхом своїх рефлексій, тому «для нього не було різниці між дійсністю і сном» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 159). Подібне творення метафізичного світу спостеріг М. Гайдеггер у поезії Рільке, де поет «<...> не робить собі якихось особливих клопотів щодо просторовості внутрішнього простору світу, він навіть не ставить під сумнів, чи це внутрішній простір світу, оскільки він все ж надає форми перебування світовій присутності, залягає

разом із нею у якійсь часовості, сутнісний час якої разом із сутнісним простором витворюють початкову єдність того часо-простору, способом якого є навіть саме буття» (Гайдеггер, 2001: 242).

Моделювання Коцюбинським «внутрішнього простору світу» відображає метафізичний пошук людиною гармонії зі світом зовнішнім. Це прагнення автор передає в категорії духовного/тілесного. Світ на острові втілює духовний аспект буття героя, натомість світ міста, що «змістилось в одній калюжі», – тілесний: «Роками вони ділились лиш тілом, оддавали його один одному для грубих втіх, для радощів піклування, дрібних турбот, німуючи духом. <...> Може, в тім було прокляття життя?» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 169).

Уява Антона, попри його втому від «безбарвної міської нудоти», відкриває браму до сакрального, щоби «задовольнити потребу», якою для нього є творчість і краса («писав щось, чого ніколи не повинно побачить стороннє око, тільки для себе, аби задовольнити потребу»; «потреба краси, що жила в душі Антона, викликала у нього потребу скрізь шукати її» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 156-157)).

У капрійських новелах острів пов'язаний із морем. Ці два локуси творять не лише мальовничий імпресіоністичний пейзаж, а й взаємодоповнюють один одного на рівні онтологічної семантики. У психоаналізі море зазвичай асоціюється з несвідомим. За спостереженням Т. Саяпіної, в новелі «Сон» море втілює «свободу творчої особистості, а також свободу почуттєвого, емоційного самовияву» (Саяпіна, 1999: 20). Попри вказану семантику, образ моря сповнений метафізичним сенсом, якого він набуває через отожднення з небом: «Море було таке гладеньке і синє, наче туго натягнений екран, на якому показували небо. Скільки було блакиті! Ціле море у небі і ціле небо у морі» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 160). Мотив переходу неба в море більш чітко окреслюється в новелі «На острові»: «А я дивлюся на небо. Воно сьогодні тихе, синє, глибоке і так щедро спливає униз, що маю певність: се воно наливає море блакиттю» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 282).

Аналізуючи символізм небесної блакиті в поезії «Молодої музи», А. Матусяк відзначає, що «колір цей символізує передусім мрію, тугу за трансценденцією і притаманними їй цінностями: красою, спокоєм, постійним, одвічним світовим ладом, гармонією» (Матусяк, 2008: 44). Таку семантику має блакить у капрійських новелах: «Од блакитних просторів на душі в мене було блакитно, тепло, просторо»; «ми там одкривали милу блакитну квітку, що приліпилась до скелі» (Коцю-

бинський, т. 3, 1974: 160-161); «небо було синіше од моря, море було синіше од неба» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 171-172).

Метафізичного сенсу образу моря надає співвідношення його зі смертю, адже води моря (океану) «можуть розглядатися не лише як джерело життя, а й як його мета» (Керлот, 1994: 330). Море сприймається Антоном як стихія, хвилі якої заколисують, уводять людину в стан спокою, тотожний смерті («безконечне море»). Символіка моря прояснює розуміння Коцюбинським смерті, яка сприймається як життя: хоч море і надає Антону спокій, проте воно перебуває в постійному русі («тріпалось тихо в сітці яскравих бліків, наче зловлене в невід з синіх, зелених і рожевих мотузок»; «воно все розцвіталося срібними квітками» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 161-162) тощо).

Отож простір у новелі «Сон» відображає естетичну концепцію М. Коцюбинського: осмислення духовного можливе лише через пізнання краси. Дивовижний острів символізує небуденну, метафізичну красу. Водночас метафоричний образ острову, що «пливе» в море, втілює стан творчості й ту мить, коли митець здійснює вихід у трансцендентне: «Мені здавалось, що в молодій гордості острів одірвався од землі і поплив в світ творити самостійне життя, власну красу» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 159-160).

Острів як відображення внутрішнього світу ліричного суб'єкта спостерігаємо в новелі «На острові». Уже з перших рядків оповідач бачить острів як щось таємниче і загадкове («фіолетова рогата пляма», яка «пливе на зеленастих хвилях, як велетенська тінь корабля» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 279)). Звукові, зорові, запахові образи острову творять різнобарвну імпресіоністичну картину життя. Різноманіття фарб і образів («жінки з кошиками на голові, наче античні вази», «біліють колони», «чорні силуетки перерізують лінію неаполітанських вогнів» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 279)) переривають монотонні звуки: «цокання підшов о камінь», що ритмічно повторюється в тексті («трах... тах-тах-тах...»), дзвін міського годинника на башті. Ця картина, з одного боку, задає ритм усьому творові, відображає нестримний рух життя, яке споглядає ліричний суб'єкт, а з іншого, – ритмічні звукові образи, як метроном, натякають на скороминущість усього. Поєднання протилежних модусів буття відображає настроєве тло новели, яке варіюється разом зі зміною простору. Так, під час бурі ліричний суб'єкт прокидається в кімнаті, «в незрозумілій тривозі»; «море поблискує злою блакиттю», «все зігнулось на острові-кораблі, що несеться

по морю на чорних вітрилах»; а вже наступного дня «море так невинно голубіє під стінами скель, і сонце так світить ласкаво, що аж каміння сміється» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 281).

Крім острова як частини первозданної природи, автор відображає замкнений простір кімнати, «переміщуючи» своє «я» туди кілька разів. Ці дві локації: відкритий простір з морем і небом та кімната, передають різний настрій героя. Прикметно, що природа навколо сповнює його спокоем, «тишею»: «Дрімують скелі, і чорні сідала піній застигли у тиші. Здається, ми всі розпустилися в ній. Тягне опуститися на каміння і пити так само сонце, як і вони, так само купати зір свій у небі» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 282).

Спокій або тишу Коцюбинський тлумачить як стан творчості, за якого перебуває у цілковитій гармонії із всесвітом і собою. Наприклад, так само автор утверджує буття власного світу і творчості в новелі «Intermezzo» (1908): «Я тепер маю окремих світ, він наче перлова скойка: стулились краями дві половини – одна зелена, друга блакитна – й замкнули у собі сонце, немов перлину. А я там ходжу і шукаю спокою» (Коцюбинський, т. 2, 1974: 302).

Натомість перебування в кімнаті наповнює героя «неспокоем», якому він не знаходить пояснень («глуха тривога стукає в серце, наче хоче туди увійти» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 283)). Настрій тривоги підкреслюють предметні деталі: «Тривога таки достукалась. Товчуся по хаті, як джміль у вікно, і чую потребу переставити меблі, пересунути шафи і стіл, і стільці – все по-новому, усе інакше» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 283).

Таке відображення автором світу природи (відповідно, настрою «тиші») і предметного світу кімнати, яка навіює тривогу, корелює з протиставленням М. Гайдеггера «відкритого як цілокупності суцього, “непредметного” світу природи і “предметного” світу» (Гайдеггер, 2001: 235). «Предметність» світу філософ розуміє як зведення його людиною до об'єкта, яким треба розпоряджатися: «Людина ставить світ як предметність в цілому наперед себе і себе перед світом. Людина чинить так, що світ наставляється на неї, а природа представляється до неї» (Гайдеггер, 2001: 236). Природа «є основою того суцього, котрим є й ми самі, його праосновою» (Гайдеггер, 2001: 233).

Ліричний суб'єкт Коцюбинського прагне відкритого простору, який знаходить навіть у кімнаті за вікном: «Я люблю свою кімнату. <...> Але найбільшу радість справляє мені вікно. Цілий день в нього дивиться море» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 282).

Природа становить «сущє» людського буття, тому через зв'язок із відкритим простором автогерой Коцюбинського прагне зрозуміти своє внутрішнє єство, сенс життя, творчості. Це бажання відображає запитання, що кілька разів повторюється: «Що там робиться за вікном?» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 283). Подібне питання звучить в новелі «Intermezzo», коли ліричний суб'єкт прагне пізнати світ і творчість метафізично, внутрішнім зором («що робиться там, де людина не може бачити...») (Коцюбинський, т. 2, 1974: 299)).

Власне розуміння сенсу людського буття Коцюбинський втілює у образі агави, «квітки смерті»: «Вона цвіте, щоб умерти, і умирає, щоб цвісти» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 294). Цей образ символізує буття у його постійному русі, а ще – розкриває розуміння автором мистецтва. Як у творенні митцю відкривається істина, так і для агави в час її смерті таємниче стає досяжним: «Те, що таїлось в ній, продирає нарешті тісні обійми і виходить на волю, як велет, несучи на могутньому тілі, яке може зрівнятися хіба з сосною, цвіт смерті» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 294). Через смерть, як і через творчість, відкривається загадка людського буття, і, «обвіяна вітром, ближча до неба, агава бачить тепер, чого не бачила перше» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 294). Автор розуміє мистецтво як інструмент осягнення «далекої» істини, перед обличчям якої смерть стає не кінцем, а початком: «Стоять, струнки і високі, з вінцем смерті на чолі, й вітають далеке море.

Ave, mare, morituri te salutant!...» (Коцюбинський, т. 3, 1974: 294).

В онтологічній поетиці новели М. Коцюбинського «Хвала життю» острів Капрі є місцем розвитку внутрішнього сюжету, простір тут посилює мотив смерті. Попри «хвалу життю» письменник акцентує на деталях, які є маркерами тлінності людського життя. Руїни міста після землетрусу, спомин про зів'ялу жіночу красу, яку не врятує «помада за чотири сольдо», бліда барва зорових образів («злизняло море, скелі і дерева») нагадують, що попри красу земного світу, все в ньому короточасне. Вказані художні деталі відображають взаємозв'язок простору з часом у поетиці новели.

Висновки. Українські письменники кінця XIX – початку XX століть переосмислюють взаємини людини зі світом у всіх можливих його аспектах – соціальному, національному, природному. Однією із категорій, яка відображає буття людини є простір, що дає підстави розглядати його в контексті онтологічної поетики художнього твору. Суб'єктно-авторське вираження буття, особисті враження М. Коцюбинського від перебування на острові Капрі творять тканину новел

«Сон», «Хвала життю!», «На острові». У контексті онтологічної поетики простір вказаних творів не лише формує сюжет, а й відображає внутрішній світ ліричного суб'єкта, його настроїв, філософське осмислення автором людського буття і творчості, що закодовано в символічних образах, містких деталях тощо. Дослідження простору в контексті онтологічної поетики прояснює розуміння художнього твору у філософському дискурсі, у тому числі й українського модернізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Heidegger M. Being and time. New York, 1996. 488 p.
2. Гайдеггер М. Навіщо поети? *Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. Марії Зубрицької. Львів, 2001. С. 230-249.
3. Керлот Х.Э. Словарь символов. Москва, 1994. 780 с.
4. Коцюбинський М. Твори: у 7 т. Т. 2. Київ, 1974. 384 с.
5. Коцюбинський М. Твори: у 7 т. Т. 3. Київ, 1974. 432 с.
6. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-укладач Ю.І. Ковалів. Т. 2. Київ, 2007. 624 с.
7. Матусяк А. Сецесійний дискурс письменників «Молодої музи». *Слово і час*. 2008. № 6. С. 35-50.
8. Матусяк А. Химерний Яцків: модерністський дискурс у прозі Михайла Яцкова. Вроцлав; Львів, 2010. 224 с.
9. Поліщук Я. І ката, і героя він любив...: Михайло Коцюбинський: літературний портрет. Київ, 2010. 304 с.
10. Саяпіна Т. Конфлікт буденного та позамежевого буття (етюд М. Коцюбинського «Сон»). *Слово і час*. 1999. № 9. С. 18-21.
11. Турган О. Агон життя і смерті у творчості М. Коцюбинського. *Слово і час*. 2017. № 6. С. 28-35.
12. Фрейд З. Толкование сновидений. Киев, 1991. 384 с.
13. Чередник Л.А. Особливості імпресіоністичної поетики новел М. Коцюбинського італійського циклу. *Михайло Коцюбинський і український модернізм ХХ століття*. Вінниця, 2015. Вип. 4. С. 231-238.
14. Черненко О. Михайло Коцюбинський – імпресіоніст: образ людини у творчості письменника. *Сучасність*, 1977. 144 с.

REFERENCES

1. Heidegger M. Navishcho poety? [Why do we need poets?]. *Slovo. Znak. Dyskurs: antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* Lviv, 2001. pp. 230-249. [in Ukrainian].
2. Heidegger M. Being and time. New York, 1996. 488 p. [in English].
3. Kerlot H.E. Slovar simvolov [Dictionary of symbols]. Moskov, 1994. 780 p. [in Russian].
4. Kotsiubynskiy M. Tvory: u 7 t. [Works]. T. 2. Kyiv, 1974. 384 p. [in Ukrainian].
5. Kotsiubynskiy M. Tvory: u 7 t. [Works]. T. 2. Kyiv, 1974. 432 p. [in Ukrainian].
6. Literaturoznavcha entsyklopediia : u 2-kh t. [Literary encyclopedia: in 2 vol.]. / avt.-ukladach Yu.I. Kovaliv. T. 2 Kyiv, 2007. 624 p. [in Ukrainian].
7. Matusiak A. Setsesiyni dyskurs pysmennykiv «Molodoi muzy» [Secession discourse of Young Muse writers]. *Slovo i chas*. 2008. № 6. Pp. 35-50. [in Ukrainian].
8. Matusiak A. Khymernyi Yatskiv: modernistskyi dyskurs u prozi Mykhaila Yatskova [The quirky Yatskiv: discourse of Modernism in Mykhailo Yatskiv's prose]. Vroslav, Lviv, 2010. 224 p. [in Ukrainian].
9. Polishchuk Ya. I kata, i heroia vin liubiv...: Mykhailo Kotsiubynskiy: literaturnyi portret [He loved both the executioner and the hero...: Mykhailo Kotsiubynsky: literary portrait]. Kyiv, 2010. 304 p. [in Ukrainian].
10. Saiapina T. Konflikt budennoho ta pozamezhevoho buttia (etiud M. Kotsiubynskoho «Son») [Conflict of everyday and extraterrestrial existence (sketch by M. Kotsiubynsky «Dream»)]. *Slovo i chas*. 1999. № 9. Pp. 18-21. [in Ukrainian].
11. Turhan O. Ahon zhyttia i smerti u tvorchosti M. Kotsiubynskoho [The agon of life and death in the works of M. Kotsiubynsky]. *Slovo i chas*. 2017. № 6. С. 28-35. [in Ukrainian].
12. Freid Z. Tolkovanie snovidenyi [Interpretation of dream]. Kiev, 1991. 384 p. [in Russian].
13. Cherednyk L.A. Osoblyvosti impresionistychnoi poetyky novel M. Kotsiubynskoho italiiskoho tsyklu [Peculiarities of impressionism poetics of M. Kotsiubynsky's short stories of the Italian Cycle]. *Mykhailo Kotsiubynskiy i ukrainskyi modernizm XX stolittia*. Vinnytsia, 2015. Vol. 4. Pp. 231-238. [in Ukrainian].
14. Chernenko O. Mykhailo Kotsiubynskiy – impresionist: obraz liudyny u tvorchosti pysmennyka [Mykhailo Kotsiubynsky is an impressionist: the image of man in the writer's work]. *Suchasnist*, 1977. 144 p. [in Ukrainian].

УДК 801.82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-8>**Анна МАКСИМОВА,***orcid.org/0000-0002-8332-4988*

кандидат наук з державного управління,

викладач кафедри соціально-гуманітарної роботи

Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

(Дніпро, Україна) *anna305@i.ua*

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НОВОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ СФЕРИ ЕКОНОМІКИ ТА БІЗНЕСУ

У процесі перекладу інноваційної американської фразеології сфери економіки та бізнесу можна застосовувати перекладу: транслітерацію – перекладацький прийом, при якому за допомогою букв перекладної мови передаються букви, що складають слово вихідної мови; транскрипцію – передача буквами іноземної мови не орфографічної форми, а звучання; в) калькування – «відтворення комбинаторного складу слова або словосполучення», при якому складові частини слова (морфемі) або фрази (лексемі) переводяться відповідними елементами мови, що з подальшим складанням перекладених частин без будь-яких змін; еквівалент – слова або словосполучення, які мають повну відповідність в іншій мові. Еквіваленти бувають повними (які покривають значення іншомовного слова повністю) і частковими (відповідність відноситься тільки до одного з значень); абсолютними – належать до того ж функціонального стилю і мають таку ж експресивну функцію, що і слово мов, і відносними – відповідними за значенням, але мають іншу стилістичну і / або експресивне забарвлення; функціональний аналог – мовна одиниця вихідної мови передається такою одиницею перекладної мови, яка викликає подібну реакцію у зарубіжного читача; описовий переклад – спосіб перекладу, що використовується в тих випадках, коли не існує ніякої іншої можливості передачі мовної одиниці внаслідок відсутності еквівалентів і аналогів у мові перекладу. У процесі перекладу інноваційних американських фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу ми будемо застосовувати транслітерацію, транскрипцію, калькування, семантичний інноваційний фразеологізм) та еквівалент, функціональний аналог, описовий переклад. Проведений аналіз дозволяє нам стверджувати, що національна специфічність зазвичай властива окремим компонентам фразеологізмів або всьому змінному словосполученню, який лежить в його основі. Тобто при перекладі американських інноваційних фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу ми маємо враховувати національних дух та особливості народу. Здійснено переклад інноваційних американських фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу, здебільшого застосовуючи описовий та еквівалентний переклад.

Ключові слова: способи перекладу, інноваційна американська фразеологія, сфера економіки та бізнесу, описовий переклад, еквівалент.

Anna MAKSYMOWA,*orcid.org/0000-0002-8332-4988*

Candidate of Sciences in Public Administration,

Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Work

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

(Dnipro, Ukraine) *anna305@i.ua*

METHODS OF TRANSLATION OF THE NEW AMERICAN PHRASEOLOGY IN THE FIELD OF ECONOMICS AND BUSINESS

In the process of translating innovative American phraseology in the field of economics and business, translations can be used: transliteration – a translation technique in which the letters that make up the word of the source language are transmitted using the letters of the translated language; transcription – the transfer of letters of a foreign language is not spelling, and sound; c) tracing – "reproduction of the combinatorial syllable of a word or phrase", in which the constituent parts of a word (morpheme) or phrase (token) are translated by the relevant elements of language, followed by the composition of the translated parts without any changes; equivalent – words or phrases that are fully consistent in another language. Equivalents are complete (which cover the meaning of a foreign word completely) and partial (compliance applies to only one of the meanings); absolute – belong to the same functional style and have the same expressive function as the word of languages, and relative – corresponding in meaning, but have a different stylistic and / or expressive color; functional analogue – the language unit of the source language is transmitted by such a unit of translated language, which causes a similar reaction in a foreign reader; descriptive translation – a method of translation used in cases where there is no other possibility of transmission of the language unit due to the lack of equivalents and analogues in the language of translation. In the process of translating innovative American phraseology in the field of

economics and business, we will use transliteration, transcription, tracing, semantic innovative phraseology) and the equivalent, functional analogue, descriptive translation. The analysis allows us to state that national specificity is usually inherent in individual components of phraseology or all the variable phrases that underlie it. That is, when translating American innovative phrases in the field of economics and business, we must take into account the national spirit and characteristics of the people. Innovative American phrases in economics and business have been translated, mostly using descriptive and equivalent translations.

Key words: translation methods, innovative American phraseology, economics and business, descriptive translation, equivalent.

Постановка проблеми. У світі спостерігається динамічний розвиток науки і техніки, що спричиняє зміну словникового запасу та появу нових фразеологізмів. Результатом стало поява нових американських фразеологізмів у всіх сферах життя, зокрема, в галузі економіки та бізнесу. Увага науковців завжди прикута до словотворення та проблем їх перекладу, оскільки відображає напрямки та тенденції розвитку мови. Якщо у 90-х роках ХХ століття серед основних «постачальників» інновацій були політика, засоби масової інформації та Інтернет, але на початку ХХІ століття інноваційні зміни мови вплинули на такі сфери людської діяльності, як економіка, діяльність, інформаційна революція, загострення екологічних проблем та посилення міжнародного тероризму, що вплинуло на динамічні процеси оновлення словникового запасу. Розуміння цих процесів дасть можливість передбачити закономірності розвитку мови, визначити пріоритетні напрямки її розвитку. Ці всі мовні процеси відбуваються на фоні трансформацій ЄС та його інститутів. Кризи європеїзму виникатимуть і вирішуватимуться в контексті циклічності кризи світової економіки, через делегітимізацію національних урядів [Adashys, 2021: 141], що також впливає на світові лінгвістичні тенденції у сфері економіки та бізнесу. Водночас мінливі процеси на північно-американському континенті пов'язані з політичними процесами, наслідками від пандемії також вплинуло на процеси словотворення у сфері економіки та бізнесу. Такі тенденції обумовлюють потребу дослідження сучасної інноваційної фразеології сфери економіки та бізнесу.

Аналіз досліджень. Повною мірою досліджено лише сутність фразеологізмів та їх класифікація. Це питання ґрунтовно вивчали у різних ракурсах вітчизняні І. К. Білодід, А. В. Боцман, Л. А. Булаховський, В. С. Виноградов, А. В. Кунін, В. М. Телія, а також зарубіжні А. Бенгт, Б. Харальд, А. П. Коуї, М. Евераерт, Ерік-Ян ван дер Лінден, А. Шенк, Р. Шрейдер, Р. Глазер, Ш. Баллі. У своїх працях вивчали питання особливості перекладу фразеологізмів вивчали Н. Н. Амосова, С. Л. Бархударов, В. П. Жуков, А. А. Реформатський тощо. Однак, незважаючи на велику кількість проблем

у перекладі інноваційних фразеологізмів у галузі економіки та бізнесу, вивчені мало.

Об'єктивна потреба розуміння тенденцій та мовних процесів обумовлює **актуальність** дослідження інноваційних американських фразеологізмів.

Мета статті полягає у спробі здійснити перекладацький аналіз інноваційної американської фразеології сфери економіки та бізнесу в перекладі українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Здійснення перекладу фразеологізмів є надто складною справою та потребує спеціальних навиків від перекладача. За визначенням В. В. Виноградова, переклад – це особливий, своєрідний і самостійний вид мовного мистецтва. Це «вторинне» мистецтво, мистецтво «перевираження» оригіналу матеріалом іншої мови, що складає особливий різновид творчої діяльності, певну форму «вторинної художньої творчості» (Виноградов, 1946: 100).

А. Д. Швейцер визначає переклад як односпрямований і двофазовий процес міжмовної і міжкультурної комунікації, за якого на основі цілеспрямованого (перекладацького) аналізу первинного тексту створюється вторинний текст, так званий метатекст, який замінює первинний текст у іншому мовному і культурному середовищі. Це процес, який характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, що часто створює різницю між двома мовами, культурами, комунікативними ситуаціями (Швейцер, 1988: 31). Фразеологізми відносяться до безеквівалентної лексики, тобто це слова або словосполучення, які позначають предмети, явища, процеси, але на даному етапі розвитку мови не мають еквівалентів перекладу.

Під час перекладу перекладач може застосувати наступні прийоми транслітерацію, транскрипцію, калькування, еквівалент, функціональний аналог, описовий переклад.

Отже, у процесі перекладу інноваційних американських фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу ми будемо застосовувати транслітерацію, транскрипцію, калькування, семантичний інноваційний фразеологізм) та еквівалент, функціональний аналог, описовий переклад.

Аналіз роботи Телія В. М. дозволяє нам стверджувати, що національна специфічність зазвичай властива окремим компонентам фразеологізмів або всьому змінному словосполученню, який лежить в його основі (Телія, 1986: 158). Тобто при перекладі американських інноваційних фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу ми маємо враховувати національних дух та особливості народу.

Телескопія. Розглянемо декілька прикладів.

Call it a spendemic. "I've bought an area rug, a coffee table, prints for the walls, a mirror and plants," says Jackson Isaacson, 27, who estimates he's spent nearly \$4,000 since self-isolating due to the novel coronavirus outbreak a month ago (NYPOST, 2020).

Назвіть це трафіком. «Я купив килимок, журнальний столик, принти на стінах, дзеркало та рослини», – каже 27-річний Джексон Айзексон, який підрахував, що витратив майже 4000 доларів з моменту самоізоляції через спалах нового коронавірусу місяць тому.

Spendemic – шопоголізм – раптова схильність людей витратити гроші, як правило, на непотрібні речі.

При перекладі слова spendemic ми застосували перекладацький описовий переклад.

Cloffices are particularly useful in smaller homes and apartments where square footage is tight. And you don't need a spacious walk-in closet to make it work. The basic setup requires a desktop surface, storage, and a chair or stool that can easily fit inside a reach-in bedroom closet or a linen closet in the hallway (Better Homes and Gardens 2021).

Шафи-офіси особливо корисні в невеликих будинках і квартирах, де площа невелика. І вам не потрібна простора гардеробна, щоб вона працювала. Для базового налаштування потрібна поверхня робочого столу, сховище та стілець або табурет, які легко поміщаються в шафі спальні або шафі для білизни в коридорі.

Cloffice – шафа, яку перетворили на невелике офісне приміщення

При перекладі **cloffice** ми застосували транслітерацію.

Trumponomics – the economic policy of the Donald Trump administration.

Трампономіка – економічна політика адміністрації Дональда Трампа.

Obamanomics – economic policies of the administration of former President Barack Obama, with the term combining "Obama" and "economics". The term is commonly associated with the tax policies, healthcare reforms, and economic stimulus programs enacted by the Obama Administration in response to the Great Recession of 2008 (Forbes, 2021).

Обаманоміка – економічна політика адміністрації колишнього президента Барака Обами, з терміном поєднання «Обама» і «економіка». Цей термін зазвичай асоціюється з податковою політикою, реформами охорони здоров'я та програмами економічного стимулювання, запровадженими адміністрацією Обами у відповідь на Велику рецесію 2008 року.

При перекладі обаманоміка та трампономіка ми застосували транслітерацію.

Іншим важливим способом творення інноваційних американських фразеологізмів є **словосполучення**.

The growth of voice shopping stemmed out of Amazon's Echo and has revolutionized the tech world since. However, voice shopping comes with a challenge because it does not involve visuals in most cases. So, customers stick to more mainstream products like food items, low-cost electronics, and homeware which do not require much visual research (Hscentre, 2021).

Зростання голосових покупок стало результатом Echo від Amazon і з того часу революціонував світ технологій. Однак голосові покупки супроводжуються проблемами, оскільки в більшості випадків вони не включають візуальні елементи. Таким чином, клієнти дотримуються більш популярних продуктів, таких як продукти харчування, недорога електроніка та побутове приладдя, які не вимагають багато візуального дослідження.

У нашому контексті **voice shopping** купівля речей в Інтернеті за допомогою розмови зі смарт-пристроєм, таким як телефон або динамік, керований голосом.

При перекладі словосполучення **voice shopping** ми застосували перекладацький прийом функціональний аналог.

There's good reason for tech companies to believe could be big in the US: it's already massive in China. Plus, with a pandemic shutting down retail storefronts, the transition to online shopping has only intensified. Live shopping could become a tenet of retail, especially when coupled with the reach and enthusiasm of influencers (The Verge, 2020).

У технологічних компаній є вагомий підстави вважати, що живі покупки можуть бути великими в США: у Китаї вони вже масові. ... Крім того, через пандемію, яка закриває вітрини роздрібних магазинів, перехід до онлайн-покупок лише посилюється. Покупки в прямому ефірі можуть стати принципом роздрібною торгівлі, особливо в поєднанні з охопленням і ентузіазмом впливових людей.

Live shopping – живий шопінг – купівля чогось в Інтернеті від того, хто продає товари або продукти в режимі реального часу на платформі соціальних мереж

При перекладі *live shopping* ми застосували перекладацький прийом еквівалент.

*The software tools that allow the gig economy to run are called 'human cloud platforms'. Employers are beginning to see the **human cloud** as a new way to get work done. Jobs are divided into projects or tasks within a virtual cloud of willing workers all over the world* (Sales force, 2020).

Програмні інструменти, які дозволяють реалізувати економіку концертів, називаються «людськими хмарними платформами». Роботодавці починають сприймати людську хмару як новий спосіб виконання роботи. Роботи поділені на проекти або завдання у віртуальній хмарі бажаючих працівників у всьому світі.

Human cloud – людська хмара – позаштатні працівники, розташовані в будь-якій точці світу, які працюють над окремими завданнями, які можна виконувати на комп'ютері

При перекладі **human cloud** ми застосували перекладацький прийом еквіваленту.

*If there's one thing remote workers probably don't miss about going into the office, it's the commute. Microsoft, however, disagrees. The company announced that it is working on a new feature for its Teams platform that will allow remote workers to schedule **virtual commutes**. The idea is to help give workers a solid separation between work and home, a time before and after work each day where they can reflect and set goals without work or home getting in the way* (Gopvtech, 2020).

Якщо є щось, що віддалені працівники, ймовірно, не пропускають, зайшовши в офіс, так це поїздки на роботу. Однак Microsoft не погоджується. Компанія оголосила, що працює над новою функцією для своєї платформи Teams, яка дозволить віддаленим працівникам планувати віртуальні поїздки на роботу. Ідея полягає в тому, щоб допомогти працівникам чітко розділити роботу та дім, час до і після роботи кожного дня, щоб вони могли обміркувати та поставити цілі, не заважаючи на роботі чи вдома.

Virtual commute – Віртуальна поїздка на роботу – спосіб для людей, які працюють вдома, легше відокремлювати свій робочий час від особистого.

При перекладі словосполучення **virtual commute** ми застосували перекладацький прийом функціональний аналог.

*The sheer amount of time spent by people, especially younger generations, on social media apps has positioned social commerce as the indisputable market breakout trend for e-commerce in the coming years ... One of the primary drivers of the success of **social commerce** has been the shift of preference by*

Generation Z and Millennials away from Facebook and towards platforms like YouTube, TikTok, Snapchat, and Instagram (Forbes, 2019).

Величезна кількість часу, яку люди, особливо молоде покоління, витрачають на додатки соціальних мереж, позиціонує соціальну комерцію як безперечну тенденцію прориву ринку електронної комерції в найближчі роки. Одним із основних чинників успіху соціальної комерції є зміщення переваг покоління Z і Millennials від Facebook до таких платформ, як YouTube, TikTok, Snapchat та Instagram.

Social commerce – соціальна комерція, яка полягає у використанні веб-сайтів соціальних мереж для покупки та продажу товарів і послуг

При перекладі **social commerce** ми застосували еквівалент.

Аффіксація

*Unlike burnout, boreout can be caused by there being no work or too little of it (rather than being overloaded with it), which can have an adverse impact on an employee's psychological well-being. Although there are different boredom thresholds, the onset of **boreout** is directly related to work tasks being too few and far between, off-putting, or meaningless* (Washingtonpost, 2019).

На відміну від вигорання, виснаження може бути викликано відсутністю роботи або її занадто малою кількістю (а не перевантаженістю нею), що може негативно вплинути на психологічне самопочуття співробітника. Хоча існують різні пороги нудьги, настання нудьги безпосередньо пов'язане з тим, що робочих завдань надто мало і далеко між ними, вони відволікають або не мають сенсу.

Boreout – сильна втома і депресія, викликані нудьгою на роботі протягом тривалого періоду часу.

При перекладі слова **boreout** ми застосували перекладацький прийом еквівалент.

*In light of lockdown the idea of '**phygital**' strategy is being turned on its head. It's no longer about splicing a digital element into physical experiences. More challenging perhaps, it's now about bringing real physical connection to digital experiences* (NYPOST, 2020).

У світлі карантину ідея «**фігітальної**» стратегії перевертається з ніг на голову. Мова більше не йде про з'єднання цифрового елемента з фізичним досвідом. Можливо, більш складним є те, що тепер йдеться про надання реального фізичного підключення до цифрового досвіду.

Phygital фіджитал використання комбінації фізичних та цифрових елементів для продажу та маркетингу продукту.

При перекладі слова **phygital** ми застосували перекладацький прийом транслітерація.

If the goal of all this is truly to improve efficiency, then the businesses that have embraced “snooptech” suffer from short-sightedness – in the long term, there is no way that a business can thrive in a culture of paranoia such as that brought about by the enthusiastic use of workplace surveillance (Productivity knowhow, 2019).

Якщо метою всього цього є справді підвищення ефективності, то підприємства, які прийняли «snooptech», страждають від недалекоглядності – у довгостроковій перспективі бізнес не може процвітати в культурі параної, подібної до цієї про ентузіазм використання спостереження на робочому місці.

Snooptech цифрові інструменти та обладнання, які дозволяють компаніям контролювати діяльність своїх співробітників, наприклад, читати вміст їхніх електронних листів.

При перекладі слова **snooptech** ми застосували описовий переклад.

Nanolearning is learning that takes a minute or two — or even less. It is a way to deliver condensed information in an engaging format. It provides a few soundbites or sentences of valuable and relevant content. Viewers learn the immediate requirement for training – right now and in the moment of need – to solve a specific problem, such as creating a pivot table in Microsoft Excel (Study International, 2021)

Нанонавчання – це навчання, яке займає хвилину-дві – або навіть менше. Це спосіб передати стиснуту інформацію у привабливому форматі. Він містить кілька звукових фрагментів або речень цінного та відповідного змісту. Глядачі дізнаються про безпосередню потребу в навчанні – прямо зараз і в момент потреби – для вирішення конкретної проблеми, наприклад створення зведеної таблиці в Microsoft Excel.

Nanolearning – спосіб навчання, який передбачає читання або перегляд дуже невеликих частин інформації чи іншого вмісту, як правило, в Інтернеті.

При перекладі слова **nanolearning** ми застосували перекладацький прийом еквівалент.

*Slightly different than a necessary hustle but still falling into these new lifestyles of Millennials and Gen Z is the concept of **polywork**: the rejection of traditional full-time jobs in favor of pursuing multiple jobs to fulfill multiple interests. Someone might work as a social media marketer while also being an investor; a writer; and a podcast host; they might also run a nonprofit, manage investments and field more creative roles such as producing plays (Fierce electronics, 2021).*

Трохи відрізняється від необхідної суєти, але все ще потрапляє в цей новий спосіб життя Millennials і Gen Z – це концепція політрука: відмова від традиційних робочих місць на повний робочий день на користь реалізації декількох робочих місць для реалізації інтересів. Хтось може працювати як маркетолог соціальних медіа, а також як інвестор, письменник і ведучий подкастів; вони також можуть запускати некомерційні програми, керувати інвестиціями і виконувати більш творчі ролі, такі як постановка п'єс.

Polywork поліробота – діяльність з того, щоб мати одночасно кілька різних робочих місць. При перекладі слова **polywork** ми застосували описовий прийом.

Отже, підсумовуючи все вищенаведене, ми здійснили переклад інноваційних американських фразеологізмів у сфері економіки та бізнесу, здебільшого застосовуючи описовий та еквівалентний переклад.

Висновок. Динамічний розвиток мови потребує постійного вдосконалення знань і навичок перекладача для влучного перекладу інноваційних американських фразеологізмів сфери економіки та бізнесу, зокрема, потребує читання американських економічних журналів для розуміння процесів, що відбуваються в цій сфері. Ми здійснили переклад інноваційних американських фразеологізмів газетних статей у сфері економіки та бізнесу та здебільшого застосували описовий та еквівалентний переклад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. *Труды Юбилейной сессии ЛГУ, (1819–1944)*. Ленинград, 1946. 190 с.
2. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва : Наука, 1986. 141 с.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). Москва : 1988. 212 с.
4. Adashys L. Concepts and preconditions of European regional policy. *Philosophy, economics and law review*. Volume 1, 2021. P. 139-145.
5. Better Homes and Gardens. URL : www.betterhomesandgardens.com (accessed : 15.05.2021).
6. Fierce electronics. URL : www.fierceelectronics.com (accessed : 11.12.2020).
7. Forbes. URL : www.forbes.com (accessed : 11.12.2020).
8. Gopvtech. URL : www.gopvtech.com (accessed : 11.12.2020).
9. Houston Chronicle. URL : www.houstonchronicle.com (accessed : 15.05.2021).

10. NYPOST. URL : www.nypost.com (accessed : 15.05.2021).
11. Productivity knowhow. URL : www.productivityknowhow.com (accessed : 11.12.2020).
12. Sales force. URL: Salesforce.com (accessed : 11.12.2020).
13. Study international. URL : www.studyinternational.com (accessed : 11.12.2020).
14. Washingtonpost. URL : www.washingtonpost.com (accessed : 15.05.2021).
15. Welcome to the jungle. URL : www.welcometothejunglemn.com (accessed : 15.05.2021).

REFERENCES

1. Vynogradov V.V. Osnovnyie ponyatiya russkoy frazeologii kak lingvisticheskoy distsipliny. [Basic concepts of Russian phraseology as a linguistic discipline]. Proceedings of the Jubilee Session. Leningrad, 1946, 190 p. [in Russian].
2. Teliya V. N. Konnotativnyiy aspekt semantiki nominativnyih edinit. [The connotative aspect of the semantics of nominative unit]. M.: Nauka, 1986, 141 p. [in Russian].
3. Schwetzer A. D. Teoriya perevoda (status, problemy, aspekty). [Translation theory (status, problems, aspects)]. M., 1988, 212 p. [in Russian].
4. Adashys L. Concepts and preconditions of European regional policy. Philosophy, economics and law review, 2021, Vol. 1, pp. 139-145.
5. Better Homes and Gardens. Available at: www.betterhomesandgardens.com.
6. Fierce electronics. Available at: www.fierceelectronics.com.
7. Forbes. Available at: www.forbes.com.
8. Gopvtech. Available at: www.gopvtech.com.
9. Houston Chronicle. Available at: www.houstonchronicle.com.
10. NYPOST. Available at: www.nypost.com.
11. Productivity knowhow. Available at: www.productivityknowhow.com.
12. Sales force. Available at: Salesforce.com.
13. Study international. Available at: www.studyinternational.com.
14. Washingtonpost. Available at: www.washingtonpost.com.
15. Welcome to the jungle. Available at: www.welcometothejunglemn.com.

УДК 81'373.74 : [811.222.1 + 811.161.2]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-9>

Марина ОХРИМЕНКО,
orcid.org/0000-0001-9874-9535
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри східної філології
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) maryna.okhrimenko@knl.u.edu.ua

Альона ДАЛІДА,
orcid.org/0000-0001-8909-3263
викладач кафедри східної філології
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) aliona.dalida@knl.u.edu.ua

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ КОМПОНЕНТОМ «ОКО» НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯКОСТЕЙ ЛЮДИНИ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ ПЕРСЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Метою представленої статті є визначити особливості вербалізації рис характеру людини засобами фразеологічних одиниць із соматичним компонентом «око» в сучасних перській і українській мовах. Для досягнення цієї мети використано методи суцільної вибірки, компонентного аналізу, структурного групування, а також статистичний метод. Доведено, що для вербалізації рис характеру людини, фразеологічні одиниці мають найбільш яскраве образне забарвлення, оригінальну лексико-семантичну будову і взаємодію слів-компонентів. У результаті аналізу диференційовано три основні групи рис характеру людини, які можуть стандартно вербалізуватися за допомогою досліджуваних фразеологізмів: негативні (жадібність, нахабність, завищена і занижена самооцінка, лицемірність), позитивні (доброта, великодушність, самостійність, сором'язливість, щирість, комунікабельність, цілеспрямованість), нейтральні (вправність, розгубленість, неухважність, довірливість, замкненість, поблажливість та наївність). Під час дослідження із загальної вибірки було виокремлено тридцять чотири одиниці на позначення негативних рис характеру, сімнадцять прикладів фразеологізмів на позначення позитивних рис характеру, а також шістнадцять прикладів фразеологічних одиниць на позначення нейтральних рис характеру людини. Аналіз функціонування фразеологічних одиниць у комунікативних ситуаціях свідчить про високу частотність використання представниками перської лінгвокультури фразеологічних одиниць навіть у звичайній рутинній комунікації. Водночас на основі отриманих даних статистичного аналізу визначено, що найбільш частотною групою рис характеру людини, що вербалізуються фразеологічними одиницями із соматичним компонентом «око», є фразеологічні одиниці на позначення негативних рис.

Ключові слова: перська мова, фразеологічна одиниця, соматичний компонент «око», риси характеру людини.

Maryna OKHRIMENKO,
orcid.org/0000-0001-9874-9535
Philosophy Doctor,
Associated Professor at the Department of Oriental Languages
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) maryna.okhrimenko@knl.u.edu.ua

Aliona DALIDA,
orcid.org/0000-0001-8909-3263
Lecturer at the Department of Oriental Languages
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) aliona.dalida@knl.u.edu.ua

THE SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT «EYE» TO DENOTE THE HUMAN QUALITIES (BASED ON MODERN PERSIAN AND UKRAINIAN)

The purpose of the represented article is to specify the peculiarities of verbalization of human character traits by means of phraseological units to denote the somatic component «eye» in modern Persian and Ukrainian languages. The methods of continuous sampling and component analysis as well as structural grouping and statistical method were applied to

achieve this goal. It is proved, that for verbalization of human character traits, phraseological units provide the most striking figurative marking, original lexical and semantic structure and interaction of words-components. As a result of the analysis, three essential groups of human character traits were differentiated, which can be conventionally verbalized by using the studied phraseology: negative ones such as (avarice, insolence, overestimated and underestimated self-esteem, hypocrisy), as well as positive ones such as (kindness, generosity, independence, shyness, sociability, determination). sincerity); neutral (dexterity, confusion, inattention, gullibility, restraint, indulgence and naivety). In course of research, the general samples enabled us to identify thirty four units to denominate negative character traits, seventeen examples of phraseology for the denomination of positive character traits, and sixteen examples of phraseological units for neutral human traits. The performed analysis of the functioning of phraseological units in communicative situations indicates a high frequency usage of phraseological units by representatives of Persian linguistic culture, even in everyday communicative interactions. In the meantime, based on the data obtained from statistical analysis, it was specified that the most frequent group of human character traits which is verbalized by phraseological units with the somatic component «eye» are phraseological units to denote negative traits.

Key words: Persian language, phraseological unit, somatic component «eye», human character traits.

Постановка проблеми. Протягом останніх років під час проведення різних наукових досліджень, жодна галузь лінгвістичної науки не мала такої популярності, як фразеологія (відносно молода лінгвістична дисципліна, основні поняття, обсяг, проблематика та об'єкт вивчення якої досі остаточно не визначені). Насамперед така зацікавленість з боку науковців зумовлена тим, що фразеологізми будь-якої мови безпосередньо пов'язані з людиною. Тому дослідження і наукова класифікація фразеологічних одиниць допомагає краще пізнати людину, розглянути її фізичний, моральний, психологічний, розумовий стан і характер. Соматична фразеологія вважається найбільш наближеною до сутності людини, що й зумовлює підвищення уваги з боку науковців до її вивчення. Згідно з дослідженнями російського вченого Р. М. Вайнтрауба, фразеологізми із соматичним компонентом становлять 30% фразеологічного складу будь-якої мови (Вайнтрауб, 1980: 53). Перська мова не є виключенням. Фразеологія перської мови характеризуються наявністю великої кількості слів-символів, переважна більшість яких передаються соматизмами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сьогоднішній день відомо, що найбільш ґрунтовні праці, присвячені аналізу фразеології в перській мові, належать російським мовознавцям Ю. А. Рубінчику (Рубинчик, 1981), О. Ф. Баришнікову (Барышников, 1982), Л. С. Пейсікову (Пейсиков, 1975), Г. С. Голевій (Голева, 2006). Водночас можемо згадати кілька досліджень, об'єктом яких є фразеологія перської мови і які виконані іранськими науковцями поза межами Ірану; це праці М. Шакі (Shaki, 1967), С. Телегді (Telegdi, 1951). Не дивлячись на те, що фразеологія сучасної перської мови не має повного дослідження соматичної фразеології, проте окремим соматизмам-символам у складі перських фразеологічних одиниць було присвячено декілька статей: О. В. Мазепової (Мазепова, 2013), М. Ахмаді &

С. Садат-Махмудяна (Ахмади, Садат-Махмудян, 2014), Н. Мехді (Мехди, 2014), С. В. Сорокіна & А. В. Даліди (Сорокін, Даліда, 2021).

Мета статті – висвітлити проблему вербалізації засобами перської мови різноспрямованих (тобто і позитивних, і негативних, і нейтральних) характеристик якостей людини за допомогою фразеологічних одиниць із компонентом «око».

Виклад основного матеріалу. Кожній людині властиві певні характерні особливості, які віддзеркалюються у її поведінці. Про одних говорять, що вони працьовиті, сором'язливі, чесні, сміливі, а про інших – неорганізовані, самовпевнені, егоїстичні. Ці й подібні до них риси виявляються настільки виразно й постійно, що постають як типовий вид особистості, індивідуальний стиль її соціальної поведінки. Такі психологічні особливості людини називаються рисами характеру (Максименко, 2008: 259). Як показують спостереження, у всіх понятійних сферах фразеології мови фарсі, у тому числі й для вербалізації рис характеру людини, фразеологічні одиниці мають найбільш яскраве образне забарвлення, оригінальну лексико-семантичну будову і взаємодію слів-компонентів (Голева, 2006: 35).

Аналізуючи дібрані фразеологічні одиниці із соматичним компонентом «око» ми виявили, що фразеологізми на позначення рис характеру людини, що становлять предмет нашого дослідження, можемо зарахувати до зазначених нижче груп: негативних, позитивних, нейтральних. Найбільшу групу становлять фразеологічні одиниці, що відображають **негативні риси** (34 приклади): жадібність, нахабність, завищена і занижена самооцінка, лицемірність, самовихваляння.

Жадібність (خست/ حرص/ ولع) – це патологічний прояв невдалого розвитку особистості і одночасно один з головних гріхів як з точки зору буддизму, так і з позицій іудейської і християнської етики (Фромм, 2006: 133). Згідно з соціокультурною теорією Карена Хорні, жадібність

має соціально обумовлений характер і по суті є наслідком потреби в любові, яка, у свою чергу, є наслідком більш фундаментальної базальної трижності (Хорни, 1993). За допомогою асоціативного методу було визначено характеристики, з якими асоціюються поняття жадібності: алчність, скупість, егоїзм, дріб'язковість. У перській фразеології описати жадібність людини можемо за допомогою таких фразеологізмів: چشم و دل گرسنه (Голева, 2000: 157) – (букв. мати голодне око та серце), укр.: *очі завидючі, руки загребуці; تنگ چشم* (Голева, 2000: 120) – (букв. вузькоокий), укр.: *скутий, аж синій; مگر خاک چشم او را پر کند* (Голева, 2000: 181) – (букв. хіба що могильна земля наповнить його очі), укр.: *несита пелька; در گور هم چشمش باز است* (Рубинчик Т. 1, 1985: 468) – (букв. в могилі його очі також відкриті), укр.: *у труну дивиться, а гроші збирає; شکمش سیر می شود اما چشمش نه* (Рубинчик Т. 1, 1985: 468) – (букв. шлунок ситий, але очі – ні), укр.: *бачить око, та зуб не йме; очі їли б, та губа не може; їв би пальяниці, та зубів нема; близько лікоть, та не вкусиш; бачать очі, та ба! چشم و دلش می دود* (Голева, 2000: 154) – (букв. його/її очі та серце димлять), укр.: *беруть завидки на чужі пожитки, заліз кіт на сало та й кричить: "Мало!" چشم تنگ دنیا دار را یا قناعت پر کند یا خاک گور شیخ مصلح*. 15: 6931) – (букв. наповнить вузькі очі або задоволеністю, або могильною землею), укр.: *в могилу дивиться, а над копійкою тремтить. چشم می بیند دل می خواهد / دیدن چشم و خواس تن دل* (букв. очі бачать, серце хоче), укр.: *≈ куди серце лежить, туди й око глядить; чого очі не бачать, того і серцю не жаль* (Голева, 2000: 270). مثل چشم ترکان (Короглы, 1993: 337) – (букв. як очі турків), تهي چشم – (букв. пустота ока) (Рубинчик Т. 1, 1985: 414) говорять, описуючи зовнішність жадібної людини.

Нахабність (بیحیایی) – прояв неввічливого поведіння людини з оточуючими, бездумність про наслідки своїх вчинків. Дібрані фразеологічні одиниці, які спрямовані на вербалізацію зазначеної вище риси характеру людини, вживаються для опису поведінки, яку можна охарактеризувати, як нахабну, безсоромну, різку; ту, яка привертає до себе увагу, чи зовнішності людини: چشم دریدگی کردن – (букв. потирати очі) (Рубинчик Т. 1, 1985: 470), چشم سفید (Голева, 2000: 158) – (букв. білі очі) говорять про нахабну людину, яка має нестерпну поведінку. آب در چشم نداشتن (Голева, 2000: 6) – (букв. не мати води в оці) ≈ укр.: *сором очей не виїсть* – про людину, яка не має совісті, нахабно себе поводить. چشم دریده (Голева, 2000: 157) – (букв. розірване око), شوخ چشم (Рубинчик Т. 2, 1985: 47) – (букв. дотепне око), چشم بی آب – (букв. око без води) (Steingass, 1963: 393), چشم زاغ

(Steingass, 163: 393) – (букв. вороняче око) описують безсоромну, нахабну, різку людину. چشمش (– چشمها دیده است) (букв. його/її очі бачили інші очі) у нього/неї безсоромні очі (Рубинчик Т. 1, 1985: 469). (چشم پر کن –) (букв. наповнити око) привертати до себе увагу (прояв грубості) ابوالحسن 426 :1378 (نجفی). В українській мові для опису нахабності, людину називають "їудиним корінням", говорячи про те, що вона пов'язана з нечистими силами. У перській мові із такою ж семантикою функціонують такі фразеологізми: چشم دریده (Голева, 2000 – (157 :0букв. розірване око не зважає на вихованість), укр.: *яка совість, така й честь. بی چشم و رو* (Голева, 2000: 73) – (букв. без очей і обличчя) укр.: *ні стиди, ні совісті* – безсоромна людина, якій не важливо що про її вчинки подумують інші люди, завжди буде діяти в своїх інтересах.

Самооцінка (اعتماد به نفس) – характеризується певною мірою критичності, це оцінка людиною як самої себе, своєї діяльності, так й інших людей. Самооцінка може бути завищеною або заниженою. В обох випадках, якщо людина не може гідно, адекватно себе оцінити це вважається негативною рисою характеру. У перській мові функціонують такі ФО для позначення завищеної самооцінки людини, що поєднують у собі такі риси характеру, як зарозумілість, самозакоханість, хизування: پشت چشم را نازک کردن (Голева, 2000: 155) – (букв. примружити очі), укр.: *ходити Гоголем, ходити навичем, ходити півнем, високо нестися, کاه را در چشم غیر دیدن و کوه را در چشم خود ندیدن* (Голева, 2000: 410) – (букв. бачити гору в чужому оці, але не в своєму), укр.: *бачити соломинку в чужому оці, а в своєму й пенька не помічати. خار را در چشم دیگران می بیند و تیر را در چشم خود نمی بیند* (Голева, 2000: 179) – (букв. бачити колючку в очах інших людей, а в своєму не помічає й стріли), укр.: *у чужому оці й порошинку бачить, а в своєму й пенька не помічає; چشم آسمان میان سر است* (Голева, 2000: 150) – (букв. око небес посеред голови) укр.: *не лови ротом мух* – про нікчемну людину, яку піднесли вище, ніж є насправді; вираз на адресу того, хто не дивиться собі під ноги, весь час перечіплюється. به چشم کشیدن – (букв. притягувати до ока) підкреслити щось, виставляти напоказ, вихвалитися чимось перед іншими людьми (ابوالحسن نجفی, 431 :8731).

До заниженої самооцінки можемо віднести фразеологізм چشم کسی به دست این و آن بودن (букв. очі по цю і по ту руку (по цей і той бік)), що описує байдужість або безпорадність; людину, яка тільки сподівається на благородство інших (ابوالحسن نجفی, 437 :1378).

Лицемірність (دورو/ ریاکار) – нещирий прояв емоцій. Люди, що мають таку рису характеру, легко обманюють почуття інших людей, грають з їхніми емоціями. Задля власної вигоди лицеміри ладні догоджати комусь, приховуючи правдиву думку про людину. У фразеології перської мови використовують такі фразеологізми для опису цієї якості: چشم به دهان کسی دوختن (Голева, 2000: 151) – (букв. пришити око до рота когось), укр.: *стелитися під ноги комусь, гнути спину перед кимось, гнутися в дугу, ловити кожне слово*. (ابوالحسن دارد (چشم بدر آستین دارد (نجفی, 1378: 425) – (букв. мати погане око в рукаві), укр.: *держати камінь за пазухою*. خنده کردن دل خوش می خواهد و گریه کردن سر و چشم (Голева, 2000: 160) – (букв. щоб сміятися потрібне хороше серце, а щоб плакати голова та очі), укр.: *очима плаче, а серцем сміється* – нещирий прояв емоцій, лукавство. چشم دیدن کسی را دزدیدن (ابوالحسن نجفی, 1378: 426) – (букв. красти чийсь очі), укр.: *наводити полуду (більмо) на очі* – обдурити пильність когось. و یک چشم گریان (یک خندان (ابوالحسن نجفی, 1378: 426) – (букв. в одному оці сльози, в іншому сміх) про нещирю, лицемірну людину, яка приховує свою справжню сутність. چشم زنی کردن (Steingass, 1963: 394) – (букв. кліпати очима), укр.: *вставляти палки в колеса* – ставати на заваді, перешкоджати.

До групи **позитивних** рис характеру (17 прикладів), які передаються за допомогою фразеологізмів з соматичним компонентом «око», можемо віднести доброту, великодушність, самостійність, сором'язливість, комунікабельність, цілеспрямованість, щирість. Дібрані фразеологізми можуть поєднувати у собі одночасно декілька позитивних рис із перелічених: چشم و گوش شدن (Steingass, 1963: 393) – (букв. ставати оком та вухом) укр.: *насторожити вуха* – прояв великої уваги до когось або до чогось. چشم و دل باز (Рубинчик Т. 1, 1985: 471) – (букв. відкрите око та серце) укр.: *з відкритим серцем, з відкритою душею* – про великодушну, благородну людину. چشمش سگ دارد (Голева, 2000: 153) – (букв. його/ її очі мають собаку), укр.: *погляд притягує* – про магічний погляд людини. Таким чином також описують комунікабельну людину, з якою приємно мати справу чи проводити час. چشم چیزی ندیدن (Steingass, 1963: 393) – (букв. око нічого не бачить), укр.: *не бачити нічого на своєму шляху* – бути впевненим в собі. به چشم خود (نگاه کردن ابوالحسن نجفی), 1378: 431) – (букв. глянути своїми очима), укр.: *≈ своя голова на плечах* – слухати лише себе, самостійно вирішувати, як вчинити; бути самостійним. (چشم پیش گرفتن) – отримати попереднє око) бути сором'язливим, соромитись (Рубинчик Т. 1, 1985: 470) چشم و دل پاک (він/ вона має чисте око та серце) бути чисто-

сердечним, щирим (Голева, 2000: 158). چشمانش (букв. його/ її очі мають привабливість) про добру, комунікабельну людину, яка притягує до себе поглядом (Рубинчик Т. 1, 1985: 489). چشم (Рубинчик Т. 1, 1985: 154) – (букв. його/ її очі та вуха відкриті) укр.: *майстер своєї справи, і швець, і жнець, і на (у) дуді (дуду) грець* – бути досвідченим, усвідомленим. چشم و دلش سیر (– (букв. його очі та серце – ситі (не голодні) про не жадібну, не корисливу людину (Голева, 2000: 154). (دو چشم داشتن و دو چشم دیگر قرض کردن) (букв. маючи два ока, зайняти ще два), укр.: *нагострити вуха, дивитися в усі очі* – бути дуже уважним, виконуючи якусь справу (Голева, 2000: 154). زبان خود را نگاه دارد و چشمهایت را باز نگاه دار (ابوالحسن نجفی, 1378: 520) – (букв. тримати язик за зубами, а очі відкритими) укр.: *менше говори – більше слухай; тримай рот на замку, дивись в обидва ока* – не говорити зайвого, бути уважним. چشم پایین انداختن (Охріменко, 2011: 161) – (букв. зібрати очі вниз), (Steingass, 1963: 435) – (букв. кидати око на землю) укр.: *опустити очі* – прояв скромності, як позитивної риси характеру. چشم بینا (Steingass, 1963: 394) – (букв. зряче око) про проникливу людину, яка є глибоко усвідомленою в чомусь, правильно оцінює когось, щось; пильна, спостережлива, гостра на око. Висловлюючи підтримку також використовують фразеологізм چشم کسی را به روشنایی انداختن (Рубинчик Т. 1, 1985: 468) – (букв. принести чийсь очі на світло), укр.: *дати надію*. Окрім першого значення, цей вираз може означати «обнадіювати когось» چشم کسی پی چیزی (букв. чийсь око слідує за чимось) укр.: *йти за мрією* – постійно прагнути, хотіти чогось.

До фразеологізмів, які відображають **нейтральні** риси характеру (16 прикладів), можемо віднести вправність, розгубленість, неуважність, довірливість, замкненість, поблажливість та наївність چشمش به روشنایی افتاده است (Короглы, 1993: 174) – (букв. його очі впали в світло) укр.: *вчув, чим пахне!* – говорять про вправних, але нечесних людей. Окрім негативного значення, даний фразеологізм може означати, що у людини з'явилась надія на успіх. چشمهایش آلبالو گیلان می (Короглы, 1993: 175) – (букв. його/ її очі зривають вишні та черешні), укр.: *він не бачить де ліво, де право; капустяна голова* – бути розгубленим, неуважним; натикатися на все; говорять, коли хтось жмуриться від сонного настрою чи яскравого світла. (Рубинчик Т. 1, 1985: 469) – (букв. дивитися одним оком), укр.: *ставити всіх в одну лінію* – відноситись однаково; не надавати переваги чомусь/комусь. چشم هر چه را خود ببیند, باور دارد و گوش هر چه را که مردم

گویند (букв. очі вірять у те, що бачать, вуха вірять в те, що говорить народ) укр.: *не повірять, поки не побачить на власні очі, і не почує власними вухами* – про людину, яка довіряє лише собі. Довіра – це багатоаспектний психологічний процес, який людина не може взяти під свій контроль. Вона є особистісним чи соціальним утворенням, що сформувалось унаслідок набуття соціального досвіду та відображає ставлення до певного об'єкта з позиції великої вірогідності надання йому певних повноважень за відсутності очікування негативних наслідків від цього (Кравець, 2011: 65).

Наступний фразеологізм описує людину, яка вічно на все скаржиться, і впевнена в тому, що будь-яка справа закінчиться погано: **بر كنده به** (Короглы, 1963: 174) – (букв. подивіться на це песимістичне око), укр.: *ще не впав, а вже йойкає* – очі, які бачать лише погане краще вирвати (про песимістів, тобто про людей, які сприймають світ без надії на краще майбутнє та зі схильністю у всьому вбачати темні, найгірші сторони). **چشمش هزار كار می كند كه ابرویش نمی داند** (Короглы, 1963: 153) – (букв. його очі роблять сто справ, про які не знають брови) про людину, яка все тримає в собі, прояв замкненості. **سرمه را از چشم میر باید** (Короглы, 1963: 224) – (букв. сурму/кохль з очей вкраде), укр.: *майстер чужі торби різати, що побачив, те і його* – говорять про людину, яка своєю вправністю та хитрістю може обійти всі перешкоди на своєму шляху. Хитрість можна охарактеризувати такими фразеологізмами: **از چشم کسی دیدن** (Охріменко, 2011: 155) – (букв. дивитися чиймись очима), укр.: *виходити сухим із води* – робити когось винним. **چشم بندی کردن**, 1978: 426) – (букв. зав'язувати очі) укр.: *вводити в оману, відвести комусь очі* – обхитрити когось. **ببینش را آمد پاک کند، چشمش را هم کور کرد** (Охріменко, 2011: 76) – (букв. хотів поправити носа, так осліпив очі), укр.: *хотів як краще, а вийшло як завжди* – хотіти, щось зробити, але отримати небажаний результат. Про неуважну людину, яка прагне зробити щось якнайкраще, але зрештою все завершується невдало. У перській мові також використовують схожий вираз **برداشت ابرویش را درست بکنند** (Охріменко, 2011: 76) – (букв. хотів поправити брови, так осліпив своє око) (Короглы, 1993: 89). **شستش** – (букв. як би великий палець твоєї ноги не вдарив тебе в око), укр.: *дути на холодне* – про надмірно обережну людину (Голева, 2000: 349). **چشم پوش** (Steingass, 1963: 394) – (букв. покрите око) поблажлива людина. Поблажливість – це риса характеру, яка має декілька протилежних значень: м'яка, невимоглива людина,

яка висловлює доброзичливість та терпимість по відношенню до оточуючих. У той самий час цією рисою характеризують людину, яка звикла ставитись до оточуючих зверхньо, вважаючи себе сильнішою особистістю в усіх життєвих аспектах. **چشم پوشیدن از کسی، چیزی** (Голева, 2000: 151) – (букв. вкривати око від когось, чогось) укр.: *випити за борт когось, щось* – зрікатись когось, чогось; відмовлятись від когось, від чогось, як від непридатного, непотрібного; не звертати уваги на когось. З позитивної сторони, фразеологізм описує людину, яка може поступитися, добровільно відмовитися від чогось заради іншого. Наївність – риса характеру, якій притаманні такі якості як довірливість, простодушність, відсутність життєвого досвіду, неосвіченість: **چشم بازار را در آوردن** (Короглы, 1993: 174) – (букв. вийняти око базару) укр.: *бачили очі, що купували* – про людей, яких легко обманути, особливо в торгівлі, або про таких, що зробили невдалу покупку. **چشم بسته / باز غیب گفتن** (Голева, 2000: 151) – (букв. пророчити із закритими/ відкритими очима) укр.: *відкривати Америку* – відкривати вже відому істину.

Висновки. Здійснивши дослідження, можемо стверджувати, що в перській мові є чимала кількість фразеологічних одиниць із соматичним компонентом «око», частина з яких використовується для вербалізації якостей характеру людини. Дібрані фразеологізми ми поділили на групи: ФО на позначення позитивних, негативних і нейтральних рис. Статистичний аналіз дозволив встановити, що найбільш численною є група негативних рис характеру.

У фразеології перської мови було виявлено 67 ФО із соматичним компонентом «око». Серед них на позначення негативних рис характеру людини – 34 ФО, позитивних – 17 ФО і нейтральних – 16 ФО. У відсотковому співвідношенні, група характеристик із негативною спрямованістю складає – 50,7%, що становить абсолютну більшість; група позитивних – 25,4% та нейтральних рис характеру – 23,9% від загальної кількості ФО використаних у дослідженні.

Аналіз функціонування фразеологізмів у комунікативних ситуаціях дозволив пересвідчитися у високій частотності використання представниками перської лінгвокультури фразеологічних одиниць навіть у звичайній рутинній комунікації.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні повної класифікації ФО із соматичним компонентом, розширюючи отримані результати новими матеріалами та визначенням їх ідіоетнічних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайнтрауб Р. М. О соматических фразеологизмах в русском языке. *Лексические единицы русского языка и их изучение*. Ташкент: Ташк. гос. пед. ин-т. 1980. С. 51-55.
2. Рубинчик Ю. А. Основы фразеологии персидского языка. Москва: Наука, 1981. 274 с.
3. Барышников А. Ф. Лексикология и фразеология персидского языка. Москва: Военный Краснознамённый институт, 1982. 235 с.
4. Пейсиков Л. С. Лексикология современного персидского языка. Москва: Изд-во Московского университета, 1975. 207 с.
5. Голева Г. С. Фразеология современного персидского языка. Москва: Муравей, 2006. 224 с.
6. Shaki M. *Principles of Persian Bound Phraseology*. Prague: Oriental Institute, 1967. 118 p.
7. Telegdi S. Nature et fonction des periphrases verbales dites «verbes composés» en persan. *Acta Orientalia*. 1951. Vol. 1. P. 315-338.
8. Мазепова О. В. Роль соматизмів у мовній концептуалізації внутрішнього світу людини (на матеріалі перської мови). *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. № 46 (2). С. 438-450.
9. Ахмади М. & Садат-Махмудян С. Национально-культурные характеристики русских и персидских устойчивых словосочетаний с компонентом «рука». *Молодой ученый*. 2014. № 13 (72). С. 295-298.
10. Мехди Н. Семантические особенности русских и персидских фразеологизмов с компонентом «рука». *Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2014. № 1. С. 90-96.
11. Sorokin S., Dalida A. The Verbalization of Human Emotional Conditions by Means of Persian Phraseological Units with the Somatic Component «Eye». *Східний світ*. 2021. № 4. С.103-114.
12. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: центр учбової літератури, 2008. 271 с.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва: «АСТ», 2006. 640 с.
14. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва: «ПрогрессУниверс», 1993. 208 с.
15. Голева Г. С. Персидско-русский словарь. Москва: Грааль, 2000. 554 с.
16. Рубинчик Ю. А. Персидско-русский словарь в 2-х томах. Москва: Рус. яз., 1985. Т. 1. 800 с.
17. Рубинчик Ю. А. Персидско-русский словарь в 2-х томах. Москва: Рус. яз. 1985. Т. 2. 864 с.
18. شیخ مصلح الدین سعدی، گلستان، تهران، ۱۳۹۶
19. Короглы Х. Персидские пословицы, поговорки и крылатые слова (2-е изд.). Москва: Наука, 1973. 541 с.
20. Steingass F. A. *Comprehensive Persian-English dictionary*. London: Routledge & K. Paul, 1963. 1539 p.
21. نجفی ا. فرهنگ فارسی عامیانه. تهران: نیلوفر
22. Кравець Н. М. Аналіз основних напрямків вивчення довіри як соціально-психологічного феномена. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. Вип. 1. С. 56-67.
23. Охріменко М. А. Персько-український словник емотивної фразеології. Луцьк: ДП «Волинські старожитності», 2011. 316 с.

REFERENCES

1. Vajntraub R. M. O somaticheskikh frazeologizmakh v russkom yazyke. [About somatic phraseological units in Russian]. *Leksicheskie ediniczy russkogo yazyka i ikh izuchenie*. Tashkent: Tashk. gos. ped. in-t. 1980. P. 51-55 [in Russian].
2. Rubinchik Ju. A. *Osnovy frazeologii persidskogo jazyka [Fundamentals of the Persian language phraseology]*. Moskva: Nauka, 1981. 274 p. [in Russian].
3. Baryshnikov A. F. *Leksikologija i frazeologija persidskogo jazyka [Lexicology and phraseology of the Persian language]*. Moskva: Voennyj Krasnoznamjonnyj institut, 1982. 235 p. [in Russian].
4. Pejsikov L. S. *Leksikologija sovremennogo persidskogo jazyka [Lexicology of the modern Persian language]*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1975. 207 p. [in Russian].
5. Goleva G. S. *Frazeologija sovremennogo persidskogo jazyka [Phraseology of the modern Persian language]*. Moskva: Muravej, 2006. 224 p. [in Russian].
6. Shaki M. *Principles of Persian Bound Phraseology*. Prague: Oriental Institute, 1967. 118 p.
7. Telegdi S. Nature et fonction des periphrases verbales dites «verbes composés» en persan. *Acta Orientalia*. Vol. 1. P. 315-338.
8. Mazepova O. V. Rol' somatyzmiv u movnii kontseptualizatsii vnutrishnoho svitu liudyny (na materialy perskoi movy) [Words meaning human body parts in the lingual conceptualization of the inner world of a person (on the basis of the Persian language)]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*. 2013. № 46 (2). P. 438-450. [in Ukrainian].
9. Ahmadi M. & Sadat-Mahmudjan S. Nacional'no-kul'turnye harakteristiki russkih i persids'kih ustojchivyh slovosochetanj s komponentom «ruka» [National-cultural characteristics of Russian and Persian set phrases with the component «hand»]. *Molodoj uchenyj*. 2014. № 13 (72). P. 295-298 [in Russian].
10. Mehdi N. Semanticheskie osobennosti russkih i persidskih frazeologizmov s komponentom «ruka» [Semantic features of Russian and Persian phraseological units with the component «hand»]. *Vestnik RUDN, serija Teorija jazyka. Semiotika. Semantika*. 2014. № 1. P. 90-96 [in Russian].
11. Sorokin S., Dalida A. The Verbalization of Human Emotional Conditions by Means of Persian Phraseological Units with the Somatic Component «Eye». *Shidnyi Svit*. 2021. № 4. P. 103-114 [in English].
12. Maksymenko S. D. *Zahalna psykholohiia [General Psychology]*. Kyiv: tsentr uchbovoi literatury, 2008. 271 p. [in Ukrainian].
13. Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti [Anatomy of human destructiveness]*. Moskva: «AST», 2006. 208 p. [in Russian].

14. Horni K. *Nevroticheseskaya lichnost nashego vremeni* [The neurotic personality of our time]. Moskva: «ProgressUnivers», 1993. 208 p. [in Russian].
15. Goleva G. S. *Persidsko-russkij slovar'* [Persian-Russian dictionary]. Moskva: Graal', 2000. 554 p. [in Russian].
16. Rubinchik Ju. A. *Persidsko-russkij slovar'* [Persian-Russian Dictionary] Moskva: Rus. Jaz, 1985. V.1. 800 p. [in Russian].
17. Rubinchik Ju. A. *Persidsko-russkij slovar'* [Persian-Russian Dictionary] Moskva: Rus. Jaz, 1985. V.2. 864 p. [in Russian].
18. شیخ مصلح الدین سعدی، گلستان، تهران، ۱۳۹۶ [in Persian]
19. Korogly H. *Persidskie poslovice, pogovorki i krylatye slova* [Persian proverbs, sayings and winged word] (2nd ed.). Moskva: Nauka, 1973. 541 p. [in Russian].
20. Steingass F. A. *Comprehensive Persian-English dictionary*. London: Routledge & K. Paul, 1963. 1539 p.
21. شیخ مصلح الدین سعدی، گلستان، تهران، ۱۳۹۶ [in Persian]
22. Kravets N. M. *Analiz osnovnyx napryamkiv vyvchennya doviry yak social'no-psyhologichnogo fenomena*. [Analysis of the main directions of studying trust as a socio-psychological phenomenon]. *Naukovyj visnyk L'vivs'kogo derzhavnogo universytetu vnutrishnix sprav.* 2011. № 1. P. 56-67 [in Ukrainian].
23. Okhrimenko M. A. *Persko-ukrainskyi slovnyk emotyvnoi frazeolohii* [Persian-Ukrainian dictionary of emotive phraseology]. Lutsk: DP «Volynski starozhytnosti», 2011. 316 p. [in Ukrainian].

УДК 821.162.1-3.09:316.4.063.4-054.72(=162.1)(100)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-10>

Лідія ПУЗРАК,
orcid.org/0000-0003-4685-571X
аспірант кафедри польської філології
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) lida.puzdrak@gmail.com

ПРИЧИНИ МАРГІНАЛІЗАЦІЇ ЕМІГРАНТА У ПОЛЬСЬКІЙ СУЧАСНІЙ ЕМІГРАЦІЙНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Дослідження еміграційного дискурсу в умовах глобалізації та міграційних процесів сьогодні є важливою та актуальною задачею у кожній сфері гуманістики. Явище еміграції сьогодні стало важливим чинником формування як національної, так і особистої ідентичності. Відтак, доцільним та актуальним для нас є крізь призму польської еміграційної літератури (як одного з найбільш достовірних джерел фіксації особливостей сучасної еміграції) дослідити процес відокремлення емігранта (процес його маргіналізації) та, відповідно, шляхи збереження «свого» та способи (не)розуміння «чужого».

У статті показано, як молоді особи під час еміграції в процесі соціалізації не завжди асимілюються з групами, в яких вони живуть. Емігранти вивчають певні значення, які спільнота надає тим чи іншим символам, універсаліям, та з певних причин відкидають їх.

Також у дослідженні на основі творів сучасної еміграційної літератури розглянуто й еволюцію образу – від емігранта до маргінала. У статті показано, що культурна ідентифікація емігранта не завжди передбачає процес асиміляції та інтеграції, а часом навпаки – асиміляція передбачає процес відчуження та відторгнення. Також доведено, що емігрант-маргінал ніколи не сумуватиме за своєю батьківщиною – він може мати їх декілька, і кожне нове місце поселення стає батьківщиною для маргінала лише на деякий час. Проте варто зазначити, що маргінал завжди знаходиться десь «поза, на окраїні» усього, що з ним відбувається, адже через власне небажання ніколи не буде перетинати бар'єрів, які перед ним стоять, адже усвідомлює їх непостійність, непотрібність та випадковість. Незалежно від створених відносин, емігрант, наділений маргінальною ідентичністю, ніколи не вступає в них повністю і не приймає їх, адже це свідчитиме про погодження з усіма обмеженнями. Маргінал натомість не приймає жодних обмежень, сам відділяючись від усього, що для нього є чужим, іншим. Тому маргінальна ідентичність завжди залишається мобільною, нестабільною і не повністю усталеною.

Ключові слова: маргіналізація, сучасна польська література, еміграційний дискурс, інтеграція.

Lidiia PUZDRAK,
orcid.org/0000-0003-4685-571X
Postgraduate Student at the Department of Polish Philology
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) lida.puzdrak@gmail.com

REASONS FOR MARGINALIZATION OF EMIGRANTS IN POLISH MODERN EMIGRATION LITERATURE

The study of emigration discourse in the context of globalization and migration processes today is an important and urgent task in every field of humanities. Today, the phenomenon of emigration has become an important factor in the formation of both national and personal identity. Therefore, it is expedient and relevant for us through the prism of Polish emigration literature (as one of the most reliable sources of fixing the features of modern emigration) to explore the process of separation of emigrants (the process of its marginalization) and, accordingly, ways to preserve «native» and ways (not) understanding of «foreign to them».

The article shows how young people during emigration in the process of socialization do not always assimilate with the groups in which they live. Emigrants study certain meanings that the community attaches to certain symbols, universals, and for some reason reject them.

Also, the study on the basis of works of modern emigration literature considers the evolution of the image – from emigrant to marginal. The article shows that the cultural identification of an emigrant does not always involve the process of assimilation and integration, and sometimes vice versa - assimilation involves the process of alienation and rejection. It has also been proven that a marginal emigrant will never miss his homeland – he may have several, and each new settlement becomes a homeland for the marginalized only for a while. However, it should be noted that the marginal is always somewhere «outside» everything that happens to him, because due to his own reluctance he will never cross the barriers in front of him, because he realizes their impermanence, uselessness and chance. Regardless of the established relationship, an emigrant endowed with marginal identity, never enters into them completely and does not accept them, because it will show his agreement with all the restrictions. The marginal, on the other hand, does not accept any restrictions, separating himself from everything that is foreign to him, another. Therefore, marginal identity always remains mobile, unstable and not fully established.

Key words: marginalization, modern Polish literature, emigration discourse, integration.

Постановка проблеми. Тема еміграції є важливим складником сучасного – мобільного та глобалізаційного – світу. Еміграційний дискурс (зокрема поняття адаптації, інтеграції, бікультуралізму) сьогодні є затребуваним у галузі політології, соціології та в дослідженнях інших гуманітарних наук. Проте фіксуємо відсутність публікацій на тему відчуження, маргіналізації сучасного емігранта у сфері як польського, так і українського літературознавства. Відтак вважаємо за потрібне та актуальне дослідити причини маргіналізації сучасного емігранта закордоном на основі збірки репортажів Еви Вінницької «Angole».

Аналіз досліджень. Тема маргіналізації у сучасному світі є предметом студій польських політологів Збігнева Галора, Ришарда Шарфенберга, Ренати Марк-Бельської, соціологів Кшиштофа Фриштацького, Мірослава Каліновського та Івони Невядомської. Проблематикою сучасної міграційної літератури зацікавлені літературознавці Мечислав Домбровський, Євгенія Прокоп-Янец, Йоланта Пастерська, Анна Населовська, Ева Доманська та інші. Ґрунтовним науковим доробком еміграційної літератури є праця польської дослідниці Галіни Філіпович «Polska literatura emigracyjna – próba teorii» (Filipowicz, 1998), де авторка розглядає теоретичні питання еміграційної літератури після 1989 р. Літературознавчих наукових праць на тему маргіналізації емігрантів нам виявити не вдалося, що, відповідно, і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті. У нашому дослідженні ставимо собі за мету на основі літературознавчого аналізу репортажів сучасної польської літератури розглянути проблему маргіналізації польських емігрантів у контексті понять «свій-чужий-інший».

Виклад основного матеріалу. Щоб дослідити процес маргіналізації у сучасній польській еміграційній літературі, розглянемо пояснення цієї дефініції у енциклопедії PWN (Електронна енциклопедія PWN):

Маргіналізація – це процес соціального відчуження окремих груп людей через відносно невідповідність їх поведінки з набором соціальних норм, прийнятих даним суспільством; зазвичай це частина культури бідності. Причиною маргіналізації також може бути: зменшення чисельності групи; пауперизація (наприклад, в результаті виникнення ситуації безробіття); деградація (наприклад, внаслідок соціальної патології – наркоманія, зловживання алкоголем); добровільна втеча (наприклад, шляхом здійснення дій і поведінки, які є неприйнятними з етичних, культурних або юридичних причин у певній спільноті).

Стефан Чарновський на позначення осіб, які знаходяться на суспільному марґінесі, використовує поняття «зайві люди» (Czarnowski, 1982: 15). Зигмунт Бауман називає їх «люди-відходи», або ж «люди відхилені» («ludzie odpady», «ludzie odrzuty») (Bauman, 2004: 34).

Марґінал – у широкому розумінні – це людина, спосіб життя та світогляд якої не вписується в межі, прийняті в певному соціумі. Марґіналами часто називають осіб, які вже фактично втратили свої суспільні функції, однак офіційно вважаються їх виконавцями. Марґінал – це людина, яка заперечує цінності своєї культури, країни або стану, але водночас не приєднується до цінностей інших соціальних груп, виявляючись, таким чином, поза класом, культурою чи станом (Мартінова, 2021: 12).

Марґіналізація та просторове виключення мають різні форми залежно від аналізованої соціальної категорії та просторового контексту вони можуть виникати як самостійно, так і спільно. Це:

- марґіналізація та відчуження в плані житлової площі;
- марґіналізація та відчуження в зоні публічного простору;
- марґіналізація та виключення з точки зору просторової мобільності та участі у формуванні середовища.

Перераховані просторові аспекти марґіналізації можуть бути пов'язані між собою за допомогою соціальних контактів і якістю соціальних зв'язків жителів (Abłazewicz-Górnicka, 2013: 236).

Мігрант за зовнішніми обставинами змінює місце проживання, обираючи собі нове, краще місце. Його відхід, однак, не є остаточним – сучасний емігрант завжди може повернутися, щоб знову бути вдома. Зовнішні обставини, що впливають на рішення про переїзд пов'язані насамперед з умовами проживання. Мігрант, за невеликими винятками, завжди представлятиме інший клас (чужий, а отже, і нижчий). Можливе рішення про повернення, перебування або зміну місця проживання залежить від того, чого ще можна досягти, чого вже досягнуто і як успіхи можуть покращити подальше соціальне функціонування. Екзистенційна ситуація мігранта непроста. Він також є і, ймовірно, залишиться чужим на новому місці, і його життя буде відзначене тугою та ностальгією. Минуле, пов'язане з батьківщиною, буде завжди становити своєрідну стигму, що впливає на сприйняття сьогодення (Ciechanowska, 2010: 188).

Збірка репортажів Еви Вінницької «Angole» (Winnicka, 2014) є яскравим прикладом вияву марґіналізації у емігрантів. Усі 34 герої твору

з різних причин покидають рідні землі. Одним вдається максимально пристосуватись до життя закордоном, інші – через певні об'єктивні та суб'єктивні причини – не бажають бути частиною чужого для них світу. Основною причиною відчуження польських емігрантів вважаємо трактування ними західного світу як чужого, іншого світу, який ніколи не буде відкритим та приязним для емігрантів, а також розуміння різності ментальностей польських та англійських громадян: *Zachód to nie jest bajka* (Winnicka, 2014: 10), *Angol zawsze będzie wiedział, że ja to ja, a on to on. Zawsze zostajesz dla nich Polakiem. Dlaczego? Mentalność Angola jest zbudowana w taki sposób, że on nigdy nie jest w stanie powiedzieć, że czegoś nie próbuje, że dla niego coś jest nie tak* (Winnicka, 2014: 10). Додатковими чинниками, що перешкоджають швидкій інтеграції емігрантів є невідповідні погодні умови у Англії, забруднене довколишнє середовище, відмінність у смакових вподобаннях польських та англійських громадян: *Pogoda straszna, ciągle zimno, bez końca te grube ubrania. Ulice brudne, gorsze niż u nas w Stargardzie* (Winnicka, 2014: 122), *Nie potrafię robić zakupów jak Angole, nie wiem, co jest dobre, jak się przyprawia, więc staram się jeść jak w Polsce* (Winnicka, 2014: 122).

Відтак у нашому дослідженні розглянемо причинно-наслідкові зв'язки поняття «маргіналізація», що так чи інакше присутнє у польських емігрантів Великобританії.

• *Маргіналізація та відчуження в плані житлової площі:*

Отримання власного – комфортного та добре облаштованого житла – є одним з основних завдань емігрантів опісля приїзду у нову країну, адже саме дім у емігранта є одним із показників збереження своєї ідентичності. Відсутність свого дому породжує у емігрантів переконання, що вони не є членами «нормального світу», що вони завжди будуть чужими, іншими, не сприйнятими, а значить, і ворожими для суспільства, в якому живуть.

Трактування польських емігрантів як інших, чужих, гірших осіб спостерігаємо під час пошуку ними житла. Зазвичай емігрантам англійські жителі пропонують переповнені, бідні, некомфортні та непристосовані до життя помешкання: *Plakać zachciało mi się... Pokazał mi norę na Hammersmith. Dwa pokoje na tyłach rudery, wejście z ulicy bez korytarza, w środku ciemno... Takie pan z agencji miał wyobrażenie o mieszkaniu w dobrym standardzie dla pary z Warszawy* (Winnicka, 2014: 46), *Ten pierwszy dom to za przeproszeniem barłóg był, ludzie przyjeżdżali, żeby zacząć swoje życie w Anglii. Zawsze było więcej ludzi niż trzeba*

(Winnicka, 2014: 129). Відтак емігранти переживають процес маргіналізації, коли житло їм потрібно ділити з іншими емігрантами (тут важливо: емігрантами не польської національності), або з корінними жителями, коли площа помешкання є надто малою та непристосованою до нормальних умов: *Dziewczynka była zupełnie oswowiała i wcale się nie odzywała. Albo z powodu przebywania na emigracji, albo z tego powodu, że mieszkała na ośmiu metrach kwadratowych z mamą i jej nowym panem* (Winnicka, 2014: 76).

До англійської культури емігранти ставляться з повагою, проте з певною дистанцією, вони не бажають творити власний дім з представниками іншої культури, не можуть призвичаїтись до інших, чужих для них звичок англійського побуту: *Trudno mieszkać z obcymi, bo każdy ma jakieś nawyki. Jedni nie sprzątają łazienki, inni nie sprzątają kuchni* (Winnicka, 2014: 129), *Cieszyłem się z poznania nowych obyczajów, ale po roku zapragnęłam mieszkać sam w pokoju* (Winnicka, 2014: 79).

Зазвичай поляки-емігранти стараються проживати цілими родинами разом, в одному будинку, так званому шері, власником якого теж є поляк-емігрант: *Szer to dom dzielony na pokoje. Cały dom kupuje Polak, gdy ma już prawo do kredytu, i podnajmuje pokoje Polakom* (Winnicka, 2014: 141). Таким чином польські емігранти закордоном формують свій дім, не пускаючи у нього осіб іншої національності, та відгороджуються від зовнішнього, чужого їм світу завдяки оманливій присутності свого, польського дому в Англії.

Домом для емігрантів також є костел, адже це місце – де поляк може зустріти і інших емігрантів, розмовляти, молитись та слухати свою мову, якої йому бракує в повсякденному житті. Відтак емігранти закордоном цілеспрямовано шукають та об'єднуються на парафіях у межах римокатолицьких громад не з метою релігійних уподобань чи переконань, але щоб головним чином на території костелу (який є своєрідним символом Польщі закордоном) відчуті себе вдома: *Tam, gdzie kościół, tam Polak w równowadze. Gdzie kościoła nie ma – Polak rozpije się i upadnie. Chyba że znajdzie obcokrajową żonę i spróbuje się wcisnąć w inną kulturę* (Winnicka, 2014: 144). Римокатолицький костел також забезпечує емігрантам почуття солідарності, тому закордоном туди приходять навіть ті поляки, які вдома ніколи не були його учасниками: *Spotykałem oczywiście osoby, które nie chodziły w Polsce do kościoła, ale tutaj potrzebowały poczucia tożsamości i solidarności, więc do kościoła przyszły lub po latach niechodzenia powróciły* (Winnicka, 2014: 155).

• *Маргіналізація та відчуження в зоні публічного простору:*

Польських емігрантів дивує звичка англійців вживати алкоголь вечером у четвер опісля роботи, оскільки ментальності поляка не притаманне вживання алкоголю та хизування своїм похміллям : *W czwartki wieczorem koledzy z agencji obowiązkowo szli się ześwinić. Miałam wrażenie, że tylko po to, żeby w piątek przyjść do pracy i oznajmić kolegom, że mają kaca giganta* (Winnicka, 2014: 46).

Емігранти переживають процес відчуження, коли їм не надають відповідного медичного забезпечення у порівнянні з англійськими жителями: *Anglik przede mną umawia się gładko na wizytę z lekarzem pierwszego kontaktu. Kiedy odezwałam się ja, powiedziano mi, że mogę przyjść w przyszłym tygodniu* (Winnicka, 2014: 60), *Lekarz w przychodni angielskiej był trudno dostępny dla społeczności imigranckiej* (Winnicka, 2014: 143).

Маргіналізацію спостерігаємо у молодих матерів-емігранток, які без знання англійської мови знаходяться у спільному з англійцями публічному просторі. У таких випадках жінки через неможливість спілкуватись в одній системі мови соромляться та усілякими способами уникають розмови: *Małe dzieci dogadują się bez względu na kraj pochodzenia. Ale kiedy do polskiej mamy podchodzi rodzic zagraniczny i pyta sympatycznie: «Co za niespodzianka, że dziś nie pada, prawda?», mama się kuli i ucieka* (Winnicka, 2014: 60).

• *Маргіналізація та виключення з точки зору просторової мобільності та участі у формуванні середовища:*

Посиленню процесу маргіналізації у польських емігрантів є пасивна агресія збоку англійських жителів. Англійці не дають емігрантам серйозних завдань на роботі, не довіряють полякам у побутових ситуаціях, не знайомляться з емігрантами на офіційних чи неофіційних зустрічах: *Tylko że ten Angol nigdy nie pracował z obcokrajowcem... i zaczął mnie zwalczać metodą passive aggressive. Metoda z grubsza polegała na tym, że Angol nie dawał mi żadnych obowiązków, a ja czułam, że on nie chce mieć ze mną nic wspólnego* (Winnicka, 2014: 47), *Brak wsparcia był tu na porządku dziennym* (Winnicka, 2014: 47), *Dostałam do podpisania umowę o pracę i pomyślałam, że traktują mnie jak człowieka. Przesadziłam* (Winnicka, 2014: 56).

Емігрант поступово стає маргіналом, переживає період розчарувань та депресії, коли через ряд певних причин йому не вдається бачитись та спілкуватись зі своїми рідними та близькими: *Znowu*

placzę. Raz w roku widuję siostrę. Z mamą rozmawiam przez Skype'a... W przyszłym miesiącu skończą mi się leki antydepresyjne (Winnicka, 2014: 62). У новій країні поселення емігранти потерпають від самотності, їм практично не вдається створювати нові сім'ї з іноземцями: *Wielu Polaków cierpi na samotność. Związki krajowe się rozpadają, nowe są nietrwale* (Winnicka, 2014: 82).

Асиміляція для емігрантів є процесом, який передбачає прийняття усіх негативних якостей англійців – нещирості, зарозумілості та невміння висловлювати свої думки: *No więc ja już uczestniczę w tej kulturze. Gram w to: brak szczerości, arogancję, półśłówka uznaję za swoje. Można to nazywać skuteczną asymilacją* (Winnicka, 2014: 53). Деякі емігранти жаліють про свій виїзд закордон, проте розуміють, що не зможуть повернутись додому, адже завжди будуть чужими/іншими як в країні поселення, так і вдома, вони завжди знаходяться у проміжній фазі, десь «поміж» старим та новим життям. Асиміляція для маргіналів є неправдива, несправжня, адже, на їхню думку, вона потребує неможливих надзусиль у стараннях бути «своїм» серед людей, які їх [маргіналів] постійно пригнічують, морально знищують. Емігранти ніколи до кінця не зможуть бути тими, хто домінує, адже звикли до почуття домінації над ними: *Dlatego ja od razu mówię, że nie wierzę w asymilację. Jakim cudem człowiek wydrenowany w fabryce ma pójść na lekcję angielskiego? Może się zmusić przez tydzień, góra dwa. Potem się nie zmusi* (Winnicka, 2014: 140).

Емігранти зазвичай застерігають своїх земляків не очікувати від переїзду великих перспектив чи покращення умов існування, вважають, що у новій країні життя є гіршим, важчим, ніж перебування вдома: *P.S. Czy mogę się zwrócić do Polaków? Jeśli w Polsce nie układa się z pracą i rodziną, w innym kraju ułożą się znacznie gorzej. Bardzo dziękuję* (Winnicka, 2014: 68).

Поляки закордоном почувають себе меншовартісними людьми, тому зазвичай радіють від того, що отримують малу зарплатню за понаднормову роботу, стійко потерпають від несправедливості та важких умов існування: *Nie mieszkało tu jeszcze tak wielu Polaków, a ci, którzy mieszkali, cieszyli się opinią ciężko pracujących, w dodatku z zaciśniętymi zębami* (Winnicka, 2014: 69). Емігранти не можуть погодитись з типовим для англійців життям, яке для поляків є нецікавим, поверховим, нудним: *Ich styl życia wpisuje się doskonale w główny nurt miasta. Duży telewizor, dwa piwa, ciepła kanapa* (Winnicka, 2014: 108).

Отже, процес маргіналізації поляки-емігранти переживають здебільшого від нерозуміння чужої, англійської ментальності, неможливості доброго заробітку, від незнання мови та власних прав закордоном. Ці причини стають ключовими у виключенні емігрантів із «нормального» світу через їхню чужість/іншість: *Bardzo często Polacy, którzy zatrudniani są przez agencje, pracują za dużo za zbyt niskie pensje, nie interesują się niczym, są jak z Emigrantów Mrożka, bywa, że szczęka opada, gdy się patrzy na to podobieństwo. Nie znają języka ani swoich praw. Mają długi w Polsce i są zdesperowani. Dostają osiemset funtów miesięcznie, a okazuje się, że pięćset wysyłają do domu, bo kredyty, bo córka w szkole* (Winnicka, 2014: 136).

Висновки. Усі емігранти, які переживають процес маргіналізації, передбачають одну мету – через складні умови проживання якнайшвидше повернення додому: *Wyjedziemy stąd, to pewne* (Winnicka, 2014: 108). Інколи емігранти-маргінали повністю розчаровуються еміграцією, стають самотніми, замкненими, озлобленими і, як наслідок, психічно нездоровими таки повертаються додому на лікування: *Był rozczarowany emigracją. I krajem, i ludźmi. Zdiagnozowali u niego stwardnienie rozsiane i wyjechał się leczyć do Polski*

(Winnicka, 2014: 144), *Zgłosiłam się do lekarza psychiatry, który zalecił leczenie zachowawcze, a potem instytucjonalne. Leczenie emigracji trwało pół roku* (Winnicka, 2014: 144).

Ті емігранти, які все ж залишаються у країні поселення, живуть там здебільшого не для матеріального зиску, а з власної впертості та почуття витривалості: *My tutaj, przez zaciętość, walkę, będziemy górą* (Winnicka, 2014: 146). Деякі з них не виключають думок про майбутнє самогубство як найкраще рішення усіх проблем: *...prędzej pomyślę, że samobójstwo może być rozwiązaniem problemów i w moim życiu* (Winnicka, 2014: 157). Емігранти усілякими способами стараються відмежуватись від інших мешканців – винаймають спільне помешкання, працюють та спілкуються лише з такими ж поляками-емігрантами, як вони самі. Як наслідок, емігранти-маргінали творять свою, іншу (третю) культуру, яка вже не є польською та ніколи не буде англійською: *Polacy trzymają się tylko z Polakami. Pracują w fabrykach, w których nie pracują Angole* (Winnicka, 2014: 107), *W dzielnicach angielskich Polaków oficjalnie nie ma. Nie istnieją* (Winnicka, 2014: 109), *W Londynie znalazłem się w miłym środowisku polskich emigrantów* (Winnicka, 2014: 147).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Універсальна електронна енциклопедія PWN. URL: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/marginalizacja;3937739.html>.
2. Мартинова С. П. Феномен маргінезу як чинник трансформації сучасних форм у культуротворчому бутті: автор. дис. ... канд. культурології: 26.00.01. / С. П. Мартинова. Київ, 2021. 16 с.
3. Abłażewicz-Górnicka U. Marginalizacja i wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, T. XXII. 2013. S. 231-242.
4. Bauman Z. *Życie na przemiał*. Wydawnictwo Literackie. Kraków, 2004.
5. Ciecchanowska A. Opisując nomadę... *Kultura Współczesna* 2 (64). Warszawa, 2010. S. 186-196.
6. Czarnowski S. Ludzie zbędni w służbie przemocy. *Wybór Pism Socjologicznych, Książka i Wiedza*. Warszawa, 1982.
7. Filipowicz H. Polska literatura emigracyjna – próba teorii. *Teksty Drugie*, 1998. № 3. S. 43-62.
8. Winnicka E. *Angole*. Wydawnictwo Czarne. Wołowiec, 2014.

REFERENCES

1. Universal'na elektronna encyklopedija PWN [Universal electronic encyclopedia PWN]. Internet links: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/marginalizacja;3937739.html> [in Polish].
2. Martynova S. P. Fenomen marginezu jak chynnyk transformacij suchasnyh form u kul'turotvorchomu butti [The phenomenon of margin as a factor in the transformation of modern forms in cultural life]: avtor. dys. ... kand. kul'turologiji: 26.00.01. / S. P. Martynova. Kyjiv, 2021. 16 p. [in Ukrainian].
3. Abłażewicz-Górnicka U. Marginalizacja i wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej [Marginalization and social exclusion in urban space]. *Pogranicze. Studia Społeczne – Borderland. Social Studies*, T. XXII, 2013. P. 231-242 [in Polish].
4. Bauman Z. *Życie na przemiał* [Grind life]. *Wydawnictwo Literackie – Literary Publishing House*. Kraków, 2004 [in Polish].
5. Ciecchanowska A. Opisując nomadę... [Describing the nomad...]. *Kultura Współczesna* 2 (64) – *Contemporary Culture* 2 (64). Warszawa, 2010. P. 186-196 [in Polish].
6. Czarnowski S. Ludzie zbędni w służbie przemocy [People redundant in the service of violence]. *Wybór Pism Socjologicznych, Książka i Wiedza – Selection of Sociological Writings, Books and Knowledge*. Warszawa, 1982 [in Polish].
7. Filipowicz H. Polska literatura emigracyjna – próba teorii [Polish emigrant literature is an attempt of theory]. *Teksty Drugie – Second Texts*, 1998. № 3. P. 43-62. [in Polish].
8. Winnicka E. *Angole* [Angole]. *Wydawnictwo Czarne – Czarne Publishing House*. Wołowiec, 2014. [in Polish].

УДК 398(091)(477)(092)"19"
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-11>

Ігор РОЗЛУЦЬКИЙ,
 orcid.org/0000-0002-3905-3914
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри української літератури та теорії літератури,
 директор бібліотеки
 Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
 (Дрогобич, Львівська область, Україна) rim2007@ukr.net

ФОЛЬКЛОРИСТИЧНИЙ АСПЕКТ У СВИТОГЛЯДНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНОГО ДИСКУРСУ М. ЄВШАНА

Наукова студія характеризує діяльність М. Євшана як фольклориста і водночас дослідника фольклору, яко-го стереотипно прийнято назвати «чистим літературним критиком». Зацікавлення фольклором мало неабияке значення для естетики молодого вченого, оскільки дало поштовх до розширення його світогляду, глибшого розуміння літературно-критичного дискурсу української словесності. Усна народна творчість для М. Євшана, якою він цікавився упродовж всього життя, абсолютно не перешикода його модерним тенденціям, позначених на літературній критиці й на візіях розвитку літератури, а стала органічним доповненням до окреслення літературно-критичної концепції дослідника, яка базувалася на чітких національних традиціях. Завдяки сумлінній праці молодого критика українська фольклористика збагатилася довершеними взірцями зі скарбниці усної народної творчості, зокрема того регіону, де народився вчений. Зокрема, М. Євшан подав до друку Володимирові Гнатюкові гайвку «Жінка на торзі», а також обрядову пісню «Дівоча принада».

Критик методологічно доповнює українську фольклористику теоретично розвідкою «Що таке фольклор?», яка виникла під впливом студіювання праці англійського фольклориста Джорджа Лоуренса Гомма. Юний дослідник осмислює феномен фольклору, його еволюцію у соціокультурному аспекті й стверджує, що не зважаючи на значний поступ людства у царині науки і техніки, все ж таки у пам'яті народу збережені прадавні звичаї.

Доволі обгрунтовано молодий науковець виокремлює фольклор, який був децю розмитим поняттям на той час, від етнографії, хоча й веде мову про предмет дослідження фольклору. Отже, М. Євшан теоретизує над дефініцією фольклору, який почав входити в науковий обіг на межі XIX – XX століття.

Ключові слова: фольклор, етнографія, модернізм, народна словесність, усна народна творчість, народна поетична творчість.

Ihor ROZLUTSKYI,
 orcid.org/0000-0002-3905-3914
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Ukrainian Literature and Theory of Literature Department,
 Director of the Library
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) rim2007@ukr.net

THE FOLKLORE ASPECT IN THE WORLD OUTLOOK FORMATION OF MYKOLA YEVSCHAN'S LITERARY-CRITICAL DISCOURSE

Mykola Yevshan's activity as a folklorist as well as a researcher of folklore has been considered in the scientific study. His interest in folklore was of great importance for the aesthetics of the young scholar, who is stereotypically called a "pure literary critic", as it gave impetus to the expansion of his world outlook, a deeper understanding of the literary-critical discourse of Ukrainian literature. Oral folk art for Mykola Yevshan, which he was interested in all his life, was not an obstacle to his modern tendencies, marked by literary criticism and visions of literary development, but became an organic addition to the outline of the researcher's literary-critical concept, based on clear national traditions. Owing to the young critic's conscientious work Ukrainian folklore was enriched with perfect examples from the treasury of oral folk art, especially from the region where the scholar was born. In particular, Mykola Yevshan sent Volodymyr Hnatyuk the spring song (hayivka) "The Woman at the Market" as well as the ritual song "The Maiden's Charm" to be published.

The critic methodologically complements Ukrainian folklore with a theoretical study of "What is folklore?", which was written under the influence of studying the works of English folklorist George Lawrence Gomme. The young researcher comprehends the phenomenon of folklore, its evolution in the socio-cultural aspect and argues that despite the significant progress of mankind in the field of science and technology, ancient customs are still preserved in the memory of the people.

The young scholar distinguishes folklore, which was a somewhat vague concept at that time, from ethnography quite soundly, although he talks about the subject of folklore research. Thus, Mykola Yevshan theorizes on the definition of folklore, which began to be used by scholars at the turn of the XIX – XX centuries.

Key words: folklore, ethnography, modernism, folk literature, oral folk art, folk poetry.

Постановка проблеми. Українське літературознавство традиційно сформувало думку про М. Євшана безпрецедентно як літературного критика. Це й не дивно, адже молодий автор залишив по собі близько двохсот ґрунтовних літературно-критичних статей, низку проникливих публікацій на історіософську тематику. Окремо друком побачили світ невеликоформатні книги: «Під прапором мистецтва» (1910 р.), «Тарас Шевченко» (1911 р.), «Куда ми прийшли? Річ про українську літературу 1910 року» (1912 р.). Крім того, для читача доступна цікава епістолярна спадщина талановитого науковця, що розкриває і контекст епохи, і характер взаємин критика з українськими письменниками, редакторами часописів, видавцями. Однак таке уявлення про М. Євшана дещо звужує науковий простір вченого, позаяк поза увагою залишається його діяльність як фольклориста.

Аналіз досліджень. Ще О. Бабій зазначає, що науковий доробок ученого «дає нам право бачити в його особі першого літературного критика, який вважав критику своїм покликанням, своїм самотнім літературним і життєвим шляхом, на якому він кинув весь свій талант, труд і любов» (Бабій, 1929: 6). А в передмові до найповнішого тому творів М. Євшана (а це близько ста сорока літературно-критичних статей, есе, рецензій, за винятком публіцистики і перекладів), впорядкованому Н. Шумило, читаємо такі слова: «... він (Микола Євшан – І. Р.) був чи не першим українським літератором, який свідомо обрав критику своєю єдиною професією, надаючи їй особливої ваги» (Євшан, 1998: 3). Цю думку поділяє і відомий львівський літературознавець М. Ільницький, стверджуючи, що «він (Микола Євшан – І. Р.) чи не єдиний в українській літературі «чистий» критик» (Ільницький, 1993–94: 152). У найновішому виданні вибраних творів 2020 року М. Євшан також схарактеризований як літературний критик, провідний інтелектуал епохи, витончений естетичний аналітик та політичний мислитель (Євшан, 2020). Звісно, такі судження цілком слушні й обґрунтовані, однак в царині євшанознавства дещо звужують уявлюване поле діяльності ученого, позаяк жоден із науковців досі не згадує про нього як фольклориста чи радше дослідника фольклору. А саме останньому М. Євшан надає досить вагоме значення, як своєрідній енциклопедії народу, що увібрала в себе пам'ять поколінь від найдавніших часів. Крім того, літературознавець доволі часто виокремлює фольклорний,

етнографічний аспект при аналізі творчості українських письменників, стежить та опрацьовує дослідження фольклору в рідних часописах. «От за послідні роки було надруковано у «Хроніці» наукового тов. ім. Шевченка декілька відзвітів в справі збирання матеріалу (фольклору – І. Р.) і подані Др. І. Франком та Вол. Гнатюком докладний квестіонар що до тих річій, які тепер стоять на черзі» (Євшан, Ф309). Звернення М. Євшана до фольклору цілком закономірне, адже критик розуміє поліфункціональність усної народної творчості у становленні української культури. Обґрунтовуючи сприйняття фольклору як художньої системи, О. Киченко зазначає, що «поняття «фольклор» вже само собою є однією з важливих теоретичних проблем як власне фольклористики, так і літературознавства та мистецтвознавства» (Киченко, 2002: 17). Щоправда, у цій царині, порівняно з літературознавством, М. Євшан залишив значно менший доробок, але це аж ніяк не применшує цінності дослідження вченого, особливо на період модерну початку ХХ ст. Отож спробуємо заповнити цю прогалину в рецепції критика, представивши фольклористичний аспект літературно-критичної практики.

Метою статті є окреслення фольклорного дискурсу М. Євшана та доповнення до розуміння літературно-критичної спадщини вченого. Спробуємо простежити, як відбувалася рецепція усної народної творчості та її відображення у літературно-критичній парадигмі дослідника.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що фольклором майбутній критик зацікавився в гімназійні роки і поза всяким сумнівом М. Євшан розпочинав своє становлення як літературознавець власне зі студій про усну народну творчість.

Фольклорні записи тоді ще М. Федюшки знайшли свого читача на сторінках «Матеріалів до української етнології». Молодий критик подає текст гаївки «Жінка на торзі» (В) (Матеріали, 1909: 82), яка була записана ним у рідному селі Войнилові 1905 р. Відзначимо, що збирачеві фольклору було тоді лише п'ятнадцять років. На сторінках зазначеного видання віднаходимо ще іншу обрядову пісню «Дівоча принада» (Б) (Матеріали, 1909: 119), подані юним фольклористом Войнилова також від 1905 р.

Відомості про М. Євшана як фольклориста віднаходимо у виданні «Українські народні пісні» 1963 під редакцією О. Дея. У книзі з покликанням на зібрання пісень під редакцією В. Гнатюка

подано декілька пісень: «Жінка на торзі» (Українські, 1963: 505) та «На городі вільха»¹ (Українські, 1963: 507).

Ще навчаючись в Станіславській гімназії, він пише листа 26 червня 1906 року від імені учнівської громади відомому вченому фольклористові В. Гнатюкові, з яким невдовзі буде листуватися упродовж багатьох років, із проханням очолити фольклорну «експедицію» вихованців гімназії Станіслава до Угорщини, щоб «пізнати край і нарід... при тім, очевидно, будемо записувати пісні народні, і беремо з собою значне число агітаційних брошур. А що угорської Русі з галичан ніхто більше не знає, як Ви – то просимо Вас провадити нам... Під Вашим проводом будемо ми збирати весь етнографічний матеріал, а по прогульці віддамо, очевидно, Вам» (ЦДІА у м. Львові, Оп. № 1. Спр. № 2283: 102). Наприкінці листа зазначено адресу ще одного згодом відомого фольклориста, а на той час учня Станіславської гімназії Б. Заклинського, фольклорні записи котрого («Чорнушка» (А) (Матеріяли, 1909: 62–63), «Пан Городецький (Кременецький)» (Б) (Матеріяли, 1909: 111–112), «Мазур» (Б) (Матеріяли: 175) також публікував В. Гнатюк 1909 року.

Цілком очевидним є те, що М. Федюшка цікавився етнографічними матеріалами з Угорської Русі, які збирав В. Гнатюк. Ідеться про етнографічний збірник «Етнографічні матеріали з Угорської Русі», який видавало товариство імені Шевченка у Львові ще з 1897 року (Етнографічний збірник, 1897).

М. Євшан добре знається на фольклорі, і це абсолютно не суперечить його модерним візіям щодо розвитку літератури. Усною народною творчістю критик цікавить упродовж всього життя, співпрацюючи з відомими фольклористами. О. Бабій згадує: «Аж під час вакацій 1913 р. несподівано до мого дому прийшов Микола Федюшка з професором Роздольським зі Львова і моїм учителем Іваном Самоатовкою. Учителю пояснив мені, що «ті пани прийшли до вашої мами записувати народні пісні, бо в селі всі говорять, що найбільше народних пісень знає Йосифиха Бабійка». І цілий день в моїй хаті було мов на весіллі. Моя мати з сусідками співали пісні, від історичних почавши аж до сороміцьких весільних, а Микола Федюшка і Роздольський записували ці пісні, або ловили на фонограф» (Бабій, 1929: 8). Фольклор для вченого

є водночас цікавим матеріалом для дослідження і власне тим явищем, яке закорінене в українську традицію, робить творчість оригінальною. Без сумніву, народні звичаї також спричинилися і до формування світогляду критика. Недарма він у маловідомій студії «Я свідомий, для чого живу (Ідея М. Євшана)» з неабиякою любов'ю пише про село, яке має свій відвічний сакральний простір і водночас є відпочинком та розрадою для стомленої душі: «У цій боротьбі з культурною гідрою я затроююся щодня... Але на самоті, де я сам перед собою й перед моїм Богом зрівноважуюся, моя душа очищується. Я на все те забуваю, не бачу й не чую. Моя душа повна любови й віри. Тоді, тоді я бачу український нарід, бачу село. Бачу своїх людей, що люблять своє й посвячуються для своєїго. Там бачу, як любить свою ниву, свою хату селянин. Він тяжко працює й трудиться. Я бачу, як щодня з пожертвуванням працює мати-селянка. Вона все з своїми дітьми й усе для них. Там бачу дійсну радість по роботі. Молодь безжурно гуляє й веселиться. На селі є відпочинок для душі і тіла, на селі є культура серця. На селі люде мають сумління, виховання й сильне бажання краси й добра. Різдвяні свята: колядують молоді й малі. На землі мир. Бог пробуває межі людьми. Брат може обняти брата й простити йому все» (Євшан, 1931: 3). Ми свідомо наводимо дещо розлогіші цитати, аби уникнути переключень і, крім того, цей текст розкриває Євшанове ставлення до етнографії, розуміння народної культури, сільського побуту. Критик зображає ледь не ідилію «Вишневого садка» Т. Шевченка. «Великдень повний сонця. Дзвони дзвонять у церковці. Молоді хлопці й дівчати виводять гаївки і усміхаються до сонця. Старі мовчки приглядаються й забувають на все зло. Усі щасливі. Не селі є правда, є творчість. Весілля й похорони з своїми обрядами, з своєю безконечною тугою, сумом і великою культурою села. Це все торкається до моєї душі й мене ворушить культура села до сліз. Я люблю український нарід. Я вірю, що над тим українським селом зійде сонце любови й свободи. Воно не для мене зійде, але я бачу той схід... Я знаю, за що я так сильно змагаюся з стоголовою, безкультурною, громадянською гідрою» (Євшан, 1931: 3). Перед нами сприйняття сільського буття як явища естетичного, в якому присутні моменти високої народної культури. М. Євшан пропонує змалювання іншого життя, яке прописано, скажімо, в «Кайдашевій сім'ї» І. Нечуєм-Левицьким. Відношення до села, його традицій, звичаїв не лише естетичне, це, перш за все, і пошук самовизначення, спосіб віднайдення внутрішнього «я», гармонії у громадянському світі хаосу.

¹ О. Дей подає обрядову пісню «Дівоча принада» (Б), яка була записана М. Федюшкою, під іншою назвою «На городі вільха», тобто за початком першого рядка гаївки: Гаївки. Зібрав Володимир Гнатюк. Мелодії схопив на фонограф О. Роздольський, списав Філ. Колесса // Матеріали до української етнології. Видає Етнографічна комісія Наукового товариства імені Шевченка. Том 12. Львів, 1909.

Якщо брати ширший аспект і говорити про певні ментальні особливості українського народу, то фольклор може бути також тією категорією, яка надала не лише колоритності естетичній системі самого критика, а загалом «українському модернізму ознак самобутності й неповторного явища в загальноєвропейському контексті» (Голомб, 2011: 11).

«Модернізм як світоглядно-естетична система, – підсумовує у своїй студії ознаки неостилію А. Антоненко, – органічно взаємодіє з фольклором, втягує у свою орбіту фольклорні елементи» (Антоненко, 2010: 396). Маючи достатні знання природи фольклору, його витоків, М. Євшан зазначає про вплив народної творчості на психіку митця, його стан, настроєність, навіть сугестію. Яскравим взірцем тут може слугувати літературна розвідка про Ю. Федьковича: «І тому найулюбленішою видимою формою Федьковичевої творчості були думки та співанки, які, будучи найменше вимушеними дітьми його музи та не маючи ніякої іншої цілі, як скоротити всю складність переживань душевних самого поета, були разом найбільше інтимною його мовою до серця людського» (Євшан, 1998: 128). У такому первозданному вигляді, де митець вдивляється в скарби усної народної творчості, вслухається в пісенні мелодії українського народу, коли практично органічно злитий з дивовижним духовним світом нації, – для критика є «той вищий Федькович, *Федькович-поет*, взагалі *творець*» (Євшан, 1998: 128).

На особливості фольклорних елементів М. Євшан звертає увагу при опрацюванні творчості І. Франка. Досліджуючи драматургію Камењара, критик констатує: «Майже всі драми відбивають в собі характер і напрям його тодішніх наукових занять – історико-літературних та етнографічно-фольклорних» (Євшан, 1998: 145).

Для ширшого уявлення про Євшана-фольклориста хочемо докладніше зупинитися на його студії «Що таке фольклор?», написаній 1908 р. Публікація молодого українського вченого – це радше своєрідна методологічна програма для дослідника-фольклориста, яка стосується розробки структури терміносистеми та етимології усної народної творчості як науки, ще зовсім не сформованої на той час.

Очевидно, що поштовхом для написання доповіді стала фольклорна праця Gompe, George Laurence, яку М. Євшан студіював у перекладі Войцеха Шукевича. Український дослідник дуже скрупульозно теоретизує щодо визначення фольклору як онтологічного феномену, заглиблюючись у причини його появи, подальшого розвитку і

поширення. Зокрема М. Євшан наводить три причини виникнення:

1. Явища природи, пояснення якої, в разі прийняття племенем, складає міфологію, а подекуди й релігію;

2. Довколишній світ (природні і фізичні явища, флора й фауна) спілкування, взаємини між людьми тощо.

3. Третій рівень пов'язаний з культурним розвитком людини, широкою духовною комунікацією, зі змінами місця проживання у великих масштабах відбувається часто і зміна вірувань.

На думку М. Євшана, незважаючи на значний цивілізаційний розвиток, у колективній пам'яті людства зберігаються давні звичаї. Учений дуже ґрунтовно у своїй статті демонструє не лише процес зародження вірувань, а й їхню трансформацію із розвитком цивілізації.

Зачну увагу приділяє М. Євшан самому предметові фольклору, намагаючись виокремити його не лише в самостійну дисципліну, а й відмежувати від інших наук, скажімо, «етнографію». Доречно наголосити, що М. Євшан говорить про фольклор як науку в первинному значенні, адже фольклор «спочатку називав предмет дослідження та науку про нього, яка згодом набула своєї назви (фольклористика, або, рідше, фольклорологія)» (Літературознавча енциклопедія, 2007: 538). Тому промовистою є вже сама назва студії, яка чітко розставляє акценти щодо самої дефініції фольклору. Така назва статті цілком слушна, позаяк саме наукове визначення «фольклор» активно почало входити до наукового обігу лише наприкінці XIX – початку XX століття, головню працям М. Драгоманова, І. Франка, доповнюючи синонімічний ряд таких усталених категорій, як «народна словесність», «усна народна творчість», «народна поетична творчість» тощо (М'ягkota, 2011: 97). Отже, сам дискурс фольклору на той час був нечіткий, дещо розмитий і вимагав більш обґрунтованого наукового тлумачення.

Характерно й те, що М. Євшан у своїй розвідці не вдається до хронології фольклору як науки, яка набула популярності особливо у XIX столітті (доба Романтизму), натомість пов'язує виникнення цього феномену з розвитком індивідуальної та суспільної свідомості. Зародження фольклору дослідник пояснює впливами чи навіть зіткненням двох форм: «нижчих» вірувань і «розвиненістю» суспільства. Звідси й виникає предмет фольклору як явища, що можна спостерігати «в умовій та суспільній історії чоловіка» (ЦДІА у Львові, Ф. 309, Оп. № 1, Спр. № 1941: 2зв). М. Євшан чітко характеризує предмет фольклору

і допомагає читачеві осмислити його сутність як науки. Критик конкретизує специфіку фольклору на основі досліджень вірувань і звичаїв народів, але фольклористові ці аспекти аж ніяк не можна вивчати односторонньо, з погляду релігії чи, скажімо, права. На думку М. Євшана, «фольклор знов займається ними (звичаями, віруваннями – І. Р.) єдино як факторами в умовому житті чоловіка, котрі будучи пережитками найвисшої цивілізації давніх або новітніх часів, є обильним жерелом матеріалів для науки до досліджування їх історії» (ЦДІА у Львові, Ф. 309, Оп. № 1, Спр. № 1941: 2зв).

Цілком логічним є твердження М. Євшана, що завдання фольклору полягає в тому, аби порівнювати та зіставляти предмети давніх вірувань, звичаїв і традицій крізь призму сучасності (ЦДІА у Львові, Ф. 309, Оп. № 1, Спр. № 1941: 2зв–3).

У статті М. Євшан наводить цікаві моменти причин вірувань, приклади тих явищ, з якими вони були пов'язані. Дослідник робить певну градацію у своїй класифікації, поділяє фольклор на чотири частини з відповідними підрозділами. Так, скажімо, у розділі вірувань М. Євшан представляє віровчення у явища природи, дерева, рослини, тварини, світ духів, майбутнє, потойбічне життя, чародійств... Наводить М. Євшан і чималий перелік звичаїв, класифікуючи їх відповідно до роду життя і діяльності людини. Зі сферою буття останньої пов'язані також і розмаїті фольклорні жанри, які теж досить фахово покласифіковані у розвідці дослідника.

М. Євшан об'єднує вірування в одну групу, для нього важливий факт певної структурності повір'їв, їхнього розвитку в історії людства: від першовитоків обоження природи, її могутніх, часто раціонально незбагнених сил, уславлення рік, дерев і рослин, а також самої фауни. Отже, на думку дослідника, саме на цьому етапі відбувається прямий контакт людини і природи. Це і є апріорі найперша форма суспільних уявлень людства, яке починає вшановувати природні явища.

Загалом природа відіграє провідну роль у формуванні свідомості на зорі людства. Адже саме з нею пов'язане одухотворене поклоніння. Тут немає нічного дивного, позаяк людина жила на лоні грізної і могутньої природи та часто шукала гармонії, захисту у своїх віруваннях чи об'єктах поклоніння. У висліді уважного спостереження результаті пильного спостереження за ріками, горами чи деревами, які є оселями духів, народжується чимало прикмет, які вмотивовують поведінку людини, а іноді й саме життя.

Цю градацію доповнюють і тварини, які стають культом не лише однієї окремої людини чи племені й навіть народу. М. Євшан пояснює таку

популярність тварин фактом вдячності людини до них, а інколи й страхом. «Люди не розуміючи життя і сим зв'язат уважали їх як ества визші від себе, через що віддавали їм честь і прийняли як взір до наслідування своїх звичаїв» (ЦДІА у Львові, Ф. 309, Оп. № 1, Спр. № 1941: 3зв). Водночас важливим фактором пошанування виступають надприродні істоти (дракони, морські чудовиська тощо), які часто живуть у переказах.

Зі світом духів і надприродністю, узагальнює М. Євшан, чітко пов'язана надзвичайно широка тематика досліджень. Структуруючи цю категорію на основі переказів, М. Євшан торкається вже не лише вірувань, а й самого культу, у якому основну роль відіграють виконавці магічних ритуалів. Поява останніх пов'язана не лише із суспільними факторами (наприклад, війни), а знову ж таки – з таємничими моментами: захист від хвороби, злих духів тощо. Чарівники, ворожбити, які можуть «співпрацювати» із надприродним світом, є для фольклориста надзвичайно цікавими об'єктами. З їхньою символічною діяльністю пов'язано декілька фольклорних тем. Одна з перших – це ритуальні дії і використання слова, яке, складено в певну формулу, має магічну дію. Отже, тут перед дослідниками відкривається надзвичайно широке поле для діяльності. Так, скажімо, магічні дії, ритуали були для племені своєрідним і захистом перед неприятелими, і допомогою у різних хворобах, спілкуванням із потойбіччям, і ставали для людей певним життєвим устроєм.

Характерно й те, що разом із віруваннями формуються певні звичаї, яких людина так чи інакше мусить дотримуватися. М. Євшан не дає визначення поняття «звичаї», але конкретно структурує їх, вказує про причину виникнення та мету. Останнє інколи зрозуміти непросто, оскільки обрядові чи святкові (М. Євшан розділяє ці звичаї на два типи) позначені своєрідним кодом і символічною згущеністю.

У фольклористичній праці М. Євшан послуговується великим обсягом матеріалу, взятого з усної народної творчості. Звісно, огляд Євшаном такого пласту народної культури був би не повним без урахування літературних жанрів, які зародилися завдяки усній народній творчості. Дослідник не лише акцентує на жанровому розмаїтті, а й визначає їхній сенс, основне тематичне призначення. Це і «казки, повісті, героїчні оповідання, фразки, приповідки, байки... оповідання ті залишають в собі ідеї про світ, про суть річей, ідеї визнавані оповідачами; коли замикають дуже часто фільозофію всесвіта» (ЦДІА у Львові, Ф. 309, Оп. № 1, Спр. № 1941: 4зв).

Висновки. Висновуючи, зазначимо, що у добу модерну молодому вченому не чужа наука про усну народну творчість, а спеціальне дослідження фольклору М. Євшаном суттєво розширює та поглиблює уявлення про його діяльність як науковця і водночас є істотним доповненням до розвитку фольклористики на межі XIX–XX століть, особливо в науково-методологічній царині. Своєю працею вчений укладає проспект своєрідного довідника, формулюючи сферу наукового

тезаурусу фольклористики, аби в подальшому скерувати дослідника у певне правильне методологічне річище під час студій над народною творчістю. Такий скрупульозний підхід до визначення предмета фольклору як «науки» засвідчує її неабияку значущість для світоглядного становлення М. Євшана – дослідника літератури, рівно ж дає можливість збагнути, якою важливою й цінною для нього була праця збирання й опрацювання матеріалів усної народної творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко А. Дефінітивні розбіжності терміна «модернізм» в українському літературознавстві. *Література. Фольклор. Проблеми поетики* : зб. наук. пр. / редкол. Г.Ф. Семенюк (гол. ред.), А.В. Козлов (відп. ред.) та ін. Київ : Твім інтер, 2010. Вип. 29. Ч. 1. 715 с. С. 390–397.
2. Бабій О. Микола Євшан (Федюшка) (його життя і творчість). В десятиліття його смерті 1919–1929. Львів : Накладом Української видавничої спілки, 1929. 68 с.
3. Голомб Л. Три поети раннього українського модернізму: Олександр Олесь, Грицько Чупринка, Микола Філянський. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2011. 184 с.
4. Етнографічний збірник / Наукове товариство імені Шевченка. Львів : Накл. Товариства. З друк. НТШ, 1897. Т. 3 : Етнографічні матеріали з Угорської Русі, т. 1 : Легенди і новелі / зібрав Володимир Гнатюк. 236 с.
5. Євшан Микола. Критика. Літературознавство. Естетика / упоряд., передм. та прим. Н. Шумило. Київ : Видавництво «Основи», 1998. 657 с.
6. Євшан Микола. Літературна критика. Публіцистика. Листи / упоряд. Є. Баран, О. Баган, М. Комариця ; передм. О. Багана. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2020. 904 с.
7. Євшан Микола. Що таке фольклор? *ЦДІА у Львові* (Центр. держ. іст. архів України у м. Львові). Ф. 309. Оп. № 1. Спр. № 1941. 6 арк.
8. Євшан Микола. Я свідомий, для чого я живу (Ідея М. Євшана). *Самостійна думка*. 1931. Число 1. Січень. С. 3.
9. Ільницький М. Творчість – це свобода духу. Микола Євшан – літературний критик. *Дзвін*. 1993–94. № 2–3. С. 152–160.
10. Киченко О.С. Фольклор як художня система (проблеми теорії) : монографія. Дрогобич : Коло, 2002. 216 с.
11. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.
12. Матеріали до української етнології / Етнографічна комісія Наукового товариства ім. Шевченка. Львів : Накл. НТШ. З друк. НТШ, 1909. Т. XII : Гаївки / зібрав В. Гнатюк ; мельодії схопив на фонограф О. Роздольський, списав Філ. Колесса. 267 с.
13. М'ягкога І. З історії формування терміносистеми українського фольклору. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. № 709. С. 96–102.
14. Розлуцький І. Фольклористичний дискурс Миколи Євшана. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. Вип. 39. Ч. 1. С. 138–143.
15. Українські народні пісні: календарно-обрядова лірика / [вступ. ст., упоряд., підготов. текстів та прим. О.І. Дей]. Київ : Худ. літ., 1963. 570 с. 15
16. ЦДІА у м. Львові (Центр. держ. іст. архів України у м. Львові). Ф. 309. Оп. № 1. Спр. № 2283. 120 арк.

REFERENCES

1. Antonenko, A. (2010). Definitivnyi rozbihnosti termina "modernizm" v ukrainському literaturoznavstvi [Definitive differences between the term "modernism" in Ukrainian literary criticism]. In H.F. Semeniuk & A.V. Kozlov (Eds.), *Literatura. Folklor. Problemy poetyky – Literature. Folklore. Problems of poetics*, 29 (1), pp. 390–397. Kyiv: Tvim inter [in Ukrainian].
2. Babii, O. (1929). *Mykola Yevshan (Fedyushka) (yoho zhyttia i tvorchist). V desiatylittia yoho smerty 1919–1929* [Mykola Yevshan (Fedyushka) (his life and work). In the decade of his death 1919–1929]. Lviv: Published by the Ukrainian Publishing Union [in Ukrainian].
3. Holomb, L. (2011). *Try poety rannioho ukrainського modernizmu: Oleksandr Oles, Hrytsko Chuprynka, Mykola Filianskiy* [Three Poets of Early Ukrainian Modernism: Oleksandr Oles, Grytsko Chuprynka, Mykola Filianskiy]. Uzhhorod: Polihraftsentr "Lira" [in Ukrainian].
4. Naukove tovarystvo imeny Shevchenka. (1897). *Etnografichnyi zbirnyk. T. 3: Etnografichni materyaly z Uhorskoj Rusy. T. 1: Liegendy i noveli* [Ethnographic collection. Vol. 3: Ethnographic materials from Hungarian Russia. Vol. 1: Legends and short stories]. V. Hnatiuk (Comp.). Lviv: Published by the Society. From the printing house of the Shevchenko Scientific Society [in Ukrainian].
5. Yevshan, Mykola. (1998). *Krytyka. Literaturoznavstvo. Estetyka* [Critique. Literary Aesthetics]. N. Shumylo (Comp.). Kyiv: Vydavnytstvo "Osnovy" [in Ukrainian].
6. Yevshan, Mykola. (2020). *Literaturna krytyka. Publitsystyka. Lysty* [Literary criticism. Journalism. Letters]. Ye. Baran, O. Bahan, M. Komarytsia (Comps.). Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].

7. Yevshan, Mykola. (n.d.). Shcho take folklor? [What is folklore?]. *Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u m. Lvovi – Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv*, f. 309, op. № 1, spr. № 1941, 6 p [in Ukrainian].
8. Yevshan, Mykola. (1931, January). Ya svidomyi, dlia choho ya zhyvu (Idea M. Yevshana) [I am aware of what I live for (Idea of M. Yevshan)]. *Samostiina dumka – Independent opinion*, 1, p. 3 [in Ukrainian].
9. Ilnytskyi, M. (1993–94). Tvorchist – tse svoboda dukhu. Mykola Yevshan – literaturnyi krytyk [Creativity is freedom of spirit. Mykola Yevshan is a literary critic]. *Dzvin*, 2–3, 152–160 [in Ukrainian].
10. Kychenko, O.S. (2002). *Folklor yak khudozhnia systema (problemy teorii) [Folklore as an art system (problems of theory)]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
11. Kovaliv, Yu.I. (Comp.). (2007). *Literaturoznachna entsyklopediia [Literary encyclopedia]*. (Vols. 1–2; Vol. 2). Kyiv: VTs "Akademiiia" [in Ukrainian].
12. Etnografichna komisiiia Naukovoho tovarystva imeny Shevchenka. (1909). *Materiialy do ukrainskoi etnologii. T. XII: Haivky [Materials on Ukrainian Ethnology. Vol. 12: Gaivky]*. V. Hnatiuk (Comp.). Lviv: Published by the Shevchenko Scientific Society. From the printing house of the Shevchenko Scientific Society [in Ukrainian].
13. Miahkota, I. (2011). Z istorii formuvannia terminosystemy ukrainskoho folkloru [From the history of the formation of the terminological system of Ukrainian folklore]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politehnika". Seriia "Problemy ukrainskoi terminolohii" – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series of Problems of Ukrainian Terminology*, 709, 96–102. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House [in Ukrainian].
14. Rozlutskyi, I. (2013). Folklorystychnyi dyskurs Mykoly Yevshana [Folklore discourse of Mykola Yevshan]. *Literatura. Folklor. Problemy poetyky – Literature. Folklore. Problems of poetics*, 39 (1), 138–143. Kyiv: Kyiv University Publishing and Printing Center [in Ukrainian].
15. Dei, O.I. (Comp.). (1963). *Ukrainski narodni pisni: kalendarno-obriadova liryka [Ukrainian folk songs: calendar-ritual lyrics]*. Kyiv: Khudozhnia literatura [in Ukrainian].
16. TsDIA u m. Lvovi – Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u m. Lvovi [Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv], f. 309, op. № 1, spr. № 2283. 120 p [in Ukrainian]

УДК 371. 39

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-12>

Оксана САВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4808-5894

*голова циклової комісії філологічних дисциплін,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,
викладач української мови та літератури
Кременчуцького льотного коледжу*

*Харківського національного університету внутрішніх справ
(Кременчук, Полтавська область, Україна) newspace1972@gmail.com*

Наталія КОВЕРСУН,

orcid.org/0000-0002-1146-0518

*викладач-спеціаліст,
викладач української мови та літератури
Кременчуцького льотного коледжу*

*Харківського національного університету внутрішніх справ
(Кременчук, Полтавська область, Україна) nataliakov2302@gmail.com*

Марія ШЛЕМКО,

orcid.org/0000-0002-4614-1701

*спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,
викладач української мови та літератури
Снятинського фахового коледжу*

*Подільського державного аграрно-технічного університету
(Снятин, Івано-Франківська область, Україна) shlemko2021maria@gmail.com*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано дефініції понять «модернізація освіти», «методичні підходи», «компетентнісний підхід», «предметні компетентності», «методи дослідження та технології навчання української мови».

Актуальність теми «Сучасні підходи до вивчення української мови в закладах фахової передвищої освіти» полягає в тому, що інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються в світі, перспективи розвитку української держави потребують випереджувального, глибокого оновлення системи освіти. Запровадження сучасних підходів у навчальний процес залишається ключовою проблемою теорії й практики освіти. Пошук шляхів та засобів залучення здобувачів освіти до активної освітньої діяльності пов'язаний із соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві, із розвитком науково-технічного прогресу, з новим ставленням до пошуку інформації та здобуванням знань.

Проблеми, які спонукають нас вивчати зазначене питання, сьогодні є актуальними. Стандартами Нової української школи передбачено посилення практичного й виховного спрямування мовної освіти, формування мовно-мовленнєвої культури особистості. Перед освітою поставлено задачу щодо формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з творчим мисленням, здатної до активних дій та гнучкої адаптації до мінливого середовища.

Модернізація освіти в Україні скерована не лише на зміни в змісті предметів, а й на зміни підходів до методик викладання, розширення арсеналу методичних прийомів, активізацію діяльності здобувачів освіти на уроках, наближення тем до реального життя через розгляд комунікативних ситуацій.

Поставивши перед собою мету, ми висвітлили особливості впровадження компетентнісного підходу до вивчення української мови в закладах фахової передвищої освіти; з'ясували основні характерологічні риси компетентнісного підходу, його ролі у формуванні навичок фахової комунікації. Відповідно до мети дослідження були розв'язані такі завдання: вивчити лінгвістичну, психолого-педагогічну, лінгводидактичну та методичну літературу з проблеми дослідження; дати наукове обґрунтування поняттям «підхід до навчання», «компетентнісний підхід»; окреслити наукові засади й принципи компетентнісного підходу; визначити роль і місце компетентнісного підходу в навчанні української мови; описати технології, методи, прийоми компетентнісного підходу. У процесі дослідження використовувалися такі методи: аналіз і узагальнення лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгво-методичних джерел; аналіз навчальних програм і підручників з української мови; синтезування результатів дослідження, визначення їх наукової новизни.

Працюючи з темою, були вивчені літературні джерела, проведені дослідження під час організації, підготовки та проведення практичних занять з навчальної дисципліни «Українська мова». Таким чином, результати роботи можуть бути використані студентами вищих навчальних закладів під час проходження практики в школі, учителями під час роботи; можуть бути використані авторами підручників; для написання методичних рекомендацій та посібників, удосконалення підготовки випускників загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: модернізація освіти, методичні підходи, компетентнісний підхід, предметні компетентності, методи дослідження та технології навчання української мови.

Oksana SAVCHENKO,
orcid.org/0000-0003-4808-5894
*Head of the Cycle Commission of Ukrainian and Foreign Languages,
Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) newspace1972@gmail.com*

Nataliya KOVERSUN,
orcid.org/0000-0002-1146-0518
*Teacher-Specialist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) nataliakov2302@gmail.com*

Mariia SHLEMKO,
orcid.org/0000-0002-4614-1701
*Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Snityan Professional College State Agrarian and Engineering University in Podillia
(Sniatyn, Svano-Frankivsk region, Ukraine) shlemko2021maria@gmail.com*

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

This paper defines the following terms as “modernization of education», “methodological approaches», “competency-based approach», “subject competencies», “research methods and technologies of the Ukrainian language teaching».

The relevance of the topic «Modern approaches to the study of the Ukrainian language in higher professional education institutions» lies within the integration and globalization of social, economic and cultural processes taking place in the world, as well as the prospects of the Ukrainian State development, require anticipatory and deep renewal of the educational system. The implementation of novel approaches to the educational process is the key problem for educational theory and practice. The search for ways and means of involving students in dynamic educational activities is associated with processes that take place within society, the development of scientific and technological progress, new attitudes to information retrieval, and knowledge acquisition.

There are some important issues that incentivize us to study the above-mentioned topic. According to the standards of the New Ukrainian School, the practical and educative direction of language studies, as well as the formation of language culture of the individual should be strengthened. Education is faced with the task of forming a new generation not only as a carrier of knowledge, but as a generation with creative thinking, capable of active actions, and flexible adaptation to changing environments.

Modernization of Ukrainian education is aimed not only at changes in the content of classes, but also at changes in approaches to teaching methods with expanding the arsenal of methodological techniques, incentivizing the activity of students during classes, matching communicative topics to life situations.

Having set the objectives, we highlighted the peculiarities of the introduction of a competency-based approach to the study of the Ukrainian language in institutions of higher professional education; found out the main characteristics of the competency-based approach, its role in the formation of professional communication skills. According to the goal of the study, the following tasks have been solved: the linguistic, psychological-pedagogical, lingua didactic and methodological literature on the research problem has been studied; scientific justification for the concepts of “learning approach» and “competency-based approach» has been given; scientific principles and competency-based approach in the study have been determined; the role and place of the competency-based approach in teaching the Ukrainian language have been determined; technologies, methods and techniques of competency-based approach have been described. The following methods were used in the research process: analysis and generalization of linguistic, psychological-pedagogical and lingua-methodological sources; analysis of curricula and textbooks of the Ukrainian language, synthesis of research results, determination of their scientific novelty.

Having worked with the topic, the relevant literature sources were analyzed, the organization, preparation and conduction of the practical classes of the Ukrainian language. Therefore, the results of the study can be used by the students in higher education during their internships at school, by teachers in their work and by authors of textbooks for writing methodological recommendations and manuals, можуть бути використані авторами підручників; improve the training of secondary school graduates.

Key words: *modernization of education, methodological approaches, competency-based approach, subject competencies, research methods and technologies of the Ukrainian language teaching.*

Постановка проблеми. Сучасний підхід до навчання мови визначений основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання і впливу, й замовленням суспільства – сформулювати інтелектуально розвиненого випускника навчального закладу, різнобічно освічену і соціально активну особистість. Досягненню мети і розв’язанню завдань навчання української мови сприятиме використання положень взаємопов’язаних сучасних наукових підходів до навчання.

Підходи є важливою методологічною основою організації освітнього (навчального) процесу в школі та закладах фахової передвищої освіти.

С. Омельчук розглядає поняття «підхід» як найвищий щабель в ієрархії лінгводидактичних категорій, що об’єднує в собі інші категорійні поняття. Вчений визначає «підхід» як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю (Омельчук, 2013: 3).

Оновлена програма з української мови (для шкіл з українською мовою навчання), створена відповідно до вимог Державного стандарту, має компетентнісне спрямування, ураховує інші суспільно й життєво важливі чинники: державний статус української мови, суспільні функції мови, специфіку її як навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність різнобічно впливати на учнів, сприяти формуванню їх як особистостей, готових до активної творчої діяльності у всіх сферах життя суспільства, формувати навички самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й самореалізації, орієнтує на сучасні організаційні форми, методи й технології навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах (Жукова, 2021: 120).

Існують різні підходи в освіті: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, гуманістичний, проблемний, когнітивний, аналітичний, креативний, гендерний, історико-психологічний, комунікаційний, духовно-зорієнтований, діяльнісний, інформаційний, особистісно-діяльнісний, розвивальний, технологічний, епістемологічний, синергетичний, системний та ін.

Але, системоутворювальними в сучасному вітчизняному освітньому (педагогічному) процесі є два підходи: особистісно орієнтований та компетентнісний (в західній педагогіці: гуманістичний та компетентнісний).

Тлумачення поняття «компетентність» у різних словниках подібні, але для «компетенції» немає єдиного тлумачення. «Компетенцію» визначають як знання та уміння у певних галузях науки, культури, техніки, а «компетентність» – як реальний вплив цих знань і відповідних умінь у конкретній роботі.

Взаємодоповнювальність, поєднання, синтез особистісного орієнтованого та компетентнісного підходів може бути значним кроком для формування парадигми освіти України на основі ідей постнекласичної філософської парадигми освіти.

Отже, проведений аналіз підходів в освіті показує їх взаємозв’язок, взаємозалежність, взаємозначеність, взаємодоповнювальність. Тому методологічною основою їх подальшого дослідження та актуалізації в педагогічну практику має бути системний підхід в освіті.

Аналіз досліджень. З огляду на актуальність проблеми компетентнісного навчання, сьогодні активно досліджуються різні його аспекти, зокрема, модернізація освіти на основі компетентнісного підходу (О. Бермус, Н. Бібік, В. Болотов, О. Волкова, Н. Галєєва, Е. Зеєр, О. Олейникова, Л. Паращенко, В. Сериков, Л. Тархан, А. Хуторський, Є. Царькова та ін.); методи реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн (І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун та ін.); сутність компетентностей (О. Крисан, Ю. Татур, А. Хуторської та ін.); моніторинг рівнів досягнення компетентностей (Х. Кеурулайнен, О. Локшина, М. Савчин, О. Пащенко та ін.).

Мета статті – висвітлення особливостей впровадження компетентнісного підходу до вивчення української мови в закладах фахової передвищої освіти; з’ясування основних характерологічних рис компетентнісного підходу, його ролі у формуванні навичок фахової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про запровадження компетентнісного підходу в практику навчання в національній школі або закладах фахової передвищої освіти, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу. У науці відомі спроби структурувати означені поняття, хоча одностайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно практичного й особистого досвіду; інші в її структурі виокремлюють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти.

Компетентність – це результат набуття людиною компетенцій, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних

ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності (Савченко, 2004: 36).

Упровадження компетентнісного підходу є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Сучасний навчальний заклад має сприяти розвиткові демократичної культури, формуванню необхідних для проживання у європейській спільноті компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань.

Суть компетентнісного підходу полягає у формуванні не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а передусім у визначенні переліку корисних знань і набутті досвіду, готовності й здатності застосування їх у навчальній діяльності й за її межами.

Рівень освіченості з позицій компетентнісного підходу визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі здобутих знань, володіти способами діяльності, що дають змогу ці знання застосовувати на практиці. Варто наголосити: знанневий компонент не ігнорується, лише змінює свій статус, адже головну увагу зосереджено не на знаннях як таких, а на корисності їх і здатності здобувача освіти використовувати у процесі розв'язання різних проблем.

У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті, максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти є важливим завданням сьогодення.

Компетентнісний підхід сьогодні втілює інноваційну тенденцію в розвитку освіти. Він виступає як умова і спосіб досягнення нової якості освіти, як радикальний засіб його модернізації. Реалізація компетентнісного підходу сприяє розвитку здібностей діяти в проблемних, нестандартних ситуаціях, шукати свій спосіб рішення, виробляти індивідуальний стиль діяльності. У нових умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розроблення єдиної загальнодержавної стратегії у галузі освіти, орієнтованої на формування і розвиток у молоді навичок життя в інформаційному суспільстві (Глузман, 2009: 53).

Отже, у сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття «компетентнісний підхід», а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. Сучасні концепції педагогічної освіти базуються на ідеях розви-

тку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу.

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості здобувача освіти, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності і її результатів.

В основу Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української мови покладено комунікативно-функціональний підхід, згідно з яким пріоритетним є розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота з вивчення мовної теорії, формування знань та вмій із мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення.

Компетентнісний підхід до навчання української мови орієнтує викладача закладу фахової передвищої освіти на використання перспективних технологій, на добір ефективних методів формування національно свідомої компетентної мовної особистості.

Готуючись до занять української мови, викладач має визначити компетентності, які мають бути сформовані в процесі навчання, а саме: мовленнєва, мовна (лінгвістична), лексична, граматична, орфографічна, орфоепічна, семантична, функціональна, стилістична, риторична, інтелектуальна, креативна (Горошкіна, 2015: 32).

Відомо, що мовлення існує в усній та писемній формах. У писемному мовленні поряд з іншими визначальними є дотримання орфографічних, пунктуаційних норм, бо правописні закони обов'язкові для всіх громадян держави, ніхто не має права видозмінювати усталене написання.

Суворі практика нашого життя також доводить, що без сформованих орфографічних навичок та вмій їх застосовувати на практиці сучасний випускник відчуває труднощі при складанні випускних іспитів та ЗНО. З огляду на це проблема підвищення орфографічної, пунктуаційної грамотності хоч і не є новою, але залишається актуальною, проте на разі потребує комплексного системного підходу.

На практичних заняттях із української мови викладачі Кременчуцького льотного коледжу ХНУВС учать курсантів і студентів не тільки змістовно, логічно висловлювати думки, а й виро-

бляти необхідні навички грамотного письма, постійно працюють над удосконаленням орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок. Під час роботи надають перевагу не зазубрюванню здобувачами освіти матеріалу, а його усвідомленню, а отже – вмінню застосовувати на практиці, адаптувати до вимог життя, як того вимагає компетентнісний підхід.

Розвиток мовлення здобувачів освіти – це вся робота, що проводиться словесником для того, щоб студенти та курсанти опанували мовні норми, а також вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі.

Розвиток мовлення є складовою частиною формування мовної особистості. Не можна визнати людину грамотною доти, поки вона не виявить грамотність у власному мовленні. Показником мовленнєвого розвитку курсантів і студентів є їхні усні та письмові висловлювання, передусім самостійні творчі роботи. Так, у творі виявляється комплекс найрізноманітніших мовних умінь і навичок користуватися наявним запасом слів, правильно будувати різні за структурою речення та доцільно використовувати їх на практиці.

Як засіб підвищення грамотності здобувачів освіти можна використовувати навчальне редагування. Редагування як навчальна вправа полягає в тому, що курсанти та студенти, проаналізувавши вихідний матеріал, уносять у нього певні зміни з урахуванням найрізноманітніших факторів. Також необхідно формувати вміння бачити допущені помилки та вміти їх виправляти, не допускаючи у власному мовленні. Явище білінгвізму, вживання кальок, суржик – це реалії сьогодення. Діти не повинні бути байдужими до свого мовлення, а й до мовлення оточення. «Виправ помилку», «Відредагуй», «Переклад з української на... українську» – це ті вправи, які важливо використовувати на заняттях словесності (Груба, 2019: 68).

Варто використовувати різні види диктантів: словникові диктанти, самодиктанти, пояснювальні диктанти, коментовані диктанти, диктант із завданням, диктант за аналогією, вибірковий диктант, акродиктант, диктант-переклад, мовно-літературний диктант, тлумачний диктант, диктант-тест, творчий диктант-вікторина, літературний диктант. Такі види роботи дають змогу і повторити, і перевірити засвоєне, а ще одночасно оцінити кожного здобувача.

На практичних заняттях також використовуємо нестандартні форми роботи. До них належать ігри, шаради, розв'язування кросвордів, відгадування загадок, мовні та літературні аукціони, асоціативні рядки, вправи з ключем. Такі завдання сприяють розвитку в здобувачів освіти інтересу

до вивчення тієї чи іншої теми, легшому й швидшому засвоєнню правил.

Крім того, для формування комунікативних умінь здобувачів освіти потрібна раціональна система завдань, яка забезпечить процеси навчання мовлення і буде побудована на текстовій основі, оскільки на будь-якому тексті (висловленні) вирішується комплекс завдань, що стосуються передусім змісту, композиції і мовного його оформлення. Для їх розв'язання слід залучати такі завдання і види робіт, які сприяли б розвиткові певного комунікативного вміння. Серед них слід відзначити такі, як: складання конспектів, рефератів, бібліографії, написання статей, анотацій, рецензій на почуте і прочитане, інтерв'ю, портретних нарисів, резюме; підготовка повідомлень, доповідей на лінгвістичні, морально-етичні, суспільні теми, виступів у науковому стилі та їх оцінкою, на зборах, семінарах; написання творів-описів, творів-роздумів, переказів (докладні, стислі, з творчим завданням), редагування висловлювань; конструювання діалогів і полілогів, дискусій; моделювання ситуацій тощо.

Висновки. Сучасна педагогічна наука намагається сформувати методологічні засади розвитку освіти (сформувати парадигму освіти) в рамках дослідження освітніх підходів.

Наразі суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань, які потребують розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства.

Масштабність поставлених сучасним суспільством проблем різко загострює актуальність саме проблеми компетентності в педагогічній і психологічній науках. Помітна світова тенденція до виокремлення зусиль і досягнень кожної особистості. Компетентнісний підхід стає інструментом формування компетентного здобувача освіти, наголошує на здатності використовувати здобуті знання й передбачає, що учень, студент чи курсант набуває вміння діяти в ситуаціях активного вибору.

Нині компетентнісний підхід розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів.

Аналіз багатьох освітніх систем свідчить, що орієнтація на компетентнісний підхід є одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до світового освітнього простору.

Отже, виходячи з практичної діяльності та виконаного аналізу, вважаємо, що компетентнісний підхід є вузьким для впровадження в освіту й має бути доповнений ширшим підходом особистісно зорієнтованої освіти та комунікативним підходом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
2. Груба Т. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 65-71.
3. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С.2–8.
4. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред.О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. К.: «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.
5. Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, 20-21 травня 2021 року / за заг. ред. О.А. Жукової, А.І. Комишана. Харків: ФОП Бровін О.В., 2021. 252 с.
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 34–52.

REFERENCES

1. Hluzman O.V. Bazovi kompetentnosti: sutnist' ta znachennya v zhyttyevomu uspihku osobystosti. *Pedahohika i psykholohiya*. [Basic competencies: their essence and significance in the life success of an individual. Pedagogy and psychology], 2009. № 2. p. 51–61. [in Ukrainian].
2. Hruba T. Suchasni pidkhody do formuvannya movnoyi osobystosti uchniv na urokakh ukrayins'koyi movy (profil'nyy riven'). *Naukovyy visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky*. [Modern approaches to the formation of students' language personality in the Ukrainian language lessons (profile level). Scientific Bulletin named after V.O. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences], 2019. № 1 (64). p. 65-71. [in Ukrainian].
3. Omelchuk S. «Pidkhid do navchannya» yak bazova katehoriya suchasnoyi lindhvodydaktychnoyi nauky. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*. [«Approach to learning» as a basic category of modern lingua didactic science. Ukrainian language and literature at school], 2013. № 2. p. 2–8. [in Ukrainian].
4. Praktykum z metodyky navchannya movoznavchykh dystsyplin u vyshchiy shkoli: navch. posib. [Workshop on methods of teaching linguistic disciplines in higher education: textbook], 2015. 250 pp. [in Ukrainian].
5. Problemy ta shlyakhy realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v suchasniy osviti: materialy II Mizhnarodnoyi naukovometodychnoyi konferentsiyi, 20-21 travnya 2021 roku / za zah. red. Zhukovoi, A.I. Komyshana [Problems and ways of realization of the competency-based approach in modern education: materials of the II International scientific-methodical conference, May 20-21, 2021 / for the general. ed. Zhukovoi, A.I. Komyshana]. Kharkiv: FOP Brovin O.V., 2021. 252 pp. [in Ukrainian].
6. Savchenko O.Ya. Umynnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist' zahal'noyi seredn'oyi osvity. *Kompetentnisnii pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy*. Biblioteka z osvith'oyi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. [Ability to learn as a key competence of secondary education. The competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Library of Educational Policy / for the general. ed. O. V. Ovcharuk]. K. : K.I.S., 2004. p. 34–52. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 378:018.8:664-051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-13>

Олег МАЛИШЕВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-7653-7862

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *atalysh67@gmail.com*

Ірина ФІЛІМОНОВА,

orcid.org/0000-0001-6833-6748

доктор філософії, доцент,

доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *irunafilimonova@gmail.com*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито основні підходи щодо визначення місця інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, розкрито сутність інноваційної технології навчання і потенціал фахових дисциплін щодо її використання у навчальному процесі. Доведено актуальність її обґрунтовано доцільність використання інноваційної технології навчання у процесі підготовки фахівців для професійної освіти.

У статті наголошено, що необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців, принципів, ініціативних, мобільних, здатних до свідомої професійної діяльності, є використання активних форм навчально-пізнавальної роботи. Акцентовано на необхідності постійного пошуку інноваційного інструментарію, спроможного забезпечити ефективну взаємодію педагога та здобувачів вищої освіти та теоретичних і лабораторно-практичних заняттях.

Окреслено низку практико зорієнтованих інноваційних технологій, що забезпечують перехід майбутнього фахівця професійної освіти від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної. До таких технологій навчання віднесено нетрадиційні методи та форми навчання, зокрема: евристичні задачі, методи проблемного навчання, ситуаційні завдання, ділові інноваційні ігри, надання студентам можливості самостійно обирати різні форми виконання завдань. Розкрито сутність окреслених методів та форм навчання та доведено їхнє значення у професійній підготовці фахівців для професійної освіти.

Розглянуті засоби інноваційних технологій сприяють збудженню інтересу у бакалаврів професійної освіти до змісту навчальних дисциплін, до майбутньої професії; забезпечують міцне запам'ятовування й відтворення отриманої інформації ними; сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти усвідомленої потреби у самовдосконаленні й прагненні до професіоналізму, розвитку механізму самоорганізації розумової діяльності, створенню умов для самостійного набуття фахових компетентностей.

Авторами запропоновано власне бачення використання інноваційних технологій у практичній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. У статті подано приклади застосування вище наведених методів і форм навчання у процесі фахової підготовки бакалаврів з професійної освіти харчового і комп'ютерного профілів.

Ключові слова: професійна освіта, бакалавр професійної освіти, інноваційні технології, методи та форми навчання, професійна компетентність, освітній процес, фахові дисципліни.

Oleh MALYSHEVSKIY,*orcid.org/0000-0002-7653-7862**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Professor at the Vocational Education and Profile Technologies Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) omalysh67@gmail.com***Iryna FILIMONOVA,***orcid.org/0000-0001-6833-6748**Philosophy Doctor, Associate Professor;
Associated Professor at the Vocational Education and Profile Technologies Department
Pavlo Tychyna State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) irunafilimonova@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION SPECIALISTS

The article reveals the main approaches to determining the place of innovative technologies in the process of professional training of future professionals in vocational education, reveals the essence of innovative learning technology and the potential of professional disciplines for its use in the educational process. The relevance and substantiation of the expediency of using innovative learning technology in the process of training specialists for vocational education is proved.

The article emphasizes that a necessary condition for the training of competitive professionals, principled, proactive, mobile, capable of conscious professional activity, is the use of active forms of educational and cognitive work. Emphasis is placed on the need to constantly search for innovative tools that can ensure effective interaction between teachers and students of higher education and theoretical and laboratory-practical classes.

A number of practice-oriented innovative technologies are outlined, which ensure the transition of the future specialist of vocational education from the knowledge model of learning to the competence model. Such learning technologies include non-traditional methods and forms of learning, in particular: heuristic problems, methods of problem-based learning, situational tasks, business innovative games, giving students the opportunity to choose different forms of tasks. The essence of the outlined methods and forms of teaching is revealed and their importance in the professional training of specialists for vocational education is proved.

The considered means of innovative technologies help to arouse the interest of bachelors of vocational education in the content of academic disciplines, in the future profession; provide strong memorization and reproduction of the received information by them; contribute to the formation of higher education seekers' conscious need for self-improvement and the pursuit of professionalism, the development of a mechanism for self-organization of mental activity, creating conditions for independent acquisition of professional competencies.

The authors propose their own vision of the use of innovative technologies in the practical training of future professionals in vocational education. The article presents examples of the application of the above methods and forms of education in the process of professional training of bachelors in vocational education in food and computer profiles.

Key words: *vocational education, bachelor of vocational education, innovative technologies, methods and forms of education, professional competence, educational process, professional disciplines.*

Постановка проблеми. Перманентні зміни в усіх сферах життя, проведення реформ, обумовлених цивілізаційними і соціально-економічними трансформаціями, інтеграція України до європейського освітнього простору, здійснювана модернізація системи вищої педагогічної освіти висувають нові вимоги до особистості педагога, зокрема майбутнього фахівця професійної освіти, рівень професійної підготовки якого має відповідати зростим вимогам часу. Відповідальність за вирішення означеної проблеми покладається на вищу професійну освіту. Це зумовлює необхідність вирішення проблеми інтенсифікації освітнього процесу, спонукає заклади вищої педагогічної освіти до підготовки фахівців, здатних реалізувати кардинальні перетворення в галузі професійної освіти.

Якісна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти потребує сьогодні активізації творчого потенціалу професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, інноваційного підходу до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних і виробничих технологій. Запровадження сучасного теоретичного і практичного педагогічного досвіду в освітній процес необхідно спрямовувати не стільки на передачу готових знань, скільки на усвідомлення ідеї гуманізму і толерантності, на виховання розуміння і визнання чужої точки зору, поваги до особистості, на формування професійної мобільності, на підготовку до майбутньої співпраці та самовираження у професійній

діяльності і творчості. Водночас сучасний етап розвитку закладів професійної освіти пов'язаний із необхідністю вирішення проблеми підвищення інтелектуального рівня, пізнавального і творчого потенціалу її здобувачів, що зумовлює появу освітніх інновацій. У таких умовах майбутній педагог неспроможний стати єдиним джерелом інформації, поданої у світлі традиційної знанневої парадигми, а повинен постійно змінюватись, підвищувати професійну компетентність відповідно до вимог часу. (Палига, Притула, 2015: 3).

Вище зазначене актуалізує проблему підвищення зацікавленості здобувачів вищої професійної освіти у вивченні фахових дисциплін, стимулює до пошуку нових шляхів посилити бажання здобувати фахові знання. Вирішенню окреслених завдань покликані інноваційні технології навчання.

Аналіз досліджень. Нині розроблено велику кількість технологій навчання, що спонукає до теоретичного узагальнення, аналізу, класифікації та вибору оптимальних варіантів засобів, методів і методик. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців професійної освіти у своїх дослідженнях розглядали О. Бородієнко, Ю. Гвоздецька, В. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Коваленко, Н. Недосекова, С. Ткачук та ін. Використання інноваційних форм та методів навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджували Б. Андрієвський, І. Дрозіч, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін. Однак поза увагою вчених залишається методика реалізації інноваційних технологій у практичній підготовці майбутніх фахівців, а сам процес використання традиційних і впровадження нових (інноваційних) технологій навчання протікає стихійно.

Саме тому використання інноваційних технологій, як запоруки якісної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, потребує періодичного перегляду та уточнень особливостей використання в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей використання інноваційних технологій навчання у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, як чинника формування професійної компетентності її здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині неможливо знайти жодну сферу життя та діяльності людини, яку б не заповнили інновації. Освіта теж зазнала й продовжує зазнавати впливів інновацій: інноваційні технології навчання, інноваційні педагогічні технології, інноваційні засоби навчання та інші – те, що є рушієм розвитку сучас-

ної освіти. Інновація – це деяке нововведення, яке сприяє переведенню певної досліджуваної системи на новий, якісно відмінний рівень розвитку.

Впровадження інновацій в освіті покликане сприяти вдосконаленню методів та форм освітнього процесу з метою підвищення його якості. В. Радкевич наголошує, що лише викладач, що володіє низкою професійних компетентностей необхідними у професійній діяльності, може сформувати сучасного, самодостатнього та конкурентоспроможного фахівця (Радкевич, 2006: 5).

За визначенням О. Дубасенюк, інноваційні технології – це особлива форма педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі; це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на оновлення освітнього процесу, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації освітнього процесу до нових суспільно-історичних умов; це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (Дубасенюк, 2009: 16).

Впровадження інноваційних технологій передбачає досягнення нової якості організації освітнього процесу у вищій школі, врахування сучасних підходів до організації професійної підготовки, формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, здатності співробітництва з іншими людьми.

Серед численного переліку інноваційних технологій ми виокремлюємо ті, що зорієнтовані передовсім на практику, на формування вміння аналізувати ситуацію, самостійно ухвалювати рішення, та забезпечують перехід майбутнього фахівця професійної освіти від знанневої моделі навчання до компетентнісної. Наші дослідження засвідчили, що застосування викладачем нетрадиційних методів та форм навчання (використання евристичних задач, методів проблемного навчання, ситуаційних завдань, ділових ігор, надання студентам можливості обирати форми виконання завдань) у практичній підготовці формує неабиякий інтерес до змісту навчального матеріалу, сприяє більш глибокому запам'ятовуванню й відтворенню здобутої інформації. Саме тому необхідно максимально наблизити використання активних методів навчання до повноцінного освоєння навчального матеріалу. Розглянемо їх більш детально.

Цикл евристичної освітньої ситуації містить основні технологічні елементи евристичного навчання: мотивацію, проблематизацію діяльності, особисте вирішення проблеми, демонстрацію створених продуктів, їх порівняння з культурно-історичними аналогами, рефлексію результатів. Її метою є організація спеціальної діяльності здобувачів вищої освіти, спрямованої на генерацію нових ідей, проблем, гіпотез, версій, на розробку власних схем, текстів, на організацію емпіричних дослідів, на здобуття власного теоретичного і практичного професійного досвіду (Дрозіч, 2016: 64).

Ефективним засобом організації вирішення таких евристичних завдань ми вважаємо усну роботу з використанням евристичної бесіди. Успішне використання евристичної бесіди веде до усвідомлення, пригадування необхідних фахових знань та до «відкриття» і запам'ятовування навчального матеріалу всіма студентами групи.

Основою для створення такої ситуації служать евристичні задачі невизначеного змісту. Наприклад, задачі, де окреслено предмет і мету діяльності, але необхідно визначити властивості, вибрати метод і спосіб її розв'язання. Ситуацію перетворення можна забезпечити, використанням базових питань (хто, що, навіщо, де, чим, як, коли), а також застосуванням методу вигадування, методу аглютинації, «мозкового штурму» чи методу інверсії, коли стереотипні прийоми виявляються марними і застосовується принципово протилежна альтернатива вирішення поставленої проблеми.

Для опанування великої кількості інформації, а також для вивчення фахової термінології доречно використовувати «Хмари слів» – технологію, котра полягає у графічній систематизації та візуалізації термінів. Ключові слова найчастіше являють собою окремі слова, і важливість кожного ключового слова позначається розміром шрифту або кольором. Таке уявлення зручне для швидкого сприйняття виробничих термінів і для розподілу термінів за популярністю стосовно один одного. Так, наприклад, під час вивчення теми «Приготування заправних супів» з фахової дисципліни «Виробниче навчання» для кращого запам'ятовування складників рецептур у нагоді стануть завдання, де необхідно визначити за набором продуктів назву страви. Для перевірки якості засвоєних студентами знань доречно використовувати завдання, де необхідно викреслити зайві інгредієнти та технологічні процеси приготування перших страв. «Хмари слів» завдяки своїй формі й кольоровій різноманітності привертають увагу здобувачів, змушують їх зосереджуватися на матеріалі. Вони є простими та зрозумілими як

у побудові, так і в сприйнятті, їх можна використовувати як на перших етапах вивчення фахових, так і в процесі закріплення вивченого матеріалу (Філімонова, 2020: 158).

Наступний метод активного навчання, який особливо доречно використовувати під час технологічної практики, є метод проєктів.

Метод проєктів – це спосіб досягнення поставленої мети шляхом ретельного аналізу і розробки проблеми, результатом якої є створений реальний продукт з обґрунтуванням правильності прийнятого рішення. Цей метод є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, які уможливають розв'язання певної проблеми у результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів. Наприклад, у процесі складання звіту з технологічної практики, після опрацювання студентами певної теми, їм пропонують розробити творчий проєкт.

Основна ідея партнерської технології або технології «навчання у співпраці» – надати можливості для активного спільного навчання здобувачів у різних ситуаціях, що базується на їх взаємодії, ідеї кооперативного навчання, під час упровадженні якого учасники беруть на себе не лише поодинокі, а й колективну відповідальність за вирішення виробничих проблем та за успіхи кожного (Сокол та ін., 2020: 69). З огляду на це «навчання у співпраці» є ефективним інструментом оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками на практичних заняттях з дисципліни «Технологія продукції ресторанного господарства». Під час практичних робіт студенти повинні відпрацювати прийоми обробки сировини та приготувати страви відповідно до обраних рецептур. Вони можуть робити це самостійно або ж об'єднавшись у бригади. Викладач, формуючи групи студентів, повинен рівномірно розподіли сильних та слабких учасників та допомогти обрати керівника групи. Очевидно, що у процесі спільної навчальної діяльності студенти демонструють високий рівень засвоєння знань та формування навичок, головним чином через те, що ними керує спільна мета та бажання показати кращий результат.

Використання партнерської технології сприяє підвищенню рівня активності студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу. Вона допомагає забезпечити високий рівень професійної компетентності, уміння самостійно здобувати знання й ефективно застосовувати їх у практичній діяльності; формувати вміння грамотно працювати з інформацією; розвивати кожного студента як творчу особистість, здатну до практичної роботи та роботи в команді.

З метою підвищення мотивації до навчання, активізації уяви, творчого пошуку, розвитку у здобувачів вищої освіти нових ідей-рішень, установок, позицій, розуміння, умінь, реалістичного способу подолання труднощів, навичок поведінки у нестандартних ситуаціях використовують інноваційні ділові ігри.

Ділова гра – ще один засіб моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суть якого полягає у відтворенні цієї діяльності в спеціально створених умовах, що відображають реальну обстановку (Тимошевська, 1998: 12).

Доцільність використання ділової гри для майбутніх фахівців професійної освіти аргументована тим, що вона орієнтована на особистість кожного учасника, враховує його інтереси, потреби, сприяє залученню студентів до активного процесу розумової діяльності, забезпечуючи інтеграцію індивідуальних ідей, думок і народження на цій основі колективних творчих рішень. На відміну від традиційних методів навчання, гра надає передусім розвивальний ефект, який часто домінує над навчальним. Така форма реалізації проектно-технологічного навчання сприяє розвитку професійних умінь у майбутніх фахівців (визначати проблему і знаходити шляхи її вирішення; усвідомлювати, приймати і виконувати певну роль; висловлювати свої судження та обґрунтовувати власні рішення; аргументувати й відстоювати свої принципи) та ефективним результатом (отримання нового змісту, нової інформації; командна взаємодія; оновлення особистості; готовність до професійної мобільності).

Ефективність інноваційної гри передбачає зміну свідомості студентів від традиційного способу мислення до інноваційного, тобто звільнення від страху змін, що заважають усьому інноваційному, творчому. У ході проведення таких ігор використовують особливі техніки (організацію зіткнення власних позицій гравців та обговорення проблем з «чужих» позицій; проблематизацію; цілепокладання, самовизначення, рефлексію, схематизацію, позиційний аналіз тощо). Інноваційними іграми передбачено різнобічне опрацювання можливих варіантів розв'язання проблемних ситуацій з використанням таких методів, як цільові обговорення, «мозковий штурм», «мозковий штурм навпаки» (критика запропонованих ідей), метод запитань, метод випадкових асоціацій, мрії про неможливе (Малишевський, 2020: 306–307). Використання ділових інноваційних ігор, створює умови для розвитку прогностичних якостей майбутніх фахівців професійної освіти.

Для прикладу, використання ділової гри «Звільни зайвого» під час вивчення фахової дисципліни «Ресторанна справа» дозволить кожному здобувачу відчувати себе в ролі посадової особи закладу ресторанного господарства: директора, завідувача виробництва, кухаря тощо. Такі заняття наближають здобувачів до реальних виробничих умов, сприяють формуванню здатності системного аналізу технічних і педагогічних процесів та ситуацій, а також здатності генерувати оригінальні, творчі ідеї щодо їх вирішення (Філімонова, 2020: 158).

Для підготовки бакалаврів з професійної освіти зі спеціалізації комп'ютерні технології використовуємо адаптовані до змісту різних навчальних дисциплін базові моделі інноваційних ділових ігор («Доповідь і дискусія», «Конкурс проєктів», «Стилі управління», «Презентація проєктів», «Виробнича практика», «Формування організаційних та розпорядчих документів», «Комплексний план активного співробітництва» (Малишевський, 2020: 451–462).

Для запам'ятовування професійної термінології студенти можуть використовувати інтернет-ресурс «Quizlet», особливість якого – мобільність та зручність. Здобувачі завантажують програму на будь-який мобільний пристрій і самостійно опановують необхідну інформацію у зручний для себе час. Перевірку засвоєних знань можна проводити під час аудиторних занять як в індивідуальній, так і в груповій формі. Водночас при роботі з «Quizlet» розвивається одна із загальних компетентностей майбутнього фахівця професійної освіти, зокрема – здатність працювати у міжнародному контексті (Філімонова, 2020: 158).

Прикладом використання наведеного інтернет-ресурсу можуть стати завдання для здобувачів, що передбачають відтворити назву або фізіологічний процес при вивченні теми «Значення вуглеводів у харчуванні людини» навчальної дисципліни «Фізіологія харчування». Подібний підхід щодо перевірки знань корисні для майбутніх фахівців, оскільки інформацію в означеному ресурсі подано стисло, у незвичній формі. Крім того, інформація пов'язана асоціативними зв'язками. Фахову інформацію, подану у зазначеному вигляді, легше сприймати та запам'ятовувати, а процес засвоєння професійної термінології стає цікавим і різноманітним.

Висновки. Досвід свідчить про те, що при одноманітній методиці проведення занять інтерес до їх виконання знижується, тому одним із завдань викладача вищого закладу освіти сьогодні є пошук

нових методів і прийомів їх проведення, використовуючи інноваційну технологій навчання, зокрема: інноваційні ділові та рольові ігри, проблемні виробничі ситуації, сучасні комп'ютерні технології, у тому числі й для організації тестового контролю. Отже, використання у навчальному процесі підготовки бакалаврів професійної освіти інноваційної технології навчання – це потужний засіб, що посилює мотивацію до навчання; надає можливості для використання різних способів подання інформації; допомагає активно залучити здобувачів до навчального процесу; зосереджує

їхню увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу; стимулює до творчості; розвиває самостійність; формує необхідні знання та пізнавальні прийоми; сприяє поліпшенню якості підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Перспективи подальших досліджень Перспективи подальших досліджень полягають у систематизації інноваційних методик та адаптації їх для проведення фахових дисциплін у навчальному процесі підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій та розробці методичних рекомендацій з їх використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дрозич І. А. Проектна технологія як засіб формування професійної компетентності майбутніх кухарів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 45. С. 62–65.
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
3. Малишевський О. В. Формування професійної мобільності майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю: теоретичні і методичні засади: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2020. 468 с.
4. Палига О. В., Пругула І. А. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти: методичний посібник. Василівка, 2015. 21 с.
5. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльно-сті педагога професійної школи. *Професійно-технічна освіта*. 2006. № 4. С. 5–7.
6. Сокол М., Гупка-Макогін Н, Бондар І. «Навчання у співпраці» як ефективна педагогічна технологія засвоєння іншомовних мовленнєвих умінь та навичок. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 26. 2020. С. 69–72.
7. Тимошевська Л. Г. Організація та методика ігрової діяльності: методичні вказівки до вивчення курсу. Харків: ХНУ, 1998. 24 с.
8. Філімонова І. А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... док. філ.: 015 Професійна освіта. Умань, 2020. 300 с.

REFERENCES

1. Drozich I. A. Proektna tekhnolohiia yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh kukhariv. [Project teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems, 2016, Nr 45, pp. 62–65 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk O. A. Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky: monohrafiia [Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph], Ivan Franko Zhytomyr State University Publishing House, 2009, pp. 14–47 [in Ukrainian].
3. Malyshevskiy O. V. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho inzhenera-pedahoha kompiuternoho profilu: teoretychni i metodychni zasady: monohrafiia [Formation of professional mobility of the future engineer-teacher of computer profile: theoretical and methodical bases: monograph], Publisher "Sochinsky M.M.", 2020. 468 p. [in Ukrainian].
4. Palyha O. V., Prytula I. A. Innovatsiini tekhnolohii navchannia pry pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity: metodichnyy posibnyk [Innovative learning technologies in the training of skilled workers in the system of vocational education: a textbook]. Vasylivka, 2015, 21 p. [in Ukrainian].
5. Radkevych V. Doslidnytski zasady diialno-sti pedahoha profesiinoi shkoly. [Research principles of the vocational school teacher], Vocational and technical education, 2006, Nr 4, pp. 5–7. [in Ukrainian].
6. Sokol M., Hupka-Makohin N, Bondar I. «Navchannia u spivpratsi» yak efektyvna pedahohichna tekhnolohiia zasvoiennia inshomovnykh movlennievnykh umin ta navychok ["Collaborative learning" as an effective pedagogical technology for learning foreign language skills]. *Innovative pedagogy*, 2020, Nr 26, pp. 69–72. [in Ukrainian].
7. Tymoshevska L. H. Orhanizatsiia ta metodyka ihrovoi diialnosti: metod. vkazivky do vyvchennia kursu [Organization and methods of game activity: methodical instructions for studying the course], Kharkiv National University, 1998, 24 p. [in Ukrainian].
8. Filimonova I. A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kharchovykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplyn [Formation of professional competence of future bachelors of food technologies in the process of studying professional disciplines]. Candidate's thesis. 2020, 300 p. [in Ukrainian].

Світлана МЕДИНСЬКА,

orcid.org/0000-0003-0138-7246

аспірантка кафедри інноваційних технологій в педагогіці, психології та соціальній роботі

Університету імені Альфреда Нобеля

(Дніпро, Україна) medynska@duan.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті досліджено питання професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму через аналіз їх професійних обов'язків та компетентностей, необхідних для їх якісного виконання. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні нормативно-правові акти та наукові дослідження щодо характеру професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму та посад, які вони можуть обіймати, з визначенням переліку їх функціональних обов'язків. З'ясовано, що майбутні фахівці в галузі туризму можуть обіймати широкий ряд посад як управлінських, організаційних, так і посад фахівця в певних напрямках професійної діяльності, офісного службовця, екскурсовода, аніматора та ін., що передбачає виконання досить розгалужених функцій на зазначених посадах. Особливістю професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму також є багатовекторність їх комунікації та взаємодії з різними групами людей, включаючи клієнтів, безпосереднє професійне оточення (керівників, колег, підлеглих) та інших стейкхолдерів у туристичній діяльності. Зосереджено увагу на аналізі компетентностей, які визначаються ключовими для майбутніх фахівців у галузі туризму відповідно до особливостей їх професійної діяльності, на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень. Також встановлено, що серед зазначених компетентностей, незважаючи на розгалуженість майбутньої професійної діяльності, важливу роль відіграє компетентність, спрямована на ефективну комунікацію в умовах культурного розмаїття. З'ясовано, що серед спеціальних компетентностей майбутнього фахівця в галузі туризму зазначають здатність до співпраці з діловими партнерами й клієнтами, вміння забезпечувати з ними ефективні комунікації, а також здатність працювати в міжнародному середовищі на основі позитивного ставлення до несхожості інших культур, поваги до різноманітності та мультикультурності. Зроблено висновок, що полікультурна комунікативна компетентність є однією з ключових та професійно значущих для майбутніх фахівців галузі туризму, що потребує формування певних умінь і навичок, які лежать в її основі, під час професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму.

Ключові слова: професійна діяльність, фахівець у галузі туризму, компетентність, культурне різноманіття, комунікація, полікультурна комунікативна компетентність.

Svitlana MEDYNSKA,

orcid.org/0000-0003-0138-7246

PhD student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy,

Psychology and Social Work

Alfred Nobel University

(Dnipro, Ukraine) medynska@duan.edu.ua

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE EXPERTS IN TOURISM IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH

The article covers the issues of professional activities of future experts in tourism through the analysis of their professional responsibilities and competencies which are crucial for their high quality performance. Domestic and foreign regulations and studies were analyzed while doing research on the nature of professional activities of future professionals in tourism and identifying the positions they may take and their functional responsibilities. It was found out that future experts in tourism can hold a wide range of positions including managerial, organizational and specialist positions in the certain areas of professional activities as well as the ones of an office worker, a guide, an animator, etc. which involve fairly extensive functions and, consequently, require a specific range of competencies to be able to meet such diverse employers' needs. Another feature of the professional activity of future experts in tourism lies in the multi-vector nature of their communication and interaction with various groups of people, including clients, immediate professional environment (managers, colleagues, subordinates etc.) and other stakeholders in tourism. The focus was on the analysis of competencies that were determined as the key ones for the future professionals in tourism as to the characteristics of their professional activities according to the findings of domestic and foreign studies. It was also found out that, despite the ramification of future professional activities, one of the crucial competencies which is ubiquitous for all the jobs in tourism is the one aimed at effective communication in a culturally diverse environment. It was defined that the special

competencies of the future experts in tourism include the ability to cooperate with business partners and customers, the ability to communicate effectively with them, as well as the ability to work in an international environment based on positive attitudes towards diversity of cultures and multiculturalism. It was concluded that multicultural communicative competence is one of the key and professionally important ones for future professionals in tourism, which requires the formation of certain skills and abilities that underlie it during the training of future professionals in the domain.

Key words: professional activity, expert in tourism, competence, cultural diversity, communication, multicultural communicative competence.

Постановка проблеми. За дослідженнями Європейської комісії галузь туризму потребує постійного покращення якості та мобільності свого персоналу, щоб забезпечити найвищу якість, персоналізовані послуги для всіх туристів. У той же час конкурентоспроможність туризму значно залежить від компетентностей та навичок людського капіталу. Більше того, туризм змінюється, він стає все більш комплексним і вимагає більш високого рівня навичок. Підприємства та робоча сила повинні адаптуватися до нових технологій, нових вимог ринку та зміни поведінки та очікувань клієнта. Сучасні дослідження підкреслюють наявність проблем на туристичному ринку праці, зокрема зазначають невідповідність рівня сформованості ключових навичок персоналу потребам індустрії (наприклад, цифрових навичок, міжособистісних навичок, навичок комунікації тощо), необхідність формування нових навичок для підвищення конкурентоспроможності індустрії та задоволення нового туристичного попиту, а також посилення міжнародної мобільності.

Цілком природною є думка українського науковця Пазенка В.С. про те, що наразі необхідно переглянути традиційне розуміння туризму як суто «індустрії подорожей та відпочинку» та надати цьому розумінню «людського виміру», що передбачає акцентування уваги на світоглядному, культурному, гуманістичному, пізнавальному, етичному, естетичному, комунікативному значенні туризму як специфічного соціального інституту й феномена загальнолюдської культури, оскільки результатом навіть короточасних поїздок є поглиблення уявлень про цінності спілкування, доброзичливість, щирість, відкритість, толерантність, справедливість тощо через осмислення багатогранності культурного середовища. Видається, цей науковець цілком має рацію, зазначаючи, що важливого соціально-гуманістичного значення набуває формування комунікативної культури особистості, культури спілкування, взаємоповаги, толерантності, при чому як професійного діяча туристської справи (фахівця в галузі туризму), так і пересічного учасника туристських подій (туриста) (Пазенок, 2009: 18). Такий підхід до комунікації та культури в індустрії гостинності та галузі туризму має на меті підняти якість обслу-

говування на новий рівень, що дасть змогу підсилити конкурентоспроможність та потенціал галузі в цілому, а отже вимагає професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму, спрямованої на формування критично важливих професійних компетентностей відповідно до запитів ринку праці та особливостей їх професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Результати аналізу сучасних наукових джерел засвідчують, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму, а також формування відповідних компетентностей привертала увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Питання оновлення змісту освітньо-професійної програми з туризму для інтеграції новітніх підходів, що формують необхідні компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму з урахуванням сучасних світових тенденцій досліджуються в наукових працях таких зарубіжних науковців, як П. Шелдон, Д. Фезенмайєра, К. Воебера, К. Купера, М. Антоніолі, А. Сервера-Таулета, М. Руїз-Моліна, Адамс А., Сіссон Л. та ін. Вивченням питання професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму займалася такі вітчизняні науковці, як Безкоровайна Л.В., Дербак О.А., Аніщенко А.П., Зайцева М.М., Казьмерчук А.В. та ін.

Метою статті є дослідження особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму та ключових компетентностей, необхідних для якісного виконання своїх обов'язків, на основі проведеного теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних нормативних актів та сучасних наукових джерел задля визначення місця полікультурної комунікативної компетентності в професійній підготовці зазначених фахівців.

Вклад основного матеріалу. Особливістю професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму є багатовекторність їх комунікації та взаємодії з різними групами людей, зокрема, по-перше, з клієнтами, по-друге, на рівні професійного колективу, тобто з колегами, керівництвом та підлеглими, по-третє, з іншими стейкхолдерами в туристичній діяльності, включаючи державні органи влади, населення країни, області, міста, ділових партнерів (постачальників послуг, організації та заклади освіти та культури тощо), засоби масової інформації, громадські організації та ін.

(Дербак, 2021: 47). Отже, адаптація освітньо-професійної програми в галузі туризму для відповідності очікуванням та потребам бізнесу є важливим фактором для задоволення потреб усіх стейкхолдерів.

Доцільно зазначити, що спектр посад, які може обіймати фахівець з туризму, досить розгалужений, як і функції, які виконують фахівці, перебуваючи на цих посадах. Згідно з Національним класифікатором професій України (ДК 003:2010), бакалавр з туризму може виконувати професійну роботу та займати ряд посад як управлінських (менеджер туристичних агентств та бюро подорожей, менеджер (управитель) з туризму, начальник бази туристської тощо), організаційних (організатор подорожей (екскурсій), організатор туристичної і готельної діяльності, агент з організації туризму та ін.), так і посад фахівця в певних напрямках професійної діяльності (із гостинності в місцях розміщення, розвитку сільського туризму, туристичного обслуговування, конференц-сервісу, організації дозвілля, спеціалізованого обслуговування, туристичної безпеки), офісного службовця (подорожі), екскурсовода, інструктора оздоровчо-спортивного туризму (за видами туризму) та ін.

Для визначення ключових компетентностей, необхідних для майбутніх фахівців у галузі туризму на цих посадах, необхідно визначити основні функції та обов'язки, які вони повинні виконувати. Розглянемо обов'язки працівників у двох ключових суб'єктах туристичної діяльності, зокрема в компаніях-туроператорах та туристичних агентствах. Менеджери, які працюють в компаніях-туроператорах, займаються розробкою турів і маршрутів, екскурсійних програм та планів розважальних заходів, бронюванням місць у готелях, купівлею квитків на регулярні авіарейси й організацією чартерів, проведенням переговорів з приймаючою стороною, оформленням страховок і віз, формуванням пакетів турів, укладанням договорів з туристичними агентствами, проведенням рекламних кампаній, вирішенню конфліктних ситуацій на користь клієнта. Завданнями менеджерів туристичних агентств є продаж готового турпродукту, залучення й утримання клієнтів, тому їх обов'язки включають прийом дзвінків, консультування клієнтів, дослідження ринку й підбір туру, враховуючи запити клієнта, взаємодію з менеджерами туроператорських компаній, оформлення договору з клієнтом, організаційний супровід клієнта під час подорожі в разі необхідності тощо (Аніщенко, Зайцева, 2015: 43). Крім того, як зазначає Безкоровайна Л.В., в останні роки все більшої популярності набирають напрями супут-

ньої туристичної діяльності, що забезпечують умови для організації та здійснення подорожей, наприклад анімаційна діяльність, створення програм регіонального розвитку туризму, розробка принципово нових туристичних продуктів та просування їх на вітчизняному та міжнародному ринках, що призводить до виникнення протиріччя, пов'язаного з багатовекторним характером туристичної діяльності (Безкоровайна, 2018: 45). Погоджуємося з думкою українських науковців щодо того, що багатоаспектність професійної діяльності в туристичній галузі, яка виражається в різних функціях працівників навіть у двох основних суб'єктах туристичної діяльності, піднімає питання щодо якісної підготовки фахівців з урахуванням такої розгалуженості професійних завдань.

Аналізуючи класифікацію європейських навичок, компетентностей, кваліфікацій та професій ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), яка є частиною стратегії «Європа 2020» та визначає й класифікує навички, компетентності, кваліфікації та професії, що стосуються ринку праці та освіти ЄС, систематично показуючи зв'язки між цими поняттями, зазначаємо, що вона включає ряд професій у галузі туризму та відповідних обов'язків, які відносяться до категорії «Менеджери», зокрема менеджери готелів і ресторанів, керівники туристичного інформаційного центру, керівники туристичного агентства та ін. Менеджери готелів і ресторанів планують, організують і керують роботою закладів, які надають послуги гостинності з проживання, харчування та ін. Керівники туристичного інформаційного центру відповідають за управління співробітниками та діяльністю центру, який надає інформацію та поради мандрівникам і відвідувачам про місцеві визначні пам'ятки, події, подорожі та проживання. Керівники туристичного агентства відповідають за управління співробітниками та діяльністю туристичного агентства, організують, рекламують та продають туристичні пропозиції для окремих регіонів.

Досліджуючи питання професійних обов'язків фахівців у галузі туризму, Казьмерчук А.В. наголошує, що менеджер туризму є фахівцем сфери туризму, який виконує всі необхідні процедури з метою забезпечення комфортних умов відпочинку клієнта, водночас «до посадових обов'язків майбутнього менеджера туризму належать: міжкультурні контакти з туристичними агенціями; маркетинг ринку послуг, в процесі якого фахівець знаходить вигідні за оплатою, термінами та якістю роботи фірми; взаємодія та партнерство з авіакомпаніями, страховими агентами, стороною, що приймає

туристів» (Казьмерчук, 2017: 29), тобто взаємодія та необхідність здійснення міжкультурної комунікації є важливими компонентами професійної діяльності майбутнього фахівця в галузі туризму.

Отже, доцільно акцентувати увагу на багато-профільному характері освіти в галузі туризму, оскільки вона «готує кадри різних спеціальностей і напрямків економічного, технічного, технологічного, управлінського, наукового й інших профілів» (Аніщенко, Зайцева, 2015: 43) до професійної діяльності з застосуванням сформованих компетентностей та набутого досвіду в практичних ситуаціях професійного характеру, пов'язаних з посадою менеджера/ керівника/ організатора, але не обмежених нею, а тому потребує комплексного підходу при формуванні ключових компетентностей майбутніх фахівців у галузі туризму з урахуванням усіх можливих напрямів подальшої професійної діяльності та її багатоаспектності.

Для визначення важливих компетентностей майбутніх фахівців у галузі туризму необхідно враховувати сучасні тенденції розвитку цієї сфери та думки стейкхолдерів для уникнення розриву між освітою та реаліями ринку праці. За результатами досліджень в рамках міжнародного проекту «Tourism Education Futures Initiative (TEFI)», що проводився в рамках «BEST Education Network (BEST EN)», міжнародного консорціуму освітян, які прагнуть сприяти розвитку та поширенню знань у сфері сталого туризму, було визначено тенденції розвитку, основними з яких були соціальні, політичні, екологічні та технічні напрями з урахуванням загроз демографічного, екологічного, технологічного, економічного, культурного та урядового характеру. Акцентовано увагу на очікуваному збільшенні соціальної різноманітності в майбутньому, що призведе до змін у характері робочої сили та мандрівників до 2030 року, а також аргументовано, що знання про різноманітність стануть конкурентною перевагою й лідерство в туристичній галузі в майбутньому має бути більш культурно компетентним. При чому серед ключових навичок фахівців у галузі туризму дослідники зазначають динамічні ділові навички, які включають гнучкість, багатозадачність, критичне мислення, інновації/підприємництво, навички комунікації з використанням нових мультимедійних технологій, крос-культурну компетентність, визначення, оцінку та контроль ризиків, а також уникнення проблем (Шелдон, Фезенмайер, Воебер, Купер, Антоніолі, 2008: 61-68). До того ж, за результатами опитування, що проводилося ЄС в рамках цілеспрямованого консультування зі стейкхолдерами в сфері туризму влітку 2016 р.,

навичками, які потребують подальшого розвитку з огляду на майбутні ринкові виклики, дуже важливими зазначалися знання мов (36%), цифрові навички (28%), міжкультурні навички (28%), міжособистісні навички (23%) та навички підприємництва (19%). Спираючись на вищезазначене, можна дійти висновку, що навички комунікації, крос-культурна компетентність, міжкультурні та міжособистісні навички відіграють важливу роль у професійній діяльності майбутніх фахівців галузі туризму з урахуванням прогнозів щодо збільшення соціальної різноманітності в майбутньому.

За класифікацією європейських навичок, компетенцій, кваліфікацій та професій ESCO, серед навичок та компетентностей, необхідних для виконання обов'язків на основних посадах у галузі туризму, варто акцентувати увагу на спільних компонентах, а саме: побудувати мережу контактів з постачальниками туристичних послуг, будувати ділові стосунки, вирішувати проблеми, підтримувати обслуговування клієнтів, набирати працівників та керувати персоналом, розробляти та реалізовувати стратегії, мислити аналітично, що реалізуються через комунікацію, співробітництво та креативність як комплексну компетентність, яка включає спілкування, співробітництво, налагодження зв'язків та ведення переговорів з іншими людьми, вирішення проблем, створення планів або специфікацій для проектування об'єктів та систем, виступи для розваги аудиторії та передачі знань іншим, а також більш вузькі навички та компетенції, такі як привертання уваги, спілкування за допомогою інтерпретації, спілкування з молоддю, розпізнання письмового спілкування, вибір теми для спілкування, творче мислення, використання прийомів комунікації, а також доповнюється полікультурним середовищем в умовах глобалізації.

Розглядаючи вітчизняні нормативно-правові документи, зауважимо, що згідно зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» для першого (бакалаврського) рівня, затвердженого у 2018 році, можна зауважити, що серед спеціальних компетентностей майбутнього фахівця в галузі туризму зазначають здатність до співпраці з діловими партнерами й клієнтами, уміння забезпечувати з ними ефективні комунікації, а також здатність працювати в міжнародному середовищі на основі позитивного ставлення до несхожості інших культур, поваги до різноманітності та мультикультурності, розуміння місцевих і професійних традицій інших країн, розпізнавання міжкультурних проблем у професійній прак-

тиці. При чому ці дві спеціальні компетентності, пов'язані з комунікацією в мультикультурному середовищі, відповідають в переважній більшості однаковим програмним результатам навчання, а саме: організувати процес обслуговування споживачів туристичних послуг на основі використання сучасних інформаційних, комунікаційних і сервісних технологій, володіти державною та іноземною мовами на рівні, достатньому для здійснення професійної діяльності, застосовувати навички продуктивного спілкування зі споживачами туристичних послуг, встановлювати зв'язки з експертами туристичної та інших галузей, проявляти повагу до індивідуального та культурного розмаїття, проявляти толерантність до альтернативних принципів та методів виконання професійних завдань, аргументовано відстоювати свої погляди в розв'язанні професійних завдань, професійно виконувати завдання в невизначених та екстремальних ситуаціях, що дає змогу розглядати їх у комплексі.

Спираючись на вищезазначене, констатуємо, що майбутні фахівці у галузі туризму повинні володіти рядом ключових компетентностей, включаючи компетентність у комунікації в умовах культурного розмаїття та мультикультурності відповідно до зарубіжних та вітчизняних державних документів стосовно основних вимог до майбутніх фахівців у галузі туризму, а також їх обов'язків у багатовекторній професійній діяльності, які повинні формуватися під час їх фахової підготовки. Також аналіз вітчизняної та зарубіжної нормативно-правової та наукової літератури дає нам змогу дійти висновку щодо поняття

«майбутній фахівець у галузі туризму», яке в нашому дослідженні визначається як здобувач першого (бакалаврського) освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця з туризму у закладі вищої освіти, який на базі повної загальної середньої освіти здобуває інтегральну, загальні та фахові компетентності в сфері туризму й рекреації, набуває відповідного досвіду їх застосування в практичних ситуаціях професійного характеру, пов'язаних з посадою менеджера/ керівника, але не обмежених нею, які виникають в галузі туризму й рекреації, з урахуванням багатовекторності подальшої професійної діяльності.

Висновки. Аналіз вітчизняних та зарубіжних нормативних актів та сучасних наукових джерел щодо обов'язків фахівців у галузі туризму та необхідних компетентностей для ефективного функціонування на різних посадах, які вони можуть обіймати, показав, що комунікативна компетентність у полікультурному середовищі зазначається як одна з ключових та професійно значущих для майбутніх фахівців галузі туризму. При чому полікультурна компетентність та комунікативна компетентність займають важливе місце в професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі туризму та є взаємодоповнюючими, оскільки перетинаються в площині міжнародної діяльності та у переважній більшості відповідають однаковим програмним результатам навчання, що дає можливість розглядати їх в комплексі. Надалі у своїй роботі плануємо більш глибоко дослідити зміст та структуру полікультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму з урахуванням особливостей їх професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко А.П., Зайцева М.М. Підготовка кадрів туристичної індустрії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 39-43.
2. Безкоровайна Л.Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2018. 713 с.
3. Дербак О.А. Підготовка майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Університет імені Альфреда Нобеля. Дніпро, 2021. 298 с.
4. Казьмерчук А.В. Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. 296 с.
5. Пазенок В.С., Федорченко В.К. Філософія туризму: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 268 с. URL: https://tourlib.net/books_ukr/filotur11.htm (дата звернення: 09.01.2022).
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 10.01.2022).
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» галузі 24 «Сфера обслуговування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки. Київ. 2018. 18 с.
8. Cervera-Taulet A., Ruiz-Molina M. E. Tourism education: a strategic analysis model. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2008. №2. Vol. 7. P. 59-70.
9. ESCO. Communication, collaboration and creativity. URL: <http://data.europa.eu/esco/skill/S1.0.0> (дата звернення: 12.01.2022)

10. ESCO. Hospitality, retail and other services managers. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation?uri=http%3A%2F%2Fdata.europa.eu%2Fesco%2Foccupation%2Ff4e3dd1c-f86b-4a69-8887-547255eadc79&conceptLanguage=en&full=true#&uri=http://data.europa.eu/esco/occupation/f4e3dd1c-f86b-4a69-8887-547255eadc79> (дата звернення: 10.01.2022)
11. Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs. URL: https://ec.europa.eu/growth/sectors/tourism/support-business/skills_en (дата звернення: 05.01.2022)
12. Sheldon P., Fesenmaier D., Woeber K., Cooper C., Antonioli M. (2008). Tourism Education Futures, 2010-2030: Building the Capacity to Lead, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7:3, 61-68, DOI: 10.1080/15313220801909445.
13. Targeted consultation on how to better target EU initiatives and funding opportunities for developing skills in the tourism sector. Summary report. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/20548> (дата звернення: 15.01.2022).

REFERENCES

1. Anischenko, A. P., Zajtseva, M. M. (2015). *Pidhotovka kadriv turystychnoi industrii* [Training of the human resources of the tourism industry]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohij Universytetu «Ukraina»* [Collection of Scientific Works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University “Ukraine”], no. 11, pp. 39-43 [in Ukrainian].
2. Bezkorovajna, L.D. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady profesijnoi pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva u vyschykh navchal'nykh zakladakh. Dys. dokt. ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations of professional training of future experts in tourismology at higher educational establishments. Dr. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 713 p. [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine (2011), “Resolution “On approval of the National Qualification Framework””, no. 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>. (Accessed 10 January 2022) [in Ukrainian].
4. Cervera-Taulet, A., Ruiz-Molina, M. E. (2008). Tourism education: a strategic analysis model. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. No. 2. Vol. 7. P. 59-70
5. Derbak, O.A. (2021). *Pidhotovka majbutnikh bakalavriv z turyzmu do profesijnoi vzaємodii zasobamy proiektnykh tekhnolohij. Dys. kand. ped. nauk.* [Training of future bachelors of tourism for professional interaction by project technologies. Cand. ped. sci. diss.]. Dnipro, 298 p. [in Ukrainian].
6. ESCO. Communication, collaboration and creativity. URL: <http://data.europa.eu/esco/skill/S1.0.0>. (Accessed 12 January 2022). (In English)
7. ESCO. Hospitality, retail and other services managers. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation?uri=http%3A%2F%2Fdata.europa.eu%2Fesco%2Foccupation%2Ff4e3dd1c-f86b-4a69-8887-547255eadc79&conceptLanguage=en&full=true#&uri=http://data.europa.eu/esco/occupation/f4e3dd1c-f86b-4a69-8887-547255eadc79> (accessed 10 January 2022)
8. Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs. URL: https://ec.europa.eu/growth/sectors/tourism/support-business/skills_en (accessed 05 January 2022)
9. Kaz'merchuk, A.V. (2017). *Formuvannia profesijnoi kul'tury majbutnikh menedzheriv turyzmu v pozaaudytornij diial'nosti vyschoho navchal'noho zakladu. Dys. kand. ped. nauk.* [Forming professional culture of future tourism managers in extracurricular activities of higher educational establishment. Cand. ped. sci. diss.]. Zhytomyr, 296 p. [in Ukrainian].
10. Ministry of Education and Science (2018), “Standard of higher education for the 242 Tourism specialty of the 24 Service Sector for the first (Bachelor’s) degree of higher education. Kyiv, 18 p. [in Ukrainian].
11. Pazenok, V.S., Fedorchenko, V.K. (2009). *Filosofia turyzmu* [Philosophy of tourism]. Kondor. 268 p. URL: https://tourlib.net/books_ukr/filotur11.htm (Accessed 09 January 2022) [in Ukrainian].
12. Sheldon, P., Fesenmaier, D., Woeber, K., Cooper, C., Antonioli, M. (2008). Tourism Education Futures, 2010-2030: Building the Capacity to Lead. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. No. 7. Vol. 3. P. 61-68, DOI: 10.1080/15313220801909445
13. Targeted consultation on how to better target EU initiatives and funding opportunities for developing skills in the tourism sector. Summary report. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/20548> (Accessed 15 January 2022)

УДК 341: 355. 232

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-15>

Роман МІШЕНЮК,

orcid.org/0000-001-8566-353X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальновійськових дисциплін

Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

(Хмельницький, Україна) rmishenyuk@gmail.com

ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті представлено узагальнений аналіз значення прикордонних військових дисциплін у формуванні професійних компетенцій у процесі професійної підготовки майбутніх прикордонників. Проблема підготовки офіцерів Прикордонної служби України висвітлюється загальною проблемою забезпечення системи освіти спеціалістами високого рівня компетентності. Були проаналізовані наукові роботи на запропоновану тему, які представлені на основі теоретичних та практичних напрацювань науковців Державної прикордонної служби України. Метою пропонованої статті було здійснення узагальненого аналізу сутності та специфіки професійної підготовки за дисциплінами згідно освітньо-професійної програми «Безпека державного кордону».

З метою розкриття проблеми, викладеної в статті, було детально проаналізовано зміст ключових нормативно-правових документів Державної прикордонної служби України.

У подальшому було проаналізовано специфіку освітнього середовища в Національній академії Держприкордонслужби України та визначено зміст процесів його реформування у вищому військовому навчальному закладі.

Представлено важливість транскордонних дисциплін за освітньо-професійною програмою «Безпека державного кордону», зокрема: значна частина освітньої діяльності представлена такими видами діяльності як стажування, семінари, практичні заняття, навчальні курси, а також тренінги з рольовими іграми та стрільба; специфічним навчальним дисциплінам, що належать до професійної складової у підготовці майбутніх прикордонників, притаманна характеристика поєднання концепцій, положень і парадигм кількох наук чи наукових галузей (психології, управління, тактики, вогневої підготовки та права); надання можливостей майбутньому офіцеру-прикордоннику щодо розуміння сутності майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *майбутні прикордонники, професійна підготовка, професійна компетентність, прикордонні військові дисципліни, прикордонна служба, вища освіта.*

Roman MISHENIUK,

orcid.org/0000-001-8566-353X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Military Disciplines

National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky

(Khmelnytsky, Ukraine) rmishenyuk@gmail.com

POSITIONING OF GENERAL MILITARY EDUCATIONAL DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BORDER OFFICERS

The article presents a generalized analysis of the importance of border military disciplines in the formation of professional competencies in the process of professional training of future border guards. The problem of training officers of the Border Guard Service of Ukraine is highlighted by the general problem of providing the education system with specialists of high level of competence. Scientific works on the proposed topic were analysed, which are presented on the basis of theoretical and practical work of scientists of the State Border Guard Service of Ukraine. The purpose of the proposed article was to carry out a generalized analysis of the nature and specifics of professional training in disciplines according to the educational and professional program «State Border Security».

In order to reveal the problem outlined in the article, the content of key legal documents of the State Border Guard Service of Ukraine was analysed in detail.

Subsequently, the specifics of the educational environment at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine were analysed and the content of the processes of its reform in the higher military educational institution was determined.

The importance of cross-border disciplines in the educational-professional program «State Border Security» is presented, in particular: a significant part of educational activities is represented by such activities as internships, seminars, practical classes, training courses, role-playing trainings and shooting; specific academic disciplines that belong to the professional component in the training of future border guards, are characterized by a combination of concepts, provisions and paradigms of several sciences or scientific fields (psychology, management, tactics, fire training and law); providing opportunities for the future border guard officer to understand the essence of future professional activity.

Key words: future border guards, professional training, professional competence, border military disciplines, border service, higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні системи освіти повинні функціонувати в гармонії з усіма соціальними інститутами суспільства. Освіта враховує запити ринку праці, а ринок праці визначає тенденції в економічній та соціально-культурній сфері. При такому підході освіта – це середовище, яке готує нове покоління до існування в суспільстві, до задоволення своїх потреб тощо.

Вища освіта нині перебуває у суперечливій ситуації: з одного боку, є потреба у професійній майстерності майбутніх спеціалістів, з іншого боку – нездатність цієї освіти забезпечити відповідний рівень підготовки. Перша проблема – це поява нового освітньо-інформаційного напрямку, який формулює нові вимоги не лише до кваліфікованих працівників, а й до громадян держави в цілому.

Аналіз досвіду підготовки фахівців у секторі безпеки та оборони в Україні показує, що проблемам професійної підготовки зазначених спеціалістів приділяється увага. Зазвичай, однак, ця увага зосереджена на впровадженні інновацій у навчальний процес, оновленні змісту навчальних дисциплін, створенні навчальних планів, освітньо-професійних програм за конкретними спеціальностями тощо.

Представлена стаття присвячена проблемі впровадження змісту обов'язкових предметів у підготовці майбутніх прикордонників за спеціальністю «Безпека державного кордону».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Логіка наукового дослідження вимагає на початкових етапах звернення до джерельної бази викладеної проблеми. Проаналізовано наукові праці вчених, які досліджували різні аспекти запропонованої проблеми: від дидактичних особливостей практичного навчання майбутніх прикордонників до змісту їх підготовки.

Педагогічні умови підготовки військово-організаторських здібностей розглядаються в роботі Ю. Дем'янюка, який уважно вивчав основи організаційного процесу в прикордонній службі (Дем'янюк, 2010).

В. Березюк проаналізував вимоги та специфіку цього виду підготовки у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства як практичні заняття з дисципліни «Основи тактики несення прикордонної служби» (Березюк, 2013).

С. Кубіцький розкрив питання формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Ця робота відноситься до сфери підготовки фахівців військових формувань України (Кубіцький, 2002).

А. Мисик є автором численних наукових праць з питання підготовки прикордонників, у тому числі методики проведення практичних курсів з тактики прикордонників (Мисик, 2004).

Також варто відзначити досягнення Д. Іщенка (Іщенко, 2002), О. Фігури (Фігура, 2004), А. Філіпова (Філіпов, 2002).

Метою статті є аналіз змісту блоку військово-прикордонних дисциплін з метою формування професійної компетентності майбутніх прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетними орієнтирами для працівників органів охорони державного кордону є насамперед закони, розпорядження та розпорядження. При створенні цих документів враховуються особливості роботи кафедри, вимоги суспільства та залучення різноманітних спеціалістів. Такими документами є Закон України «Про державний кордон» (Закон Про держкордон, 1991) та Закон України «Про Державну прикордонну службу України» (Закон Про ДПСУ, 2003) та Національна безпека (Закон Про нацбезпеку, 2018). Аналіз змісту статей цих законів показує, що основним завданням відомства є не лише охорона та оборона державного кордону, а й підготовка відповідних спеціалістів.

Сучасна освітня система перебуває в стані потрясіння, оскільки недостатньо дати фахівцеві певний обсяг знань і виробити набір умінь і навичок. Представник будь-якої галузі чи сфери, особливо державного сектору, повинен бути компетентним. Компетентність є дуже популярним і широким терміном в освітній науці, але він досить розширений для визначення того, яка компетентність є результатом навчання.

Перед освітньою системою стоїть надзвичайно складне завдання: сформувати у представника професії набір компетенцій у мінливості сучасного суспільства, підвищити інформативність, а це впливає на зміст освіти та загалом на переосмислення освітньої парадигми. .

Перед прикордонниками постає ряд завдань, які охоплюють широкий спектр і відображають управлінські процеси, передачу знань і досвіду, психологічні навички, самоосвіту тощо.

Прикордонна служба здійснює підготовку офіцерів на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ). Цей вищий військовий навчальний заклад має глибоку історію та високий рівень методично-педагогічної бази. Завдяки цьому потенціалу керівництво академії може здійснювати процеси модернізації та реформування. Першим етапом таких трансформаційних процесів став перегляд переліку спеціалізацій майбутніх прикордонників. Ці спеціальності пропонувалося розширити, додавши до існуючих («Автомобільний транспорт», «Безпека державного контролю», «Філологія», «Правоохоронна діяльність») спеціальності «Телекомунікації», «Психологія». Другим етапом було створення конкурентоспроможних освітньо-професійних програм і навчальних планів. Наступним кроком є підвищення компетентності науково-педагогічних кадрів академії прикордонної служби.

З метою пропонованої статті сформульовано завдання для аналізу блоку військово-педагогічних прикордонних предметів за предметом «Безпека державного кордону». Ця спеціальність є найпопулярнішою і чисельною з усіх представлених в академії.

За цією спеціальністю необхідно підготувати прикордонника, який знає і розуміє завдання забезпечення безпеки на державному кордоні. Оскільки безпека є темою, яка розглядається як на національному, так і на міжнародному рівні, академічний та навчальний склад академії прикордонної служби викладає низку профільних дисциплін, які можуть скласти професійну компетенцію майбутніх прикордонників. Такими дисциплінами (так звана військова компонента) є: «Теорія і практика прикордонної служби», «Прикордонний контроль», «Загальна тактика», «Основи забезпечення бою», «Основи кінології», «Основи кінології», «Фізична освіта», правове забезпечення прикордонників, морально-психологічне забезпечення, основи управління персоналом, інженерне забезпечення прикордонників та ін.

Якщо проаналізувати наведені вище дисципліни, що належать до професійної складової у підготовці майбутніх прикордонників, то вони виявляються на межі поєднання детермінацій та парадигм кількох наук чи наукових галузей. Це і психологія, і управління, і тактика, і вогнева підготовка, і право. Такий підхід не лише підтверджує міждисциплінарний зв'язок у навчальному процесі академії прикордонної служби, а й враховує вимоги освітньої системи. Маючи таке розуміння в розвитку військових прикордонних дисциплін, можна сформувати високий рівень професійної компетентності майбутніх прикордонників. Слід зазначити, що ретельний аналіз навчального плану спеціальності «Безпека державного кордону» дозволив сформувати Ще один важливий висновок можна зробити з вищезазначених дисциплін: особливості підготовки майбутніх прикордонників. Значну частину навчання становлять стажування, семінари, лабораторні курси, навчальні курси, а також екскурсії та зйомки. Такий підхід враховує вимоги авторитетних документів Прикордонної служби України та Міністерства освіти і науки з метою орієнтації на практичну підготовку майбутніх фахівців.

Важливість дисциплін військової прикордонної підготовки у підготовці професійної компетентності майбутніх прикордонників є першочерговою. Професійна кваліфікація зазначених посадових осіб відрізняється від кваліфікації рятувальників, фельдшерів та педагогів через специфіку їх професійної діяльності. Тільки дисципліни військової прикордонної підготовки дозволяють майбутньому прикордоннику зрозуміти суть майбутньої професійної діяльності. Усі роки навчання у курсантів-прикордонників – це формування мислення та свідомості прикордонника, адже всі зміни в домашньому та професійному житті можливі лише через зміни свідомості та мислення.

Професійна компетентність майбутніх прикордонників є інтегративною рисою, що включає такий важливий елемент, як стаж роботи. Досвід не можна прочитати в науковій чи нормативно-правовій літературі, а лише сформувати. Важливість дисциплін військової прикордонної підготовки полягає саме у вмінні формувати досвід у майбутніх прикордонників. Наприклад, дисципліна «Тактика прикордонної служби» втрачає свою «педагогічну привабливість», якщо її викладають лише для теоретичної підготовки. Курсантам-прикордонникам пропонуються різноманітні форми практичної підготовки, від звичайних семінарів до моделювання позапрограмних та програмних варіантів.

Таким чином, вищезазначені дисципліни фахового підрозділу в НАДПСУ за своєю специфікою створюють можливості для побудови квазіпрофесійного середовища для прикордонних курсантів. Формування професійних навичок шляхом викладання транскордонних дисциплін можливе також через технічне забезпечення, яке супроводжує навчальний процес: навчальні матеріали, тренажери, тренажери, інформаційно-комунікаційні засоби тощо.

Можна констатувати, що потенціал військових прикордонних дисциплін, представлених на спеціальності «Охорона державного кордону», для

вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх прикордонників є потужним.

Висновки. Проблема, запропонована в науковій статті, є ще одним підтвердженням глибоких і необхідних змін, які відбуваються в системі вищої освіти, зокрема у старшому військовому. Усі університети мають реагувати на вимоги сьогодення: специфічне професійне середовище, ринок праці, міжнародне співробітництво, питання державної безпеки тощо. Прикордонна служба є прикладом установи з особливим соціальним статусом і низкою важливих професійних завдань для кожного громадянина сучасної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк В. П. Особливості проведення практичних занять з тактики прикордонної служби. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки* / [гол. ред. В. В. Райко]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. 4(69). С. 26–33.
2. Дем'янюк Ю. А. Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.
3. Іщенко Д. В., Філіпов А. Ф. Основи військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ПВУ, 2002. 106 с.
4. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2002. 19 с.
5. Мисик А. Б., Ключак А. М., Фігура О. В. Методика підготовки та проведення комплексних практичних занять з тактики та фізичної підготовки з підрозділами Державної прикордонної служби України : навчально-методичний посібник. Хмельницький : Видавництво АДПСУ, 2004. 188 с.
6. Про державний кордон України : Закон України від 4 листоп. 1991 р. № 1777-XII. Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». URL: www.liga.net (дата звернення: 11.12.2020).
7. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 3 квіт. 2003 р. № 661-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 27. Ст. 208. Зі змінами ; ост. ред. 13 січ. 2011 р.
8. Про національну безпеку України : проект закону України від 28.02.2018. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63531 (дата звернення: 03.01.2021).

REFERENCES

1. Berezyuk, V. P. (2013). Osoblyvosti provedennya praktychnykh zanyat' z taktyky prykordonnoyi sluzhby. [Features of practical classes on border service tactics]. Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. *Series: pedagogical and psychological sciences* / [ch. ed. VV Raiko]. Khmelnytsky: NADPSU Publishing House, 2013. №4 (69). P. 26–33 [in Ukrainian].
2. Demyanyuk Yu. A. (2010). Formuvannya viys'kovo-orhanizators'kykh umin' u maybutnikh ofitseriv Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. [Formation of military-organizational skills in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]: author's ref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04. Nat. acad. State. border. service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. Khmelnytsky, 2010. 20 p. [in Ukrainian].
3. Ishchenko D. V., Filipov A. F. (2002). Osnovy viys'kovoyi pedahohiky. [Fundamentals of military pedagogy]. Khmelnytsky: Nat. acad. PVU, 2002. 106 p. [in Ukrainian].
4. Kubitsky S. O. (2002). Systema otsinyuvannya hotovnosti maybutnikh ofitseriv do profesynoyi diyal'nosti. [System of assessment of readiness of future officers for professional activity]: author's ref. dis. for science. degree of Cand. ped. Science: special. 13.00.04 "Theory and methods of professional education". K., 2002. 19 p. [in Ukrainian].
5. Mysyk A. B., Klochak A. M., Figure O. V. (2004). Metodyka pidhotovky ta provedennya kompleksnykh praktychnykh zanyat' z taktyky ta fizychnoyi pidhotovky z pidrozdilamy Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. [Methods of preparation and conduct of complex practical classes on tactics and physical training with units of the State Border Guard Service of Ukraine]: textbook. Khmelnytsky: ADPSU Publishing House, 2004. 188 p. [in Ukrainian].
6. Pro derzhavnyu kordon Ukrayiny. [On the state border of Ukraine]: Law of Ukraine of November 4, 1991 № 1777-XII. Computer information and legal system "League". URL: www.liga.net (access date: 11.09.2020). [in Ukrainian].
7. Pro Derzhavnu prykordonnu sluzhbu Ukrayiny. [On the State Border Guard Service of Ukraine]: Law of Ukraine of April 3, 2003 № 661-IV. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. 2003. № 27. Art. 208. With changes; ost. ed. Jan 13 2011. [in Ukrainian].
8. Pro natsional'nu bezpeku Ukrayiny. [On the national security of Ukraine]: the draft law of Ukraine of February 28, 2018. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63531 (access date: 20.09.2020). [in Ukrainian].

Ірина МОЙСЕЄНКО,
orcid.org/0000-0003-3642-3331
старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивного навчання
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) irina.moyseenko@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ СЕНСОМОТОРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

У статті охарактеризовано діфініції понять компетентність, компетентнісний підхід, сенсомоторна компетентність.

Пріоритетом освітньої політики держави є реалізація компетентнісного підходу. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей стало необхідним і новим у освіті дітей з РАС. Важливим чинником адаптації дитини у соціумі стає сформованість життєвої компетентності як здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички у практичній життєдіяльності. Основною метою дошкільної освіти дітей з РАС є розвиток та виховання у дітей соціально-адаптивних, життєво-необхідних умінь та навичок. Діти мають набути достатній власний досвід культури спілкування, співпраці, самовираження, загальнонавчальні та соціально-побутові уміння.

В теорії та практиці загальної та спеціальної педагогіки напрацьовано значний досвід компетентнісного підходу у навчанні. Методологічні підходи і теоретичні засади розробки такого підходу закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях: Н. Кірабаєва, Н. Кульбіда, К. Островської, Г. Селевко, А. Хуторського, Р. Чумічевої та інших дослідників.

На основі аналізу наукової літератури у статті ставилась мета визначити поняття сенсомоторної компетентності та окреслити структурні компоненти сенсомоторної компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектра.

Тому формування ключових компетентностей у дітей закладу дошкільної освіти має здійснюватися за допомогою організації різних видів діяльності, різноманітних ситуацій для успішної адаптації дитини в сучасному соціумі. У випадку коли мова йде про дітей з РАС сенсомоторна компетентність – це основа, на якій буде вибудовуватись будь-яка компетентність дитини.

На основі аналізу наукової літератури було охарактеризовано структуру сенсомоторної компетентності дітей дошкільного віку з РАС як базової. У статті визначено коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких вводиться компетентність. Зазначено соціально-практична обумовленість і значущість компетентності. Запропоновано значеннєві орієнтації дитини (особистісна значущість компетентності). Виявлено яким чином сенсомоторна компетентність сприяє сприйманню та засвоєнню нового навчального матеріалу. Конкретизування сенсомоторної компетентності на рівні ліній розвитку (дошкілья) та освітніх галузей і навчальних предметів (школа). Окреслено оволодіння та вдосконалення сенсомоторних вмінь та навичок, засвоєння просторової термінології. Зазначені мінімально необхідний досвід діяльності дитини, способи діяльності стосовно кола реальних об'єктів та показники засвоєння сенсомоторної компетентності.

Ключові слова: діти з РАС, компетентнісний підхід, сенсомоторна компетентність, структура сенсомоторної компетентності.

Irina MOISEIENKO,*orcid.org/0000-0003-3642-3331**Senior Lecturer at the Department of General, Special Pedagogy,
Rehabilitation and Inclusive Education**Municipal Institution of Higher Education "Dnieper Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) irina.moysenko@gmail.com*

CHARACTERISTICS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF SENSORIMOTOR COMPETENCE OF CHILDREN FROM ASD

The article describes the definitions of competence, competence approach, sensorimotor competence.

The priority of the state educational policy is the implementation of the competence approach. The formation and development of children's key competencies has become necessary and new in the education of children with ASD. An important factor in the adaptation of the child in society is the formation of life competence as the ability to apply the acquired knowledge, skills, abilities in practical life. The main purpose of preschool education of children with ASD is the development and education of children in socially adaptive, vital skills and abilities. Children must acquire sufficient personal experience of the culture of communication, cooperation, self-expression, general and social skills.

In the theory and practice of general and special pedagogy, considerable experience of competence approach in teaching has been gained. Methodological approaches and theoretical principles of such an approach are laid down in fundamental classical and modern scientific research: N. Kirabaeva, N. Kulbida, K. Ostrovskaya, G. Selevko, A. Khutorsky, P. Chumicheva and other researchers.

Based on the analysis of the scientific literature, the article aimed to define the concept of sensorimotor competence and outline the structural components of sensorimotor competence of preschool children with autism spectrum disorders.

Therefore, the formation of key competencies in preschool children with ASD in the preschool institution should be carried out through the organization of different activities, different situations for the successful adaptation of the child in modern society. In the case of children with ASD, sensorimotor competence is the basis on which any competence of the child will be built.

Based on the analysis of the scientific literature, the structure of sensorimotor competence of preschool children with ASD was characterized as basic. The article defines the range of real objects of reality for which competence is introduced. The socio-practical conditionality and significance of competence are indicated. The semantic orientations of the child (personal significance of competence) are offered. It is revealed how sensorimotor competence promotes the perception and assimilation of new educational material. Concretization of sensorimotor competence at the level of lines of development (preschool) and educational fields and subjects (school). Mastering and improvement of sensorimotor skills, mastering spatial terminology are outlined. The minimum necessary experience of the child's activity, methods of activity in relation to the range of real objects and indicators of mastering sensorimotor competence are indicated.

Key words: *children with ASD, competence approach, sensorimotor competence, structure of sensorimotor competence.*

Постановка проблеми. Формування ключових компетентностей дитини є перспективним напрямом в науці та практиці освіти. Ключові компетентності – ті, які кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Під час навчання з різних предметів, на всіх етапах освіти діти набувають знань, досвіду через сприйняття навколишнього середовища. Фундаментом для побудови ключових компетентностей є сенсомоторна компетентність.

Аналіз досліджень. Сучасна спеціальна педагогіка стоїть на шляху активного вивчення сенсомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра (РАС). Дослідження McHale K., Germak S. (1992), розглядають порушення моторного розвитку, Watling R., Hauer S. (2015) з'ясовують причину дисфункції процесів сприй-

няття при аутизмі характеризує як нездатність активно переробити сенсорні враження, сприйняти мультисенсорну стимуляцію, перебуваючи при цьому у спокійному й зосередженому стані. Dawson G., Rogers S. (2009) також стверджують, що неадекватне сприйняття дітей з РАС пов'язане з труднощами активної адаптації до різних типів і поєднань сенсорних стимулів. Досліджуючи перцептивні функції всіх сенсорних модальностей, O'Conner, M., & Padula W (1997) виявили подібні тенденції, які засвідчили, що діти з РАС мають проблеми з поданням інформації різноманітних модальностей. Приділяючи основну увагу вивченню сенсорних відчуттів дітей з РАС, їх сенсорних особливостей, моделям поведінки (Lane A, 2019 Mailloux Z 2021, Phytanza D. 2021, Sansi A. 2020 та ін.), вказується на відмінності у способах обробки щоденних сенсорних стимулів. Вони впливають на освітній процес, участь у повсякденному житті.

Компетентнісний підхід (Н. Кульбіда, 2020) є віддзеркаленням загальносвітової тенденції до зміщення акцентів з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників закладів освіти. Під цим поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну комунікативну діяльність. Компетентність (А. Хуторський, 2003) базується на сукупності особистісних якостей дитини, необхідних і достатніх для здійснення продуктивної діяльності по відношенню до певного об'єкта, володіння дитиною відповідною компетенцією, це якість особистості, що вже склалася. Компетенція – норма зовнішнього світу.

У свою чергу, Н. Кірабаєв (2006) розглядає компетентність як здатність самої людини, а компетентнісну характеристику як складову цієї здатності.

Є наукова думка, що компетентність – це готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні та зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети. (Г. Селевко, 2004) Під внутрішніми ресурсами розуміють знання, вміння, навички, надпредметні вміння, способи діяльності, психологічні особливості, цінності та ін.

Важливим є бачення К. Островської (2013), про сутність поняття «компетентність» як прояв інтеграції знань, умінь, навичок, способів діяльності, якостей, властивостей особистості, що дозволяє людині діяти самостійно, брати на себе відповідальність за доручену справу, власне життя. Таким чином, компетентність, як і компетенція, виступають у інтегральній характеристиці особистості, що є набутими якостями. Спільним для цих понять виступає діяльність. Компетенція є сферою відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці. Компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але і вміння розпорядитися ними в ході реалізації своїх повноважень. Сформованість у випускників дитячого садку комунікативної, соціальної, мовленнєвої компетентності розглядається науковцем у наступній структурі: знання (наявність деякого обсягу інформації); ставлення до цього знання (прийняття, неприйняття, ігнорування, трансформація та ін); виконання (реалізація знань на практиці).

У концепції та програмі передшкільної освіти Р. Чумічева (2019) визначає компетентність дитини як найбільш ефективні способи досягнення цілей діяльності, вирішення проблемних ситуацій (навчальних, соціальних, особистісних), активного освоєння за допомогою дорослого або самостійно усвідомлені як цінність в даний просторово часовий відрізок (для себе та інших).

Підсумовуючи вищезазначене, ми розглядаємо компетентність як здатність продуктивно діяти, яка базується на наборі добре засвоєних компетенцій. Компетенція – це інтеграція та модуляція інформації на основі якої формується дія (ігрова, рухова, пізнавальна, продуктивна, виробнича, інтелектуальна, соціальна, комунікативна та ін.)

Мета статті. На основі аналізу наукової літератури визначити поняття сенсомоторної компетентності та, спираючись на науковий доробок А. Хуторського, окреслити структурні компоненти сенсомоторної компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу в дошкільній освіті є одним з ключових завдань і вимагає створення нових форм і видів взаємодії дорослих (вихователів, батьків, персоналу дошкільного закладу освіти) з дітьми і один з одним для забезпечення найбільш повного, поліваріантного і вільного контакту.

Тому формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку з РАС в рамках закладу дошкільної освіти має здійснюватися за допомогою: організації різних видів діяльності (спільної і самостійної, трудової, ігрової, дослідницької та ін.); організації різноманітних ситуацій, спрямованих на проживання дитиною і придбання нею необхідного практичного і життєвого досвіду; організації ситуацій, спрямованих на успішну адаптацію дитини в сучасному соціумі.

Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісної освіти у дошкільній освіті: забезпечення таких ситуацій, коли можливість вибору діяльності, партнера, засобів та ін. надається кожній дитині, забезпечення опори на особистий досвід дитини при освоєнні нею нових знань; орієнтованість педагогічної оцінки на відносні показники дитячої успішності, тобто порівняння сьогоденних досягнень дитини з її власними вчорашніми досягненнями, стимулювання самооцінки дитини; формування ігрової діяльності як найважливішого чинника розвитку дитини; створення освітнього середовища, що сприяє всебічному розвитку дитини і збереженню її індивідуальності; збалансованість репродуктивної (відтворення готового зразка) і продуктивної діяльності (вироблення суб'єктивно нового продукту) тобто дослідницької, творчої діяльності, спільних і самостійних, рухливих і статичних форм активності; залучення сім'ї.

Відповідно до оновленого Базового компонента дошкільна освіта має сприяти формуванню у всіх дітей компетентностей, необхідних для життя та

подальшого навчання. Компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань; здатності та навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності.

У випадку коли мова йде про дітей з РАС сенсомоторна компетентність – це основа, на якій буде вибудовуватись будь-яка компетентність дитини.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що сенсомоторна компетентність стосовно дітей з розладами аутичного спектра – це здатність продуктивно діяти, ефективно застосовуючи сенсорні відчуття та моторний досвід, успішно реалізовувати освітній потенціал, самостійно задовольняти соціальні потреби на основі здобутих сенсомоторних компетенцій.

На основі аналізу наукової літератури та спираючись на науковий доробок А. Хуторського, який окреслив універсальний перелік структурних компонентів компетентності, ми охарактеризували структуру сенсомоторної компетентності дітей дошкільного віку з РАС. Розглянемо структуру сенсомоторної компетентності більш детально.

Назва компетентності: сенсомоторна компетентність.

Тип компетентності: базова.

Коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких вводиться компетентність. Дошкільні, шкільні та позашкільні навчальні заклади, місця соціального використання (дитячі площадки, театри, торгово-розважальні центри та ін.).

Соціально-практична обумовленість і значущість компетентності (для чого вона необхідна в соціумі). Основа для адаптації дитини у шкільному середовищі (у іншому середовищі): дитина буде мати координовані рухи, розуміти слухову інструкцію, наслідувати рухи та дії, планувати та точно виконувати рухи, виконувати завдання, уміти чекати, дотримуватись правил. Завдяки сенсомоторній компетентності відбудеться реалізація оптимальної моделі повноцінного розвитку та функціонування особистості дитини. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності в цілому.

Значення орієнтації дитини стосовно даних об'єктів, особистісна значущість компетентності (у чому й навіщо дитині бути компетентним). Розуміння розвитку просторових, зорово-слухових уявлень, обробки тактильної інформації, обробки

вестибулярно-пропріоцептивної інформації, практичних здібностей та взаємозв'язку між ними.

Можливість перебування дитини у закладі освіти, опанування здобувачами освіти предметними знаннями, усвідомлення цілісної картини довкілля, всебічний розвиток дитини у відповідності з її можливостями; максимальна адаптація до навколишньої дійсності з метою подальшої успішної адаптації до шкільного середовища та навчання; розвитку пізнавального інтересу до оточуючого середовища.

Сенсомоторна компетентність сприяє сприйманню та засвоєнню нового навчального матеріалу, а саме: використання слухової функції потрібно для розвитку мовлення, та успішного засвоєння матеріалу, що подається в усній формі; оптичний потік є джерелом інформації про середовище, яка допомагає організовувати пізнання навколишнього та організації пересувань у просторі за допомогою зору; використання перцепції для орієнтації у просторі перемикавання з однієї вправи на іншу; сприймання меж свого тіла (кінчиків пальців), положення пальців відносно один до одного для розвитку дрібної моторики та підготовленість дітей до школи; плавність та точність рухів для маніпулювання предметами; відчуття власного тіла та сприймання глибокої чутливості пов'язаних зі сприйняттям себе та сприйняттям цілісності свого тіла, що веде до відсутності страхів; адекватні, точні ВБПГ реакції (утримання рівноваги, координація двох сторін тіла, виконання послідовності рухів, перенесення через середню лінію та ін.) дають можливість приймати участь у шкільних справах, бажання діяти, не відчуваючи тривожності, страху.

Знання про дане коло реальних об'єктів. Сенсомоторна компетентність конкретизуються кожного разу на рівні ліній розвитку (дошкільня) та освітніх галузей і навчальних предметів (школа). Наприклад, дана компетентність знаходить своє втілення в програмах дошкільної освіти у формуванні та розвитку здоров'язбережувальної (уміння рухатись), ігрової (розуміння правил гри), сенсорно-пізнавальної (перцептивні дії), конструкторсько-будівельної (планування рухів), мовленнєвої, мистецтвознавчої компетенцій, а потім у предметних компетенціях початкової школи (читання, письмо, математика, природознавство та ін.), де потрібні терпіння, уміння очікувати, орієнтування у просторі, дослідницькі вміння, точність рухів та ін.

Уміння й навички, що відносяться до даного кола реальних об'єктів. Оволодіння та вдосконалення рухових навичок, побудови рухового

режиму, уміння імітації рухів залучення до різних форм сенсорної діяльності; залучення дитини в активну індивідуальну або групову діяльність з однолітками чи дорослими. Засвоєння просторової термінології, усвідомлене обрання раціонального способу рухової дії; підвищення працездатності та утримання її на тому оптимальному рівні, який надає можливість зберегти психічні та фізичні можливості дитини.

Способи діяльності стосовно даного кола реальних об'єктів. Для реалізації сенсомоторної компетентності добираються комунікативні, пізнавальні, ігрові, рухові (статичні, динамічні), стереотипні, конструювальні, тактильні, імітаційні вправи.

Мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетентності. Організація довільності дій і вільного цілеспрямованого використання засвоєних моторних навичок. Вироблення стійкості до вестибулярних стимулів. Регуляція м'язового тону, розподіл м'язових зусиль. Підвищення контролю пози. Подолання гравітаційної невпевненості, неадекватної реакції на рух. Розвиток здатності моторного планування (здатність планувати, ініціювати, здійснювати моторну дію), моторної пам'яті. Тренування великих м'язів рук, ніг, тулуба для підвищення сили, витривалості, постави, балансу і координації. Засвоєння порядку дій, їх ритмічної, часово-просторової організації, відтворення схеми дії, організація довільної дії та вільного цілеспрямованого використання засвоєних моторних навичок. Вироблення точності рухів, влучності. Подолання гравітаційного страху. Розвиток чутливості пальців для зняття тактильного

блокування, формування уміння регулювати тону м'язів дрібної моторики, розвиток здатності пригнічувати або відсіювати тактильні відчуття, визначення якості того до чого торкаються, заспокоєння або активізація нервової системи за рахунок розгойдування на платформі, гамаку, колоді. Поліпшувати дихальний супровід мовлення, зміцнювати м'язи шік, язика, губ, щелеп, розвиток правильної позиції губ. Розвивати рухливість артикуляційного апарату. Формування та розвиток вміння збирати візуальну інформацію, слідкувати очима за предметами, що рухаються, сприйняття різних візуальних стимулів, розширення поля зору. Розвиток уміння розпізнавати звуки, комбінації звуків. Поліпшення розрізнення мовлення, фонем. Формування навичок нівелювання різних впливів, що заважають слухати.

Показники. Наприкінці засвоєння сенсомоторної компетентності діти повинні виконувати всі вправи самостійно. Навички набуваються послідовно, спочатку значний контроль над дією дитини (виконання разом з дитиною), потім контроль над дією з боку (поруч з дитиною), далі контроль словом (на відстані від дитини) і на завершення навчання самостійне виконання та перенесення досвіду в інші умови.

Висновки. При конструюванні сенсомоторної компетентності ми спиралися на психофізіологічні здібності дітей. На початку конструювання компетентності ми з'ясували прояви майбутньої сенсомоторної компетентності у розвитку дитини. З метою розуміння підготовленості дитини до нових умов побудували схему сенсомоторної компетентності з урахуванням сенсомоторних компетенцій та показників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирабаев Н.С. Методические рекомендации к разработке новой структуры цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин с учетом компетентностного подхода и на основе опыта современной организации учебного процесса. URL: [http://www.uni-vologda.ac.ru/faculty/iao/material 1 .html](http://www.uni-vologda.ac.ru/faculty/iao/material%201.html).
2. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 видання, доповнене і перероблене, 229-256. (2,0). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. ISBN 978-966-931-233-4 http://ispukr.org.ua/?page_id=1307#.Ya7VZNJBwdU
3. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: дисертація д-ра психолог.наук: 19.00.08 /Нац.пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2013, 466 с.
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: затв. Наказом М-ва освіти та науки України від 12.01.2021р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
5. Селевко Т.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 2004. № 4. С. 138.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*, 2003. № 5. С.55-61.
7. Чумичева Р.М. Научные перспективы исследования проблем дошкольного образования. *Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения*. 2019, № 2. С. 20-23.
8. McHale K., Germak S. Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 1992. № 46, P. 898-903.
9. Mailloux Z., Grady-Dominguez P., Petersen J., Parham L D., Roley S. S., Bundy A., Schaaf R. C. Evaluation in Ayres Sensory Integration® (EASI) Vestibular and Proprioceptive Tests: Construct Validity and Internal Reliability. *American*

.....
Journal of Occupational Therapy. 2021 № 75(6). DOI: 10.5014/ajot.2021.043166. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>

10. Sansi A., Nalbant S. & Ozer D. Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* vol. 51, 17 September 2020 p. 2254–2270 DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z> <https://link.springer.com/>

REFERENCES

1. Kyraevaev N.S. Metodicheskiye rekomendatsyy k razrabotke novoy struktury tsykla humanytarnykh y sotsyal'no-ekonomicheskikh dystsyplin s uchetom kompetentnostnoho podkhoda y na osnove opyta sovremennoy orhanyzatsyy uchebnoho protsesssa. [Methodical recommendations for the development of a new structure of the cycle of humanities and socio-economic disciplines, taking into account the competence approach and based on the experience of modern organization of the educational process.] URL: <http://www.uni-vologda.ac.ru/faculty/iao/material/1.html>. [in Russian]

2. Kul'bida S.V. (2020). Osvitniy prostor dlya vsikh (zastosuvannya kompetentnisnoho i bilinhval'noho pidkhdov v umovakh modernizatsiyi osvity dlya vsikh (diyal'nosti). [Educational space for all (application of competence and bilingual approaches in the modernization of educational activities). Strategy of postgraduate education for sustainable development] Stratehiya pisluyadplomnoyi osvity dlya staloho rozvytku : monohrafiya; za red. N.M. Ridey, L.M. Panchenko. 2 vydannya, dopovnene i pereroblene, 229-256. (2,0). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2020. ISBN 978-966-931-233-4 http://ispukr.org.ua/?page_id=1307#. Ya7VZNJBwdU [in Ukrainian]

3. Ostrovs'ka K.O. Psykholohichni osnovy formuvannya sotsial'nykh kompetensiy ditey z autystychnymy porushennymy: dysertatsiya d-ra psykholoh.nauk [Psychological bases of formation of social competences of children with autistic disorders: the dissertation of the doctor of psychological sciences]: 19.00.08 / Nats.ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv, 2013, 466 s. [in Ukrainian]

4. Pro zatverdzhennya Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity (Derzhavnoho standartu doshkil'noyi osvity) [On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition: approved] nova redaktsiya: zatv. Nakazom M-va osvity ta nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkil'noyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]

5. Selevko T.K. Kompetentnosty y ykh klasyfikatsiya. [Competences and their classification] *Narodnoe obrazovanye*, 2004. № 4. S. 138. [in Russian]

6. Khutorskoy A.B. Klyuchevye kompetensyy. Tekhnolohyya konstruyrovannya. [Key competencies. Design technology.] *Narodnoe obrazovanye*, 2003. № 5. S. 55-61. [in Russian]

7. Chumycheva R.M. Nauchnye perspektivy yssledovaniya problem doshkol'noho obrazovaniya. [Scientific perspectives of research of problems of preschool education] *Doshkol'nyk: metodyka y praktyka vospytaniya y obucheniya*. 2019. № 2. S. 20-23. [in Russian]

8. McHale K., Germak S. Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 1992. № 46. P. 898-903.

9. Mailloux Z., Grady-Dominguez P., Petersen J., Parham L D., Roley S. S., Bundy A., Schaaf R. C. Evaluation in Ayres Sensory Integration® (EASI) Vestibular and Proprioceptive Tests: Construct Validity and Internal Reliability. *American Journal of Occupational Therapy*. 2021. № 75(6). DOI: 10.5014/ajot.2021.043166. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>

10. Sansi A., Nalbant S. & Ozer D. Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* vol. 51, 17 September 2020 p. 2254–2270. DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z> <https://link.springer.com/>

УДК 378.093.5(410)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-17>

Олена МУДРА,

orcid.org/0000-0002-8352-9166

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) o.mudra@chnu.edu.ua

Ярослав МУДРИЙ,

orcid.org/0000-0002-1632-9439

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) i.mudryi@chnu.edu.ua

ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Стаття присвячена характеристиці системи вищої освіти Великої Британії, її реформуванню, а також характеристиці та доцільності нововведень. Доведено, що освітня політика має вплив на формування вищої освіти країн-членів Європейського Союзу. Розглянуто умови для реалізації загальної освітньої стратегії розвитку вищої освіти через реалізацію внутрішніх та зовнішніх освітніх програм, адаптації кваліфікаційних рівнів та систем оцінювання, ініціюванні поглиблення міжнародних зв'язків, сприяттні моніторингу та оцінюванню національних показників, обмін досвідом, підтримку демократичної складової освітньої політики країн тощо. Аналіз європейської освітньої політики, її інституціональної структури та ролі у формуванні вищої освіти у Великій Британії, визначення особливостей реалізації освітньої стратегії становить інтерес для нашого дослідження у контексті державної стратегічної орієнтації на іншомовну освіту, наближення до її економічних, освітніх та соціальних стандартів. Саме тому нами здійснено детальний аналіз окремих нормативних документів освіти у Великій Британії для визначення рівня впливу європейської освітньої політики на формування вищої освіти у державі. Проведений науковий пошук щодо реформування освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії дає підставу стверджувати, що наприкінці ХХ ст. завдяки численним і масштабним реформам, які активно впроваджувались британським урядом, система вищої освіти Великої Британії набула ознак структурованості, централізованості й ієрархічності. Реформування системи вищої освіти стало можливим тільки тоді, коли реформа стала системною та одночасно вплинула на методи викладання, на якість навчальних програм і навчальних посібників, змінила погляди та уявлення викладачів на процес навчання. У процесі дослідження нами виокремлено основні характеристики вищої освіти у Великій Британії, проаналізовано реформування освіти протягом останніх років. Також нами було виокремлено основні документи у галузі освіти, що сприяли ефективному розвитку вищої освіти та покращили професійну підготовку фахівців; детально розглянуто та проаналізовано процес реформування освіти та проблеми що виникли при цьому; запропоновано можливий спільний розвиток вищої освіти у Великій Британії та Україні.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка фахівців, реформи вищої освіти, Болонський процес, Європейський простір вищої освіти, євроінтеграція, Велика Британія.

Olena MUDRA,

orcid.org/0000-0002-8352-9166

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences Faculties
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) o.mudra@chnu.edu.ua

Yaroslav MUDRYI,

orcid.org/0000-0002-1632-9439

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogics and Social Work
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) i.mudryi@chnu.edu.ua

THE INFLUENCE OF EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY ON THE FORMATION OF HIGHER EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM

This article is on characteristics of the higher education system of Great Britain, its reform, as well as the characteristics and feasibility of innovations. It is proved that educational policy has an impact on the formation of higher education in the European Union. The conditions for the implementation of the general educational strategy for the development of higher education through the implementation of internal and external educational programs, adaptation of qualification levels and assessment systems, initiating deepening international relations, promoting monitoring and evaluation of national indicators, exchange of experience, support for democratic education policy. Analysis of European educational policy, its institutional structure and role in shaping higher education in the UK, identifying features of educational strategy is of interest for our study in the context of national strategic orientation to foreign language education, approaching its economic, educational and social standards. That is why we conducted a detailed analysis of certain educational regulations in the UK to determine the level of influence of European education policy on the formation of higher education in the country. The conducted scientific research on the reform of education in higher education institutions in Great Britain gives grounds to claim that at the end of the twentieth century thanks to numerous and far-reaching reforms actively implemented by the British government, the British higher education system has acquired signs of structure, centralization and hierarchy. Reforming the higher education system became possible only when the reform became systematic and at the same time affected teaching methods, the quality of curricula and textbooks, changed the views and perceptions of teachers on the learning process. In the process of research we have identified the main characteristics of higher education in the UK, analyzed the reform of education in recent years. We have also identified key documents in the field of education that have contributed to the effective development of higher education and improved the training of specialists; the process of education reform and the problems that arose in it are considered and analyzed in detail; possible joint development of higher education in Great Britain and Ukraine is proposed.

Key words: higher education, professional training, higher education reforms, the Bologna Process, the European Higher Education Area, European integration, Great Britain.

Постановка проблеми. У сучасних умовах система вищої освіти є важливим напрямом оптимізації підготовки нової генерації фахівців, максимального задоволення освітніх потреб особистості та суспільства, диференціації професійної підготовки, входження нашої країни у світовий освітнянський простір. Процес євроінтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу та студентів.

У рамках Болонського процесу формується Європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО), що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Проте він не передбачає уніфікації змісту освіти. Навпаки, у багатьох документах Болонського процесу зазначається, що кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти, які є властивими ЄПВО.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний, полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Кінцевою метою процесу є забезпечення відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам якості вищої освіти, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн («Болонський семінар Ради Європи Форум вищої освіти щодо рамок кваліфікацій», 2007).

Аналізуючи результати реформування вищої освіти у Великій Британії, маємо на меті виокремити цілком позитивні процеси для зміни напрямку розвитку вищої освіти в Україні.

Аналіз досліджень. Аналіз теоретичних джерел з процесу реорганізації вищої освіти у Великій Британії дає підстави стверджувати, що вплив європейської освітньої політики мав безпосередній вплив на формування та зростання вищої освіти. Нами виокремлено та проаналізовано роботи таких науковців як Василюк А., Корсак К., Яковець Н. (1); Журавський В.С., Згуровський М.З. (3); Кнодель Л.В. (4); Лавриченко Н.М. (6); Бекер, Гері С. (Becker, Gary S.) (8), а також документи з реформування вищої освіти у Великій Британії.

Основна мета нашого дослідження полягає у аналізі та обґрунтуванні системи вищої освіти у Великій Британії, характеристик її особливостей та нововведень. Для цього необхідно вирішення таких завдань:

- виокремити основні характеристики вищої освіти у Великій Британії;
- визначити реформування системи освіти протягом останніх років;
- виявити доцільність нововведень у системі вищої освіти Великої Британії, а також їх становлення в процесі навчання.

Об'єктом дослідження є система та реформи вищої освіти Великої Британії. Предметом аналізу є Закон «Про освіту» у Великій Британії 1988 року, Болонська система у системі вищої освіти країни.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта – це рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації (Василюк, Корсак, Яковець, 2002: 26). Зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва (Василюк, Корсак, Яковець, 2002: 38).

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, а також виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях повинні гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти для того, щоб задовольнити потреби й прагнення людей, особливо молоді, встановити нову систему суспільних цінностей у сфері діяльності як в громадському, так і у приватному секторах.

Адаптованість системи освіти та професійної підготовки до динамічних змін кон'юнктури попиту та пропозиції на світових ринках праці, забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів (Лавриченко, 2004: 22).

Для більшості країн з високим рівнем конкурентоспроможності національних економік

характерним стає перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, більш гнучкої в сфері прийняття рішень і процесі адаптації до нових технологій. Закономірним для високотехнологічних секторів економіки стає превалювання тенденції до збільшення обсягів попиту на висококваліфікованих спеціалістів-універсалів, котрі мають не тільки спеціалізовану професійну підготовку, але й успішно оволодівають навичками підприємницької та управлінської діяльності (Бекер, Гері, 1993: 11).

Отже, можемо стверджувати, що кожен член суспільства повинен бути оптимально пристосований до професійної діяльності за рахунок максимального використання індивідуальних здібностей. Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити інвестиції у вищу освіту і підвищення кваліфікації людей, а також домогтися прискорення прогресу у вирішенні фундаментального завдання модернізації національної системи освіти, для того, щоб кожна людина могла отримати нові знання, навички та компетенції, які їй будуть потрібні в процесі навчання впродовж життя (Бекер, Гері, 1993: 12).

Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Нагальна потреба у ліквідації недоліків вищої школи вимагає концептуального удосконалення освіти і професійної підготовки фахівців у наступних напрямках:

- формування відношення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу;
- орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини;
- реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців;
- продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності і соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку («Болонський семінар Ради Європи Форум вищої освіти щодо рамок кваліфікацій», 2007).

Національна рада професійних кваліфікацій Великої Британії (NCVQ) представила нову структуру професійних кваліфікацій Англії, Уельсу та Північної Ірландії (Лавриченко, 2004: 24). Вона базується на національних стандартах, що визна-

чають навички, уміння, знання та компетентність працівників, яких вимагає роботодавець, відповідно потребам сучасної економіки, політики та суспільних відносин.

Переважне значення знань у сучасному світі, з одного боку, і зростання вимог до тих, кого готує вища школа, з іншого боку, підвищує її відповідальність і значимість перед суспільством. Досвід організації вищої освіти Великої Британії може стати в нагоді для побудови професійної освіти в Україні.

Стан справ у системі освіти у Великій Британії в останні роки свідчить про великі досягнення у сфері вищої освіти. При плануванні діяльності в сфері вищої освіти з'являються нові проблеми, які повинні вирішувати держава та власники підприємств. У якості однієї з вагомих проблем розглядається питання рівноваги кількості та якості освіти. Нові вимоги до якості освіти повинні відповідати зростаючим різноманітним потребам світового ринку праці (Журавський, Згуровський, 2003: 5).

Особливості підготовки фахівців визначають гнучке реагування на зміни у структурі системи освіти та громадського життя. Разом із тим, підготовка фахівців будь-якої сфери здійснюється в тісному співробітництві з запропонованими секторами професійної освіти, такими, як університети, інститути та коледжі.

Цей фактор значно підвищує престиж закладів вищої освіти, що традиційно вважалися установами «нижчої ступені». Визначені раніше тенденції призводять до відносної уніфікації навчальних планів і програм на рівні змісту освіти. Такий підхід цілком відповідає нинішньої стратегії – як загальноєвропейської, так і національної – досягти високого рівня підготовки фахівців у всіх сферах. На сучасному етапі розвитку взаємовідносин виникло питання про розробку єдиної стратегії в системі професійної підготовки різних категорій фахівців.

Освіта – чуттєва, сприйнятлива галузь. Британські освітні системи докорінно вирізняються своєю організацією, змістом і перспективами. Британський уряд не охоче йде на зміни освітніх систем (Василюк, Корсак, Яковець, 2002: 15).

Реформа освіти почалася у Великій Британії з прийняттям Закону «Про освіту» в 1988 році. Її проведення, було обумовлено стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентоздатності країни в порівнянні з іншими державами Заходу. Реформування вищої освіти безпосередньо асоціюється з недостатньо високим освітнім потенціалом населення. Автори реформи підкреслюють: «Освіта – це не тільки передача знань, але й виховання, розвиток, пошук своєї сили – сили моральної та духовної. Освіта повинна передавати з

покоління в покоління такі людські цінності, як справедливість, повага до всіх людей, почуття обов'язку в громаді, у суспільстві, турботу про ближнього, про культурну спадщину нації і людства» (Кнодель, 2008).

Англійський варіант реформ був названий переходом від «welfare» до «workfare», тобто від турботи держави про добробут громадянина до турботи про те, щоб громадянин мав роботу і сам забезпечив собі добробут (Лавриченко, 2004: 24).

Як відомо, у 1974 році Міністерство освіти і науки Великої Британії підкреслило, що «ні в якому випадку освіта не повинна бути складовою економіки» (Резолюція Міністерства освіти, 20.8.1974) (Кнодель, 2008), також освіта й навчання тепер розглядаються як «важлива складова Європейського співробітництва» (Комісія Ради Освіти, 24.05.1988) (Кнодель, 2008).

Рада освіти Великої Британії й уряд у своїх рекомендаціях надає перевагу співробітництва з освітніми установами. Його директиви були спрямовані на введення єдиної системи професійних кваліфікацій, які б базувалася на пріоритетах гармонійної побудови навчальних курсів. Досліджуючи розвиток і становлення цієї сфери суспільної діяльності, можна впевнено сказати, що тільки в 70-х роках ХХ ст. у Великій Британії почали здійснюватися перші перетворення, що нині виявляються соціальними змінами на загальному ринку праці.

На сьогодні філософією змісту британської освіти є спрямованість на підготовку молоді до дорослого життя та озброєння необхідними професійними кваліфікаціями. Так, згідно Закону 2000 р. «Про навчання та навички» (Education and Skills), освітні інституції (переважно рівня старшої школи та вище) мають право пропонувати учням для вивчення лише курси, закінчення яких дає право на отримання офіційно визнаних кваліфікацій («Фокус на структурі вищої освіти в Європі», 2007). Характеристиками кваліфікацій у сучасних умовах, вважає Британський уряд, мають бути: визнання в усьому світі, реагування на постійні зміни у навчальних програмах та відповідність потребам вищої освіти і роботодавцям («Фокус на структурі вищої освіти в Європі», 2007). Крім того, кваліфікації у Великій Британії розглядаються як інструменти для вимірювання персональних, інституційних, регіональних та національних досягнень і, з огляду на це, їх використовують для визначення обсягів фінансування навчальних закладів.

Генрі Джейн у своїй доповіді «Суспільна освітня політика» проголосив початок створення та імплементації визначених, чітких освіт-

ніх орієнтирів, які б стали поштовхом розвитку професійної освіти та знайшли білі плями і недоробки в цій галузі, що вимагає свого дослідження та шляхів його поліпшення («Конвенція з визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в європейському регіоні», 1997). У резолюції міністрів освіти Європейських країн у програмі для сфери освіти, яка представлена на конференції в Лісабоні, були проголошені основні положення, що впроваджувалися в освітню політику суспільства:

- Підвищити рівень технічного й наукового забезпечення освіти та навчання нації, з огляду на всі освітні рівні: шкільна освіта, вища та професійна, як для громадян країни, так і для студентів з інших країн.

- Налагодити постійні зв'язки та забезпечити кваліфікаційну відповідність із системою освіти Європи.

- Компілювати та накопичувати документацію і статистичний матеріал з питань освіти.

- Співробітництво в сфері вищої освіти.

- Демократизувати освіту, впроваджувати єдині вимоги для вільного доступу країн ЄС до всіх видів освіти («Конвенція з визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в європейському регіоні», 1997).

Варіантність програм, вільний вибір основних дисциплін і предмету дослідження в рамках програми має місце майже на всіх факультетах в університетах Великої Британії. Можливість реалізації індивідуальних навчальних планів студентів забезпечується модульно-блоковою системою побудови програм.

Засновником модульного навчання є Дж. Рассел, який у своїй роботі «Modular instruction» («Болонський семінар Ради Європи Форум вищої освіти щодо рамок кваліфікацій», 2007) визначає модуль як навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу й запропоновані навчальні дії. Той, якого навчають, виконуючи їх в індивідуальному темпі, цілком опановує навчальним матеріалом.

У Великій Британії вперше модульна система була введена на початку XIX століття та вже через призму сторіччя вільний вибір студентами навчальних дисциплін стала загальним правилом у вузах Великої Британії. Навчання блоками здійснюється на основі гнучкої програми, що забезпечує студентам можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час вирішення навчальних завдань («Національні рамки кваліфікацій: розвиток та сертифікація», 2007).

Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку невірної відповіді – додаткове навчання), проблемний (вирішення завдань на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції. Блокове й модульне навчання виникло в результаті розвитку ідей програмування в навчанні.

Перший блок навчального плану у вузах Великої Британії складають обов'язкові курси, специфічні для кожної обраної спеціалізації.

Другий блок – це елективні курси, які можуть бути як загальноосвітніми, так і спеціальними. У ньому студент має можливість вибирати курси з запропонованих предметів (Кнодель, 2008).

Елективні дисципліни поділяються на дисципліни обмеженого вибору та вільного вибору. Вони можуть включатися до програм будь-якого курсу, але найбільш інтенсивно (до 70%) вивчаються на основному. Співвідношення між обов'язковими й елективними дисциплінами у програмах різних університетів різне й залежить від багатьох параметрів: циклу навчання, його приналежності до державного чи приватного сектора, спеціальності.

Третій блок складають факультативні курси. Головна відмінність полягає у тому, що елективні курси, на відміну від факультативних, є заліковими. Велика гнучкість у розробці індивідуальних програм забезпечується можливістю вибору не тільки різних курсів, але й визначених їхніх частин. Останнє стало доступним завдяки використанню модульного принципу, яке полягає в тому, що курс розбивається на елементи у вигляді дискретних щодо незалежних частин (модулів).

Сутність дидактичного процесу на основі модульної технології забезпечення полягає у тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Зміст і обсяг модулів у свою чергу варіюються в залежності від профільної й рівневої диференціації, що навчаються та дидактичних цілей. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору індивідуальної траєкторії руху за навчальним курсом.

Модульне навчання, загальні положення якого були сформульовані наприкінці 60-х років XX століття в США, швидко поширювалося в освітніх системах Європи й Америки. Наприкінці XX століття модульне навчання є одним із найбільш цілісних системних підходів до процесу навчання, що забезпечує високоефективну технологію реалізації дидактичного процесу (Лавриченко, 2004: 25).

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, доцільно визначити що освітня система Великої Британії, на сучасному етапі, відіграє важливу роль у становленні ступеневої освіти не лише України, але й інших країн Європи. Зростання та розвиток стали основними рисами, властивими вищій освіті кінця ХХ початку ХХІ століття. Формування національної системи кваліфікацій вищої освіти, яка гармонізуватиме із системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, сприятиме подальшій її сертифікації в європейських та світових структурах. Це, в свою чергу, забезпечить взаємне визнання на європейському та міжнародному рівні документів про освіту та навчання, запровадження нового додатку до диплома європейського зразка, конкурентоспроможність випускників на національному та міжнародному ринках праці і надання освіти високої якості. Вирішення цих завдань також сприятиме задоволенню особистісних потреб студентів у здобутті вищої освіти та розширенню їх компетентності, створенню і

розвитку належних умов для здійснення інноваційних наукових досліджень та підвищенню мобільності студентів, наукових і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів («Болонський семінар Ради Європи Форум вищої освіти щодо рамок кваліфікацій», 2007).

Реалізація реформ, пов'язаних із адаптацією вищої освіти до ЄПВО, сприяє розвитку вищої освіти України в цілому.

Міністерство освіти і науки високо цінує можливість співробітництва з нашими Європейськими партнерами в рамках Болонського процесу. Наша мета – спільний розвиток гнучкої системи вищої освіти із збереженням національних надбань та залученням кращого Європейського досвіду, розробка єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість вищої освіти є основою створення цього процесу. Це забезпечить різноманітність можливостей для повноцінного розвитку, створення гнучких критеріїв кваліфікацій і систем із забезпечення якості у вищій освіті та зміцнення співробітництва між зацікавленими сторонами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
2. Доповідь президента міжурядового комітету Лісабонської конвенції про визнання на офіційному Болонському семінарі А. Раухваргера, щодо удосконалення системи взаємного визнання кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти. Рига, Латвія, грудень, 2004 р. URL: http://www.aic.lv.rigaseminar/documents/Background/_AR_fin.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. Київ: Політехніка, 2003. С. 5.
4. Кнодель Л.В. Сучасна освітня система у Великій Британії. *Директор школи*. 2008. №10. URL: <https://osvita.ua/school/method/1024/> (дата звернення: 21.03.2022).
5. Конвенція з визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в європейському регіоні. Лісабон, Португалія. 11.04.1997 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text (дата звернення: 25.03.2022).
6. Лавриченко Н.М. Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах. *Директор школи*. 2004. № 6(294). С. 22–25.
7. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260 Copenhagen K, 2007. URL: https://aec-music.eu/userfiles/File/Framework_for_Qualifications_of_European_HE_Area.pdf (дата звернення: 23.03.2022).
8. Becker, Gary S. Human capital: theoretical and empirical analysis, with special reference to education. N.Y., 1964; 2 ed. N.Y., 1975, NN., 1993. URL: https://www.academia.edu/35396287/HUMAN_CAPITAL_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis_with_Special_Reference_to_Education_THIRD_EDITION (дата звернення: 23.03.2022).
9. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarters, Strasbourg, 11–12 October, 2007. URL: <https://rm.coe.int/report-based-on-the-analysis-of-individual-country-2007-stocktaking-su/168075dfca> (дата звернення: 23.03.2022).
10. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE, Brussels, 2007. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/EURYDICE/21/6/0607_Eurydice_National_Trends_581216.pdf (дата звернення: 22.03.2022).
11. National Qualifications Frameworks: Development and Certification / Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, May, 2007. URL: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf> (дата звернення: 22.03.2022).
12. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe by Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. European University Association, European Commission – Directorate General for Education and Culture. September, 2002. URL: <https://eua.eu/resources/publications/669:survey-on-master-degrees-and-joint-degrees-in-europe.html> (дата звернення: 21.03.2022).
13. Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Final Report. November, 2006. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Qualifications_frameworks/81/0/Verification_of_Compatibility_of_NFQ_with_QF_EHEA_220609_596810.pdf (дата звернення: 21.03.2022).

REFERENCES

1. Vasyliuk A., Korsak K., Yakovets N. *Narysy z porivnialnoi pedahohiky [Essays on comparative pedagogy]*. Nizhyn. Ed.-ed. NDPU department, 2002, 119 p. [in Ukrainian].
2. *Dopovid prezidenta mizhuriadovoho komitetu Lisabonskoï konventsii pro vyznannia na ofitsiinomu Bolonskomu seminari A. Raukhvarhersa, pro udoskonalennia systemy vzaiemnoho vyznannia kvalifikatsii v yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Improving the recognition of qualification and study credit points – background report presented at the Bologna seminar of recognition]* Riga, Latvia, 2004, URL: http://www.aic.lv.rigaseminar/documents/Background/_AR_fin.pdf. [in Ukrainian].
3. Zhuravskiy V.S., Zghurovskiy M.Z. *Bolonskyi protses: holovni pryntsypy vkhodzhennia v Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity [The Bologna Process: the main principles of entering the European Higher Education Area]*. Kyiv. Polytechnic, 2003, P. 5 [in Ukrainian].
4. Knodel L.V. *Suchasna osvitnia systema u Velykii Brytanii [Modern education system in Great Britain]*. School Director, 2008, Nr.10. URL: <https://osvita.ua/school/method/1024/> [in Ukrainian].
5. *Konventsiiia z vyznannia kvalifikatsii, shcho vidnosiatsia do vyshchoi osvity v yevropeiskomu rehioni [Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region]*. Lisbon, Portugal, 11 April 1997. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text [in Ukrainian].
6. Lavrychenko N.M. *Modernizatsiia zmistu bazovoi osvity u zakhidnoevropeyskykh krainakh [Modernization of the content of basic education in Western European countries]*. School Director, 2004, Nr. 6 (294). pp. 22–25 [in Ukrainian].
7. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260 Copenhagen K, 2007. URL: https://aec-music.eu/userfiles/File/Framework_for_Qualifications_of_European_HE_Area.pdf
8. Becker, Gary S. *Human capital: theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. N.Y., 1964; 2 ed. N.Y., 1975, NN., 1993. URL: https://www.academia.edu/35396287/HUMAN_CAPITAL_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis_with_Special_Reference_to_Education_THIRD_EDITION
9. *Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks*. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarters, Strasbourg, 11 – 12 October, 2007. URL: <https://rm.coe.int/report-based-on-the-analysis-of-individual-country-2007-stocktaking-su/168075dfca>
10. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07*. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE, Brussels, 2007. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/EURYDICE/21/6/0607_Eurydice_National_Trends_581216.pdf
11. *National Qualifications Frameworks: Development and Certification / Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, May, 2007. URL: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf>
12. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe* by Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. European University Association, European Commission – Directorate General for Education and Culture. September, 2002. URL: <https://eua.eu/resources/publications/669:survey-on-master-degrees-and-joint-degrees-in-europe.html>
13. *Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Final Report*. November, 2006. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Qualifications_frameworks/81/0/Verification_of_Compatibility_of_NFQ_with_QF_EHEA_220609_596810.pdf

УДК 3.37:04

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-18>**Наталія МУЛЯР,***orcid.org/0000-0001-9332-8387*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *n.mulyar.81@ukr.net***Руслана ДАНИЛЯК,***orcid.org/0000-0002-3411-6824*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *danuljak@i.ua*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті теоретично обґрунтовано та методично розкрито шляхи формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів. Окреслено складні взаємостосунки між дітьми у шкільному середовищі, зокрема, прояви агресії, жорстокості, насмішок, нетерпимості у відносинах. Необхідністю сьогодення є забезпечення, захист, попередження наслідків несприятливих факторів, чинників, негативного впливу на особистість молодшого школяра. Нова українська школа має сприяти забезпеченню дотримання прав і свобод дитини, процесу конструктивної взаємодії «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – батьки», «батьки – діти», формуванню поваги до прав дитини, недопущення психологічного, фізичного насильства над дитиною; подолання приниження її гідності та честі. Здійснено аналіз досліджень і публікацій (М. Денисової, Б. Ананьєва, О. Лазурського, О. Петренко, О. Єжової, Л. Регуш, С. Смолян) з окресленої проблеми. Виділено низку ознак, які характеризують емоційно безпечне освітнє середовище. Запропоновано низку освітніх практик, які є досить ефективними у формуванні ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів та сприяють розвитку емоційного інтелекту, рівень розвитку якого дає можливість розпізнати гідне ставлення дітей один до одного та протидіяти явищам булінгу серед них.

З метою налагодження толерантних взаємовідносин між молодшими школярами, рекомендовано вправи («Вітання побажання», «Колір компліменту», «Розпізнаймо почуття доброзичливості та злості», «Віднай-діть словечко», «Розшифруймо», «Мистецька галерея»), за допомогою яких учні зможуть виробити навички, що допоможуть стримувати гнів, усвідомити і проаналізувати своє «Я», особливості власної поведінки і поведінки однокласника.

Ключові слова: Нова українська школа, освітнє середовище, молодший школяр, ненасильницька міжособистісна взаємодія, булінг, емоційний інтелект, освітні практики.

Nataliya Mulyar,*orcid.org/0000-0001-9332-8387*

Candidate of Science in Pedagogy, Assistant Professor;

Assistant Professor at the Pedagogy and Methodology of Primary Education Department

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *n.mulyar.81@ukr.net***Ruslana Danyliak,***orcid.org/0000-0002-3411-6824*

Candidate of Science in Pedagogy,

Assistant Professor at the Pedagogy and Methodology of Primary Education Department

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *danuljak@i.ua*

THE WAYS OF THE FORMATION OF NON-VIOLENT INTERPERSONAL INTERACTION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article theoretically substantiates and methodically reveals the ways of the formation of a model of non-violent interpersonal interaction of primary schoolchildren in a safe educational environment.

Complex relationships among children in the school environment are outlined; there are manifestations of aggression, cruelty, ridicule, intolerance towards each other. Thus, today the urgent necessity is to ensure, protect, prevent the consequences of the unfavourable factors, the reasons of negative impact on the personality of the primary schoolchild.

That is why the New Ukrainian School should further the ensuring of the rights and freedoms of the child; the process of constructive interaction "teacher-student", "student-student", "teacher-parents", "parents-children"; formation of the respect for the rights of the child; prevention of psychological and physical violence against the child; intolerance to the humiliation of his/her dignity and honour.

The analysis of recent research and publications (M. Denysova, B. Ananiev, O. Lazurskyi, O. Petrenko, O. Yezhova, L. Rehus, S. Smolian) on the outlined problem is done. A number of features characterizing an emotionally safe educational environment are distinguished.

A number of educational practices are proposed. They are quite effective in the process of the formation of a model of non-violent interpersonal interaction of primary schoolchildren and promote the development of the emotional intellect. The level of its development enables us to recognize the decent attitude of children to each other and counteract the phenomena of bullying among them.

In order to establish tolerant relations between primary schoolchildren, some special exercises are recommended («Greetings of Wishes», «The Colour of the Compliment», «Let's Recognize Feelings of Kindness and Anger», «Find the Word», «Let's Decipher», «Art Gallery»). These exercises make it possible for the students to develop the skills that will help to restrain anger, to realize and analyze their own «I», to analyze the peculiarities of their own behaviour and the behaviour of the classmates.

Key words: *New Ukrainian school, educational environment, primary schoolchildren, non-violent interpersonal interaction, bullying, emotional intellect, educational practices.*

Постановка проблеми. Сьогодні актуальною є проблема попередження чи подолання насильства серед дітей в закладах загальної середньої освіти. Однією із стратегічних цілей Національної стратегії розбудови безпечного освітнього середовища у Новій українській школі є створення умов для фізичної та психологічної безпеки учнів, з урахуванням їх потреб та можливостей (Конвенція ООН про права дитини). Освітнє середовище є безпечним осередком розвитку емоційно стабільної, успішної, всебічно розвиненої особистості, що здатна до мирної взаємодії. Але все ж таки постає потреба вивчення шляхів формування моделей ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів в освітньому середовищі.

Відповідно до Концепції Нової української школи, однією із ключових компетентностей, що сприяє формуванню в молодших школярів моделей ненасильницької поведінки, є громадянська та соціальна. Ця компетентність орієнтована на розвиток умінь в учнів розпізнавати як особисті почуття і потреби так і чужі, зважати на інтереси кожного, ефективно домовлятися з метою налагодження толерантної міжособистісної взаємодії. Реформована початкова школа дозволяє сьогодні вчителю автономно підбирати шляхи, засоби для формування моделі ненасильницької поведінки молодших школярів в освітньому середовищі та поза ним.

Отже, сучасний заклад загальної освіти (Нова початкова українська школа) має створити усі умови, що необхідні для забезпечення емоційно здорової особистості молодшого школяра, засвоєння правильних моделей ненасильницької поведінки, вияву нетерпимості до приниження людської гідності, адекватному реагуванню на конфлікт з метою мирного його вирішення.

Аналіз досліджень. Розвиток теорії взаємовідносин відображений у наукових доробках М. Денисової, Б. Ананьєва, О. Лазурського, які дали характеристику міжособистісним стосункам та розкрили їх структуру, функції. Основою дослідження особливостей освітнього середовища є концепції сучасних науковців, що розкривають зміст різноманітних аспектів його формування. Зокрема, О. Петренко дає характеристику основних моделей, особливостей та компонентів освітнього середовища як педагогічного явища (Петренко, 2018: 6); О. Єжова розкриває складові освітнього середовища, що спрямовані на формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я (Єжова, 2011: 464); О. Паламарчук аналізує роль та значення безпечного шкільного освітнього середовища в умовах пандемії (Паламарчук, 2021: 77); значний внесок у дослідженні проблем освітнього середовища з огляду безпеки зробили Л. Регуш, Н. Лизь, С. Смолян, В. Ясвін та інші.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та методично розкрити шляхи формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів у освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Реформуючи освітню ланку, держава подбала про те, щоб пріоритетні принципи Конвенції ООН «Про права дитини» лягли в основу Концепції НУШ, тим самим, змогла задовольнити потребу суспільства у формуванні безпечного освітнього середовища для дітей. У статті 19 «Конвенції про права дитини» зазначено, що «... держава вживає всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітніх заходів» з тією метою, щоб сприяти захисту кожної дитини від «... усіх форм фізичного та психологічного насильства, образи чи зловживань, відсутності піклування чи

недбалого і брутального поводження та експлуатації» (Конвенція ООН про права дитини, 1989: стаття 19).

Науковці, досліджуючи загалом особливості безпечної освітнього середовища НУШ, не розкривають його через зміст одного поняття. Безпекою для особистості, яка формується у певному середовищі, виступає: емоційна безпека, психологічна безпека, інформаційна безпека, екологічна безпека тощо. З огляду на мету нашого дослідження, ми ґрунтовно зупинимось на характеристичній емоційно безпечної освітнього середовища, яке є важливою умовою формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів, розвитку емоційного інтелекту та емоційної стабільності.

На жаль, сьогодні в закладах загальної середньої освіти мають місце ситуації булінгу, які виникають у взаємодії «учень-учень», «вчитель-учень», «батьки-діти» та перешкоджають створенню емоційно комфортного середовища для учасників освітнього процесу. Отже, окреслені ситуації потребують нагального розв'язання з боку вчителя, дирекції школи та батьків. Як зазначено у «Національній стратегії розбудови безпечної і здорового освітнього середовища у Новій українській школі» (від 25 травня 2020 року), «... проблеми із психічним здоров'ям у дітей можуть призвести до погіршення результатів навчання, фізичного здоров'я, нестійких соціальних зв'язків та майбутніх перспектив самореалізації, а також різного роду девіантних форм поведінки» (Національна стратегія розбудови, 2020: Розділ II).

Доцільно виділити низку важливих ознак, які характеризують емоційно безпечне освітнє середовище: толерантна міжособистісна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу; довіра один до одного, схвалення особистих досягнень та досягнень однокласника; радість від спільної перемоги; розуміння і прийняття особистого простору; усвідомлення принципів різноманітності й рівності; відсутність будь якого прояву насильства (психологічного, фізичного, інформаційного, соціального) серед учнів.

З метою забезпечення емоційно здорової атмосфери в освітньому середовищі вчителю слід пам'ятати про те, що кожен з учасників освітнього процесу повинен мати сформоване уявлення про булінг (цькування) та його наслідки; про толерантність, взаємодопомогу, особисту відповідальність, тактовність, співчуття, милосердя тощо. Вчителю слід співпрацювати з батьками, яким також потрібно роз'яснити причини та наслідки проявів агресивної поведінки дітей. Зокрема,

можна залучати батьків до обговорення таких тем: «Боремося з булінгом спільно»; «Взаємини батьків з дітьми»; «Безпека наших дітей»; «Мистецтво спілкування з вашою дитиною»; «Я довіряю своїй дитині!»; «Долаємо свою і чужу агресію».

Пропонуємо, як приклад, низку освітніх практик, які, на наш погляд, є досить ефективними у справі формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів та розвитку емоційного інтелекту, рівень розвитку якого дає можливість нам розпізнати гідне ставлення дітей один до одного та протидіяти явищам булінгу серед них.

Актуальною практикою Нової української школи є «Ранкова зустріч», яка допомагає вчителю сформувати дружню спільноту класу, досягнути цілісності колективу, можливість налагодити взаєморозуміння з однокласниками, розвинути емпатію, проявити почуття та емоції, толерантне ставлення, приймати себе та кожного з його індивідуальністю та різноманітністю. Кожна з ранкових зустрічей дає можливість залучати дітей до обговорення актуальних питань шкільної спільноти, спонукає учнів до висловлювання власних думок, емоцій, почуттів. Навички, що формуються під час ранкових зустрічей, допомагають у справі вирішення будь – якого роду конфлікту, прояву агресії, непорозуміння між учнями. Низка досліджень розкривають актуальність застосування в освітньому процесі практик ранкових зустрічей, які сприяють підвищенню рівня емоційного інтелекту молодших школярів, зокрема, його емоційно-чуттєву сферу.

Першим етапом організації ранкової зустрічі є вітання, яке дає можливість відчути учням свою значимість в класному колективі. «... Діти хочуть, щоб їх любили, цінували дорослі та однолітки, прагнуть почуватися часткою класу». Вітаючись, учні проявляють повагу та прихильність один до одного. *Наприклад, «Вітання-Побажання»:* учні в колі бажають щось один одному, кожне побажання має розпочинатися з букв, що містяться у слові «ВІТАННЯ».

В – відкритості, веселощів, віри у свої сили;

І – ініціативності, ідей;

Т – толерантності, терпіння, товаришів, тактовності, творчості;

А – артистизму, активності;

Н – надії, настрою гарного, навчитися пробачати;

Н – наповнення любов'ю, наснаги, навчитися ділитися гарними емоціями;

Я – Я бажаю тобі... добра, краси, радості, любові...

Вітання «Колір компліменту», учитель допомагає учням створити коло за допомогою стискання долонь. Перший учень отримує жовтий комплімент (листочок) від вчителя з проголошеним вітанням.

Наприклад: доброго ранку, Миколко! Ти схожий на жовту кульбабку.

Привіт, Катрусю! Ти схожа на сонечко ясне.

Мої вітання, Олю! Ти схожа на тепле літо.

Привіт друже, Михайле! Ти схожий на яскраве світло.

Вітання «Розпізнаймо почуття доброзичливості та злості», вчитель пропонує учням, за допомогою міміки, продемонструвати дружнє привітання і звернення до однокласника з почуттями злості, агресії.

Другим етапом ранкової зустрічі виступає етап групового заняття, який передбачає залучення учнів до роботи з прислів'ями, виконання різноманітних вправ. *Наприклад, робота з прислів'ями*. Учні працюють у групах. На карточках записано частини прислів'я, які потрібно з'єднати і пояснити їх зміст.

<i>Хто добра людям бажає, ...</i>	<i>... на добрі справи</i>
<i>Життя дано ...</i>	<i>... той двічі допоможе</i>
<i>Хто швидко допоміг, ...</i>	<i>... той і собі має</i>
<i>Тепле слово ...</i>	<i>... добро й пожнеш</i>
<i>Добро посієш ...</i>	<i>... і в мороз зігріє</i>

Вправа «Віднайдить словечко». Вчимося радіти успіхам інших. Учень, називаючи склад, передає квітку своєму однокласнику. Він має до нього додати такий склад, щоб вийшло слово. Кожен наступний учасник з кінцевим складом попереднього слова творить наступне слово.

Наприклад: до – добро – брова – ваза – замок –

Вправа «Розшифруймо»

РРДОРРБRROR (*добро*); ХАХХГХРХЕСІХХ-ХЯХ (*агресія*); ЗЗКРИЗВЗЗДЗНИЗЗК (*кривдник*); ТТГОГВАГГРГІШГ (*товариш*)

Третім етапом ранкової зустрічі виступає «Обмін інформацією». Цей етап допомагає учням глибше пізнати один одного, поділитися відчуттями, позитивними емоціями, потоваришувати. Доцільно застосовувати ігрові технології, роботу в парах, групах, творчі вправи, які формуватимуть навички толерантних взаємовідносин, співжиття у колективі класу, вчитимуть поваги один до одного, культурній комунікації, вирішувати конфлікти, довіри у стосунках.

Наприклад, гра «Мистецька галерея». Ця гра допомагає учням приймати кожного таким як він є, ставитися з повагою. Серед учнів обирається митець, решта ж учнів стають відвідувачами гале-

реї. Учень, що виступає у ролі митця, має скласти портрет свого однокласника за допомогою слів, жестів, акторської гри, інші ж, відвідувачі мистецької галереї, мають за описом впізнати свого однокласника.

Обговорення портрета однокласника

– Як Вам робота митця?

– Чи сподобалась Вам палітра (слів, жестів, рухів), що використав митець у роботі?

– Чи впізнали Ви кого змалював митець?

– Чи до вподоби тобі твій портрет?

– Що ти б хотів у ньому змінити?

– Чи є щось зайве?

Щоденні новини виступають як завершальний етап ранкової зустрічі. Ціль цього етапу полягає у наданні інформації. Працюючи над темою «Будь промінчиком добра!», доцільно використати таке завдання: «Запишіть слова, які б характеризували вас як дружелюбного, доброго, толерантного, поясніть їх значення (милосердя, чуйність, допомога, дружба, повага, толерантність, шана, приязнь, чуйність, співчуття, радість, тактовність, щедрість, люб'язність)».

Ефективною у процесі формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів вважаємо арт-терапевтичну практику. Метою цієї практики в освітньому процесі є формування в учнів сприйняття себе, оточуючих, розвиток рефлексії, уміння аналізувати власну поведінку, розпізнавати позитивні емоції і боротися з проявом негативних. Арт-терапевтична практика допомагає вчителю застосувати на уроках та в позаурочний час засоби терапевтичного мистецтва (казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія, драмотерапія) з метою усвідомлення та передачі почуттів та емоцій, формування емпатії. Важливо те, що саме арт-терапевтична робота допомагає учням позбавитися негативних емоцій (агресії, страху, тривожності, злості), що стоять на заваді доброзичливої взаємодії учасників освітнього процесу.

Доцільно застосовувати арт-терапевтичні практики з виховною метою (яка передбачає навчання учнів співпереживати, дбайливо ставитися до людей, що тебе оточують); корекційною (яка дозволяє підвищити самооцінку дитини, налагодити способи толерантної взаємодії в колективі); психотерапевтичною (що забезпечує відчуття успіху, позитивних емоцій, психологічний комфорт); діагностичною (яка забезпечує отримання інформації про учня, з метою виявлення проблем, що потребують виправлення, корекції); розвивальною (яка сприяє набуттю досвіду правильних моделей соціальної поведінки). Провідним видом

арт-терапевтичних практик є терапія через малюнок. Вона допомагає змоделювати конфліктну ситуацію, виявити її причини та вирішити.

Наприклад, цікаво буде *робота за темою «Настрій у природі»*. Попередньо вчитель пропонує учням розглянути малюнки і обговорити настрої, що передає природа. Наступним кроком (творча робота) доцільно запропонувати учням змалювати свій настрій за допомогою природних явищ і пояснити його.

Спільне обговорення:

- Чому саме цей сюжет ти обрав?
- Що вплинуло на твій настрій сьогодні?
- Чому саме ці кольори переважають у твоєму малюнку?
- Що ти зараз відчуваєш?

- Як ти справляєшся з поганими емоціями?
- Чи готовий ти ділитися позитивними емоціями і почуттями з оточуючими?

Висновки. Отже, розкриття шляхів формування моделі ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів дало можливість з'ясувати, що ненасильницька міжособистісна взаємодія будується на основі ставлення (толерантне, дбайливе, доброзичливе, тактовне); емоційних оцінок учнів стосовно один одного, особистої відповідальності; довіри у стосунках та за допомогою низки освітніх практик, які спонукають учнів до спілкування, щоденної взаємодії, спільної діяльності, у процесі якої вони набувають соціального досвіду, вчать дотримуватися норм соціально схваленої поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єжова О. О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Збірник наукових праць. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 15, кн. 1. Суми, 2011. С. 464–471. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2872/1/Yezhova_Stvorennny_osvitnoho_seredovyscha.pdf (дата звернення: 15.03.2022).
2. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти : навч. метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова, та ін. Київ, 2020. 196 с.
3. Конвенція ООН про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 10.03.2022).
4. Луштей І. І., Гештен Г. О., Паламарчук О. М. Психологічні особливості організації освітнього середовища в умовах пандемії. *Загальна психологія. Історія психології*. Вип. 21. 2021. С. 77–82. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/21-2021/14.pdf> (дата звернення: 15.03.2022).
5. Мета, стратегічні цілі та основні завдання Національної стратегії / Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі від 25 травня 2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 10.03.2022).
6. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. С. 6–16.
7. Сучасний стан розбудови безпечного і здорового освітнього середовища та проблеми, які потребують вирішення / Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі від 25 травня, 2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 10.03.2022).

REFERENCES

1. Iezhova O. O. Stvorennia osvithnoho seredovyshcha, spriamovanoho na formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. [Creation of the Educational Environment Aimed at the Formation of a Valued Attitude to the Health of Students of Vocational Schools]. *Zbirnyk naukovykh prats. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vyp. 15, kn. 1. Sumy, 2011. P. 464–471. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2872/1/Yezhova_Stvorennny_osvitnoho_seredovyscha.pdf (accessed: 15.03.2022).
2. Zapobihannia ta protydiia proiavam nasyilstva: diialnist zakladiv osvity. [Prevention and Counteraction to the Manifestations of Violence: Activities of Educational Institutions]. *Navch. metod. posib.* / V. L. Andrieyenkova ta in.. Kyiv, 2020. 196 p.
3. Konventsiia OON pro pravadytyny. [UN Convention on the Rights of the Child]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (accessed: 10.03.2022).
4. Lushtei I. I., Heshten H. O., Palamarchuk O. M. Psykholohichni osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho seredovyshcha v umovakh pandemii. [Psychological Features of the Organization of the Educational Environment in the Conditions of a Pandemic]. *Zahalna psykholohiia. Istoriiia psykholohii*. Vyp. 21. 2021. P. 77–82. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/21-2021/14.pdf> (accessed: 15.03.2022).
5. Meta, stratehichni tsili ta osnovni zavdannia Natsionalnoi stratehii. [The Purpose, Strategic Goals and Main Tasks of the National Strategy] // Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha u novii ukrainskii shkoli vid 25 travnia 2020 roku. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (accessed: 10.03.2022).
6. Petrenko O. B. Definitsiia i sutnisne napovnnennia poniattia «osvitnie seredovyshche» v konteksti suchasnoi osvitnoi paradyhmy. [Definition and Essential Content of the Concept of “Educational Environment” in the Context of Modern Educational Paradigm]. *Innovatyka u vykhovanni*. 2018. P. 6–16.
7. Suchasnyi stan rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha ta problemy, yaki potrebiutvy rishennia. [The Current State of the Development of a Safe and Healthy Educational Environment and Problems that Need to be Solved] Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha u novii ukrainskii shkolivid 25 travnia 2020 roku. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (accessed: 10.03.2022).

УДК 378.091.39(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-19>

Катерина ОСАДЧА,

orcid.org/0000-0003-0653-6423

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) okp@tdpu.org.ua*

Вячеслав ОСАДЧИЙ,

orcid.org/0000-0001-5659-4774

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) osadchuyi@tdpu.org.ua*

Олег СПІРІН,

orcid.org/0000-0002-9594-6602

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з цифровізації освітньо-наукової діяльності
Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти»
(Київ, Україна) oleg.spirin@gmail.com*

Владислав КРУГЛИК,

orcid.org/0000-0002-5196-7241

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) krugvs@gmail.com*

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: ОГЛЯД СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена аналізу сучасного досвіду впровадження змішаного навчання у практику професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні. Проаналізовано наукові праці українських вчених у наукометричних базах даних та пошуковій системі повних текстів наукових публікацій Google Scholar. На основі аналізу результатів пошуку у базах даних наукових публікацій Web of Science та Scopus, а також Google Scholar підтверджено зростання кількості статей українських авторів з тематики змішаного навчання за останні 3 роки. Виділено основні тематики сучасних українських досліджень з проблем змішаного навчання: загальнотеоретичного характеру щодо змішаного навчання; роль викладача (тьютора) у змішаному навчанні; змішане навчання на різних освітніх рівнях (бакалаврат, магістратура, доктор філософії); застосування технологій змішаного навчання у процесі викладання певної дисципліни; організація змішаного навчання у профільних закладах вищої освіти (медичних, військових тощо); професійна підготовка в умовах змішаного навчання; формування компетентностей засобами технологій змішаного навчання; вирішення психологічних проблем в ході впровадження змішаного навчання; дослідження результатів впровадження змішаного навчання в освітній процес закладів вищої освіти; питання використання різних інформаційно-комунікаційних технологій у змішаному навчанні. У результаті теоретичного дослідження виявлено широке різноманіття тематики наукових праць українських науковців щодо впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. Констатовано, що теоретичним аспектам змішаного навчання присвячено багатьох наукових досліджень, а за останні 3 роки зростає кількість публікацій спрямованих на висвітлення практичного досвіду впровадження змішаного навчання та психологічних наслідків цього для викладачів і студентів у системі закладів вищої освіти України.

Ключові слова: змішане навчання, професійна підготовка, професійна освіта, аналіз досвіду.

Kateryna OSADCHA,*orcid.org/0000-0003-0653-6423**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) okp@mdpu.org.ua***Viacheslav OSADCHYI,***orcid.org/0000-0001-5659-4774**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) osadchyi@mdpu.org.ua***Oleg SPIRIN,***orcid.org/0000-0002-9594-6602**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Research and Digitalization
State Higher Educational Institution «University of Educational Management»
(Kyiv, Ukraine) oleg.spirin@gmail.com***Vladyslav KRUGLYK,***orcid.org/0000-0002-5196-7241**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) krugvs@gmail.com*

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF BLENDED LEARNING: A REVIEW OF CURRENT PRACTICE OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN UKRAINE

The research paper is devoted to the analysis of modern experience of introduction of blended learning in the practice of vocational training of future specialists in Ukraine. We analyzed the scientific works of Ukrainian scientists in scientometric databases and in the search engine for full texts of scientific publications Google Scholar. Based on the analysis of search results in the databases of scientific publications Web of Science and Scopus, as well as Google Scholar, the growth of the number of articles by Ukrainian authors on the topic of blended learning over the past 3 years has been confirmed. The main topics of modern Ukrainian research on the problems of blended learning are highlighted: the general theoretical nature of blended learning; the role of the teacher (tutor) in blended learning; the blended learning at different educational levels (bachelor's, master's, doctor of philosophy); the application of blended learning technologies in the process of teaching a certain discipline; the organization of blended education in specialized institutions of higher education (medical, military, etc.); the vocational training in a blended learning environment; the formation of competencies by means of blended learning technologies; solving psychological problems during the implementation of blended learning; the research of the results of the introduction of blended learning in the educational process of higher education institutions; the issues of using different information and communication technologies in blended learning. As a result of the theoretical research, a wide variety of topics of scientific works of Ukrainian scientists on the introduction of blended learning in higher education institutions of Ukraine was revealed. It was stated that many scientific studies are devoted to the theoretical aspects of blended learning, and over the past 3 years the number of publications aimed at highlighting the practical experience of blended learning and its psychological consequences for teachers and students in higher education in Ukraine.

Key words: *blended learning, vocational training, vocational education, experience analysis.*

Постановка проблеми. Проблема доцільного провадження та ефективного використання технологій змішаного навчання постала з появою таких інформаційно-комунікаційних технологій, за допомогою яких можна було реалізувати його у дистанційному режимі. Нагаль-

ною ж ця проблема стала останні 3 роки під час пандемії COVID-19. Це спричинило появу нових досліджень щодо технологій змішаного навчання. Пошук у базах даних наукових публікацій Web of Science та Scopus підтверджує зростання кількості статей українських авто-

рів з тематики змішаного навчання за останні 3 роки (таб. 1, таб. 2).

Таблиця 1

Кількість українських статей з тематики змішаного навчання у Web of Science

Рік видання	Кількість записів	Відсоток від загальної кількості (67)
2021	24	»
2020	12	»
2019	9	»
2018	9	»
2017	10	»

Таблиця 2

Кількість українських статей з тематики змішаного навчання у Scopus

Рік видання	Кількість записів	Відсоток від загальної кількості (72)
2021	31	»
2020	25	»
2019	11	»
2018	4	»
2017	1	»

Пошук у Google Scholar також засвідчує цю тенденцію (Таб. 3).

Таблиця 3

Кількість українських статей з тематики змішаного навчання у Google Scholar

Рік видання	Кількість записів	Відсоток від загальної кількості (18 400)
2021	6 970	»
2020	6 760	»
2019	4 370	»
2018	4 270	»
2017	3 840	20,9 %

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Змішане навчання не є новою технологією. Її різні аспекти розглядалися низкою зарубіжних (L. Futch (Futch, 2005), С. R. Graham (Graham, 2006), А. А. Оказа (Оказа, 2015),) та українських науковців (К. Л. Бугайчук, С. А. Волошинов, В. М. Кухаренко, Г. В. Ткачук та ін.). Проте пандемія COVID-19, що спричинила масовий перехід всіх закладів освіти, у тому числі і вищих, на використання виключно дистанційних технологій або їх поєднання з традиційним навчанням (змішане навчання).

Постало питання: що нового було досліджено українськими науковцями щодо впровадження й використання технології змішаного навчання у закладах вищої освіти. Тому за мету дослідження

було обрано вивчення, аналіз та узагальнення сучасних українських досліджень щодо досвіду проведення освітнього процесу в умовах змішаного навчання у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів пошуку наукових статей у Google Scholar та базах Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Web of Science та Scopus був спрямований на визначення найбільш актуальних досліджень, що з'ясувалось на основі таких критеріїв: відповідність тематиці пошуку (статті про досвід змішаного навчання на 1-2 рівні вищої освіти України), дата публікації (з 2019 року), відкритий доступ до повного тексту публікації, кількість цитувань (за найбільшою кількістю у базі), практичне значення (наявності опису моделі, методики чи методичних підходів, експериментального дослідження).

На основі аналізу отриманих результатів було об'єднано статті за подібною тематикою у такі групи:

- 1) загальнотеоретичного характеру щодо змішаного навчання;
- 2) роль викладача (тьютора) у змішаному навчанні;
- 3) змішане навчання на різних освітніх рівнях (бакалаврат, магістратура, доктор філософії);
- 4) застосування технологій змішаного навчання у процесі викладання певної дисципліни;
- 5) організація змішаного навчання у профільних закладах вищої освіти (медичних, військових тощо);
- 6) професійна підготовка в умовах змішаного навчання;
- 7) формування компетентностей засобами технологій змішаного навчання;
- 8) вирішення психологічних проблем в ході впровадження змішаного навчання;
- 9) дослідження результатів впровадження змішаного навчання в освітній процес закладів вищої освіти;
- 10) питання використання різних інформаційно-комунікаційних технологій у змішаному навчанні.

Проаналізуємо наукові праці кожної з наведених вище груп. У статті В. А. Мізюк (Мізюк, 2019) на підставі формулювань змішаного навчання визначено такі ознаки змішаного навчання: 1) форма навчання відноситься до традиційного в межах діяльності освітніх установ; 2) це процес здобуття знань, умінь та навичок у межах певної навчальної дисципліни, частина якого реалізується у віддаленому режимі; 3) під час вивчення навчальної дисципліни використо-

вують інформаційно-комунікаційні технології та технічні засоби навчання; 4) навчальні матеріали, які забезпечують електронне навчання, розміщені у вільному просторі Інтернет чи віртуальному просторі закладу; 5) воно є персоналізованим, тобто спрямоване на врахування індивідуальних потреб кожного студента. Щодо останньої ознаки слід зазначити, що персоналізоване навчання більшість науковців (Оадчий та ін., 2021) розрізняє від індивідуалізованого, яке враховує індивідуальні особливості студентів. Зокрема Б. Брей та К. МакКласкі зазначають, що відмінність між персоналізацією, диференціацією та індивідуалізацією навчання полягає в тому, що перший підхід є зорієнтованим на учня, а другий і третій – на вчителя (Bray, McClaskey, 2012). Отже, змішане навчання має бути і персоналізованим (адаптація навчання до поточної ситуації, характеристик та потреб студентів, щоб допомогти їм досягти якнайкращого прогресу та результатів навчання) й індивідуалізованим (навчання з урахуванням індивідуальних особливостей групи студентів, що схожі за певним набором характеристик).

Дослідження ролі викладача (тьютора) у змішаному навчанні не набули широкого поширення в Україні. Зокрема одне з них детально висвітлено сутність діяльності тьютора у дистанційному навчанні та коротко – у змішаному (Кухаренко, 2019: 101-102). Автори описують функції управління змішаним навчанням, що здійснюється через систему управління навчанням (управління навчанням під керівництвом інструктора, управління взаємодією учнів після завершення програми навчання, ефективне управління навчальною діяльністю, управління віртуальним класом, адміністративне управління), вимоги до викладачів у змішаній моделі навчання (готовність до навчання, відкритість для нових стратегій навчання, лідерські якості) та чотири ролі тьютора у змішаному класі (майстер у студії, адміністратор, навчання консьєржа, куратор навчання).

Науковці розглядають аспекти змішаного навчання на різних освітніх рівнях (бакалаврат, магістратура, доктор філософії). Зокрема на основі аналізу досвіду змішаного навчання при викладанні дисциплін для магістрів професійної освіти науковцями (Осадча та ін., 2020) виділено моделі змішаного навчання: модель організації змішаного навчання з технічних дисциплін; методична система практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання; модель організації змішаного навчання при проведенні педагогічної практики майбутніх учителів інформатики. Авторами також

подано рекомендації щодо ефективного впровадження змішаного навчання в процесі професійної підготовки магістрів професійної освіти.

Найвагоміший внесок зроблений науковцями щодо питання застосування технологій змішаного навчання у процесі викладання дисциплін. У статті (Spirin et al., 2019) розглядається використання змішаного навчання як ефективної методології заохочення співпраці студентів у процесі вирішення практичних завдань та як засобу розвитку їх основних професійних навичок. Автори описали педагогічні підходи та методи змішаного навчання, а саме: поєднання навчання «віч-на-віч» та дистанційного, партнерство членів групи, розвиток навичок групової роботи, гетерогенне групування, комбіноване використання індивідуального оцінювання та оцінювання однолітків, моніторинг викладачем роботи студентів, орієнтований на завдання підхід, шанс кожного члена групи бути лідером, необхідність зворотного зв'язку. Також дослідниками у цій науковій праці слушно запропоновано використовувати приватні та публічні хмарні технології в інтегрованій академічній хмарі для підтримки впровадження групової методології у навчальний процес.

З метою уникнення інформаційного перевантаження студентів, що обумовлено потребою у вивченні великих обсягів інформації за обмежений відрізок часу, автори дослідження (Gumennykova et al., 2020) пропонують цикл створення навчального курсу для змішаного навчання базувати на основі методик проектування з шести основних етапів: 1) аналіз (потреб, умов, цілі); 2) проектування (підготовка планів, розробка прототипу, вибір базових рішень); 3) розвиток (перетворення планів, прототипів і сценаріїв у готовий матеріал); 4) впровадження (використання навчальних матеріалів розробленого курсу в навчальному процесі); 5) оцінювання (оцінювання курсу викладачами, оцінювання навчального матеріалу, контроль ефективності навчання); 6) коригування (зміни курсу, оновлення навчальних матеріалів, модернізація застосовуваних методів).

Актуальною проблемою постає організація змішаного навчання у профільних закладах вищої освіти (медичних, військових тощо). Зокрема показовим є досвід співробітників кафедри загальної практики сімейної медицини та внутрішніх хвороб Запорізького державного медичного університету (Михайловська та ін., 2019), якими впроваджено у навчальний процес 11 онлайн курсів для студентів різних спеціальностей та років навчання. Курси збагачені презентаціями, відеолекціями, силабусами, теоретичним матеріалом

з урахуванням специфіки навчання для студентів різних спеціальностей, містять алгоритми ведення хворих, тестові та ситуаційні задачі з варіантами їх вирішення, що надає можливість зробити онлайн курс інтерактивним і наочним. Окрім онлайн-курсів, на кафедрі розроблені та активно впроваджені електронні навчально-методичні комплекси з кожної дисципліни, які містять усю необхідну інформацію для повноцінного засвоєння матеріалу, а також електронні посібники зі зручною системою навігації. Такі навчальні матеріали допомагають ефективно організувати освітній процес в умовах змішаного навчання у медичному закладі.

Стосовно наукових праць щодо професійної підготовки в умовах змішаного навчання, то вагомим дослідженням є дисертація Т. Б. Бикової (Бикова, 2021), в якій запропоновано розв'язання наукового завдання, що полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці дієвості педагогічних умов професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання. Авторкою зокрема розроблено методику реалізації педагогічних умов, що передбачає: актуалізацію та вдосконалення базових знань студентів щодо функціональних можливостей засобів цифрових технологій; залучення студентів до участі в тренінгу «Змішане навчання: на шляху до успіху»; спрямування викладачів на підвищення кваліфікації та самоосвітню діяльність щодо опанування основ змішаного навчання; реалізацію професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання за моделями змішаного навчання; використання дидактичного потенціалу систем організації навчання та сукупності доступних інструментальних засобів (месенджери, блоги, мобільні додатки, сайти чи вебсторінки тощо).

Науковці розглядали також питання формування компетентностей засобами технологій змішаного навчання. Зокрема працезахоронної компетентності майбутніх учителів (К. П. Осадча (Осадча, 2021)), цифрової компетентності викладачів (С. А. Волошинов, Г. В. Попова (Волошинов, Попова, 2019)), предметної компетентності здобувачів вищої освіти (І. С. Ліннік, С. В. Мохун (Ліннік, Мохун, 2021)).

На дослідження і вирішення психологічних проблем в ході впровадження змішаного навчання спрямована низка наукових праць українських науковців. Зокрема вплив освітнього середовища на психічне здоров'я студентів у процесі навчання в період пандемії COVID-2019 проаналізовано О. В. Казанніковою (Казаннікова, 2021). У дослідженні зроблено висновок про те, що

вивчення питання збереження і зміцнення соціально-психічного здоров'я в освітньому процесі є соціальнозначущою проблемою, особливо в умовах карантинних заходів та всесвітньої пандемії, а здоров'язберігаючий ресурс освітнього закладу, в свою чергу, як механізм вирішення цієї проблеми є цікавим об'єктом дослідження.

Дослідження результатів впровадження змішаного навчання в освітній процес закладів вищої освіти висвітлено низкою науковців (О. В. Болтянський, Н. І. Болтянська, Г. М. Розлуцька, Т. В. Романенко, А. В. Ткаченко, О. П. Цюняк та ін.). Зокрема вагомим теоретичним дослідженням є дисертація Т. М. Собченко (Собченко, 2021), в якій розроблено й перевірено ефективність дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, виявлено організаційно-дидактичні умови, що забезпечують ефективну реалізацію змішаного навчання студентів філологічного профілю.

Широко науковцями було розглянуто питання використання різних інформаційно-комунікаційних технологій у змішаному навчанні (О. М. Данильчук, В. Денисенко, А. Мізева, В. І. Недоборовський, А. Д. Солецька та ін.). Зокрема Я. І. Юрків (Юрків, 2021) розкриваючи найбільш важливі аспекти організації змішаного навчання на прикладі підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів, описує досвід використання в змішаному навчанні Moodle, Microsoft Teams і Zoom. Авторка зазначає, що цифрові технології розвиваються активними темпами, у зв'язку з цим безліч ресурсів і програм цифрового середовища при суміщенні асинхронної і синхронної методик навчання дозволяє робити процес навчання більш продуктивним і цікавим для здобувачів освіти, посилювати їх мотивацію до отримання нових знань, покращувати взаємодію здобувачів освіти і викладачів.

Висновки. Отже, теоретичне дослідження виявило широке різноманіття тематики дослідження досвіду впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. Результати досліджень українських науковців висвітлили позитивні й негативні моменти використання технологій змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Теоретичні аспекти змішаного навчання висвітлені в багатьох наукових дослідженнях, визначення і розуміння змішаного навчання розглянуто багатьма науковцями, також достатньо описані моделі змішаного навчання. Позитивним надбанням української педагогічної науки є розширення практичних аспектів впровадження

змішаного навчання та аналіз його результатів, зокрема і психологічних наслідків для викладачів і студентів. Подальші наукові розвідки вважаємо доцільним здійснювати також у полі практичної реалізації моделей змішаного навчання та підвищенні його ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивна система для індивідуалізації та персоналізації професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання : монографія / В. В. Осадчий, К. П. Осадча, О. М. Спирін, В. С. Круглик, І. В. Крашеніннік, А. А. Сендер, І. М. Наумук, С. Л. Конюхов, А. В. Чорна, Ю. О. Сіцилицин, І. М. Сердюк / наук. ред. В. В. Осадчий. Мелітополь: ФО-П Однорог, 2021. 300 с.
2. Бикова Т. Б. Професійна підготовка майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання : дис. докт. філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), 2021. 265 с.
3. Волошинов С. А., Попова Г. В. Формування цифрової компетентності засобами змішаного навчання. *Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі* (Результати наук. пед. експерименту в Херсонській державній морській академії 2014–2018 рр.): монографія / за наук. ред. В. В. Чернявського та ін. Херсон : ХДМА, 2019. С. 158–165.
4. Казаннікова О. В. Вплив освітнього середовища на психічне здоров'я студентів у процесі навчання в період пандемії COVID-2019. *Психолого-педагогічні умови вдосконалення підготовки кадрового потенціалу закладів дошкільної та початкової освіти*: колективна монографія. / За заг. ред. Б. М. Андрієвського. Херсон : ХНТУ, 2021. С. 98–112.
5. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : навч. посібник. Харків : Міленіум, 2019. 307 с.
6. Ліннік І. С., Мохун С. В. Формування предметної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення курсу «Практикум з астрономії» в умовах змішаного навчання. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (20 травня 2021 р., м. Тернопіль). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 271–275.
7. Михайловська Н. С., Стецюк І. О., Кулинич Т. О. Он-лайн курси як складова змішаного навчання на клінічних кафедрах. *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку)* : матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 16–17 трав. 2019 р.). Тернопіль : ТНМУ, 2019. С. 205.
8. Мізюк В. А. Змішане навчання як проблема сучасного освітнього простору. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 41. С. 37–44.
9. Осадча К. П. Формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. № 2(40). С. 291–297.
10. Осадча К., Осадчий В., Круглик В., Наумук І. Змішане навчання при викладанні дисциплін для магістрів професійної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 343–353.
11. Собченко Т. М. Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09.. Харків ; Полтава : [б. в.], 2021. 575 с.
12. Юрків Я. І. Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. №1(339) Ч.1. С. 265–279.
13. Bray B., McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization Report (v3). 2012. URL: <https://www2.slideshare.net/bbray/personalization-vs-differentiation-vs-individualization>.
14. Futch L. A Study Of Blended Learning At A Metropolitan Research University. Dissertation of Doctor of Education. Orlando, Florida: College of Education at the University of Central Florida, 2005. 157 p.
15. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer & Company, 2006. P. 3–21.
16. Gumennykova T., Pankovets V., Liapa M., Miziuk V., Gramatyk N., Drahieva L. Applying instructional design methods to improve the effectiveness of blended-learning. *International Journal of Management (IJM)*. Vol. 11, Issue 5, May 2020. Pp. 31–42.
17. Okaza A. A. Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 186. P. 600–603.
18. Spirin O. Oleksiuk V., Balyk N., Lytvynova S., Sydorenko S. The blended methodology of learning computer networks: Cloud-based approach. *CEUR Workshop Proceedings*. 2019. Vol. 2393. P. 68–80.

REFERENCES

1. Adaptivna systema dlia indyvidualizatsii ta personalizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv v umovakh zmishanoho navchannia [Adaptive system for individualization and personalization of professional training of future professionals in blended learning] : monohrafiia/ V. V. Osadchyi, K. P. Osadcha, O. M. Spirin, V. S. Kruglyk, I. V. Krasheninnik, A. A. Sender, I. M. Naumuk, S. L. Konyukhov, A. V. Chorna, Yu. O. Sicilitsyn, I. M. Serdyuk / nauk. red. V. V. Osadchyi. Melitopol: FO-P Odnoroh, 2021. 300 p. [in Ukrainian].
2. Bikova T. B. Profesiina pidhotovka maistriv vyrobnychoho navchannia shveinoho profilu iz zastosuvanniam zmishanoho navchannia [Professional training of masters of industrial training of sewing profile with the use of blended training]: dys. dokt. filosofii : 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy), 2021. 265 p. [in Ukrainian].

3. Voloshinov S. A., Popova G. V. Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti zasobamy zmishanoho navchannia. [Formation of digital competence by means of blended learning]. *Teoretyko-metodychni zasady realizatsii kompetentnitsnoho pidkhodu v systemi stupenevoi pidhotovky fakhivtsiv morskoi haluzi* (Rezultaty nauk. ped. eksperymentu v Khersonskiy derzhavnii morskii akademii 2014-2018 rr.): monohrafiia / za nauk. red. V. V. Cherniavskoho ta in. Kherson : KhDMA, 2019. Pp. 158–165. [in Ukrainian].
4. Kazannikova O. V. Vplyv osvitnoho seredovyshcha na psykhykne zdorovia studentiv u protsesi navchannia v period pandemii COVID-2019. [The impact of the educational environment on the mental health of students in the learning process during the pandemic COVID-2019]. *Psykholoho-pedahohichni umovy vdoskonalennia pidhotovky kadrovoho potentsialu zakladiv doskylnoi ta pochatkovoï osvity: kolektyvna monohrafiia*. / Za zah. red. B. M. Andriievskoho. Kherson : KhNTU, 2021. Pp. 98–112. [in Ukrainian].
5. Kukharenko V. M. Tiutor dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia [Tutor of distance and blended learning]: navch. posibnyk. Kharkiv : Milenium, 2019. 307 p. [in Ukrainian].
6. Linnik I. S., Mokhun S. V. Formuvannya predmetnoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти в протсесі вивчення курсу «Практикум з астрономії» в умовках змішаного навчання [Formation of subject competence of higher education students in the process of studying the course «Practicum in Astronomy» in blended learning]. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychkykh nauk u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly* : materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (20 travnia 2021 r., m. Ternopil). Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2021. Pp. 271–275. [in Ukrainian].
7. Mikhailovska N. S., Stetsiuk I. O., Kulinich T. O. On-lain kursy yak skladova zmishanoho navchannia na klinichnykh kafedrah. [Online courses as a component of blended learning at clinical departments]. *Innovatsii u vyshchii medychnii ta farmatsyevychnii osviti Ukrainy (z dystantsiinym pidiednanniam VM(F)NZ Ukrainy za dopomohoiu videokonferents-zviazku)* : materialy XVI Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (Ternopil, 16–17 trav. 2019 r.). Ternopil : TNMU, 2019. Pp. 205. [in Ukrainian].
8. Mizyuk V. A. Zmishane navchannia yak problema suchasnoho osvitnoho prostoru. [Blended learning as a problem of modern educational space]. *Pedahohichniy almanakh*. 2019. 41. Pp. 37–44. [in Ukrainian].
9. Osadcha K. P. Formuvannya pratseokhoronnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh zmishanoho navchannia [Formation of labor protection competence of future teachers in the conditions of blended learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zb. nauk. pr. molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2021. № 2(40). Pp. 291–297. [in Ukrainian].
10. Osadcha K., Osadchy V., Kruglyk V., Naumuk I. Zmishane navchannia pry vykladanni dystsyplin dlia mahistriv profesiinoï osvity. [Blended learning in teaching disciplines for masters of vocational education]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky* : zb. nauk. pr. 3. Berdiansk : BDPU, 2020. Pp. 343–353. [in Ukrainian].
11. Sobchenko T. M. Dydaktychna systema zmishanoho navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoï osvity. [Didactic system of mixed education of students of philological specialties in institutions of higher education] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09.. Kharkiv ; Poltava : [b. v.], 2021. 575 p. [in Ukrainian].
12. Yurkiv Ya. I. Zmishane navchannia yak forma efektyvnoi orhanizatsii profesiinoï pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv / sotsialnykh pedahohiv [Blended learning as a form of effective organization of professional training of future social workers / social pedagogues]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2021. №1(339). 1. Pp. 265–279. [in Ukrainian].
13. Bray B., McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization Report (v3). 2012. Retrieved from: <https://www2.slideshare.net/bbray/personalization-vs-differentiation-vs-individualization>.
14. Futch L. A Study Of Blended Learning At A Metropolitan Research University. Dissertation of Doctor of Education. Orlando, Florida: College of Education at the University of Central Florida, 2005. 157 p.
15. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer & Company, 2006. P. 3–21.
16. Gumennykova T., Pankovets V., Liapa M., Miziuk V., Gramatyk N., Drahiiieva L. Applying instructional design methods to improve the effectiveness of blended-learning. *International Journal of Management (IJM)*. Vol. 11, Issue 5, May 2020. Pp. 31–42.
17. Okaza A. A. Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 186. P. 600–603.
18. Spirin O. Oleksiuk V., Balyk N., Lytvynova S., Sydorenko S. The blended methodology of learning computer networks: Cloud-based approach. *CEUR Workshop Proceedings*. 2019. Vol. 2393. P. 68–80.

УДК 811.161.2'367

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-20>**Наталія ПАВЛЮК,***orcid.org/0000-0002-4456-5682*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) natakoval.kovalchuk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО МАРКЕТОЛОГА У ЗВО

У статті зазначено, що ефективність формування ділової комунікації маркетолога багато в чому залежить від рівня розвитку його комунікативних здібностей, характеру та темпераменту. Важливим і ключовим моментом є пізнання самого себе, пізнання внутрішнього «Я» у процесі розвитку особистості. Викладачі, які читають дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)» здобувачам спеціальності 075«Маркетинг» мають допомагати майбутнім маркетологам розкривати свою сутність через формування характеру та темпераменту.

У дослідженні розглянуто поняття «темперамент» майбутнього маркетолога, визначено чотири типи темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік) в основі яких лежать поняття «екстраверсія» та «інтроверсія», зазначено, що в цих типах темпераменту відбувається змішування його характеристик в індивідуальних пропорціях.

Вагоме значення має визначення сильних і слабких сторін темпераменту маркетолога, що формує у здобувачів ЗВО поняття про ефективність, відповідальність у майбутній професії.

У статті зазначено, що тип темпераменту можна визначити пройшовши тест, а також спостерігаючи за партнерами з комунікації: темп і гучність мови, вираз обличчя, рухливість міміки, домінуючий настрій тощо. В основі темпераменту лежить діяльність нервової системи, яка неминуче проявляється зовні.

У дослідженні подано думку про те, що в усіх формах ділових комунікацій необхідно не лише враховувати темперамент ділового партнера, а й управляти проявом свого темпераменту: виявляючи стриманість, самовладання, тактовність.

У статті зроблено акцент і на формування характеру здобувача ЗВО. Зазначено, що різноманіття проявів характеру маркетолога можна поділити на чотири групи: спрямованість індивіда, система відносин у соціумі; особливості вольової регуляції; емоційні особливості; інтелектуальні особливості.

Ключові слова: ділова комунікація, темперамент, характер, типи темпераменту, вольові риси характеру, емоційні особливості характеру, інтелектуальні риси.

Natalia PAVLYUK,*orcid.org/0000-0002-4456-5682*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture of the Ukrainian Language

Rivne State University for the Humanities

(Rivne, Ukraine) natakoval.kovalchuk@gmail.com

FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION OF THE FUTURE MARKETOLOGIST IN IHE

The article notes that the effectiveness of the formation of business communication marketer depends largely on the level of development of his communication skills, character and temperament. An important and key point is the knowledge of oneself, the knowledge of the inner "I" in the process of personality development. Teachers of the discipline "Ukrainian language (for professional purposes)" should help future marketers to reveal their essence through the formation of character and temperament.

The study considers the concept of "temperament" of the future marketer, identified four types of temperament (sanguine, choleric, phlegmatic, melancholic) based on the concepts of "extraversion" and "introversion", it is noted that these types of temperament are mixing its characteristics in individual proportions.

It is important to identify the strengths and weaknesses of the temperament of the marketer, which forms in the applicants ZVO the concept of efficiency, responsibility in the future profession.

The article notes that the type of temperament can be determined by passing the test, as well as observing communication partners: the pace and volume of speech, facial expressions, mobility of facial expressions, dominant mood and more. At the heart of temperament is the activity of the nervous system, which inevitably manifests itself externally.

The study suggests that in all forms of business communication should not only take into account the temperament of the business partner, but also to manage the manifestation of their temperament: showing restraint, self-control, tact.

The article emphasizes the formation of the character of the applicant ZVO. It is noted that the variety of manifestations of the character of the marketer can be divided into four groups: the orientation of the individual, the system of relations in society; features of volitional regulation; emotional features; intellectual features.

Key words: *business communication, temperament, character, temperament types, volitional character traits, emotional features of character, intellectual traits.*

Постановка проблеми. У будь-якій моделі комунікації головними елементами є люди (одна особа або група людей), які передають та сприймають інформацію.

Для того, щоб ділова комунікація майбутнього маркетолога була успішною, потрібні, крім інших факторів, дві речі: знання себе і знання ділового партнера (споживача). Такі складові формуються впродовж життя і в межах ЗВО у тому числі, зокрема під час занять із «Української мови (за професійним спрямуванням)».

Аналіз досліджень. На храмі Аполлона в Дельфах був напис мудреця Хилона «Пізнай самого себе», який інший грецький мудрець, Сократ, зробив керівним принципом своєї діяльності. Яке відношення має формула давньогрецької мудрості до ділових комунікацій? На перший погляд жодного. Але це лише на перший погляд. «Пізнай себе» для Сократа означало усвідомлення своїх здібностей та можливостей для об'єктивної самооцінки. Ксенофонт, учень Сократа приписував йому такі слова: «Хто знає себе, той знає, що йому корисно, і чітко розуміє, що може і чого не може. Займаючись тим, що знає, він задовольняє свої потреби і живе щасливо, не беручись за те, чого не знає, не робить помилок та уникає нещастя. Завдяки цьому він може визначити цінність інших людей і, користуючись також ними, отримує користь і оберігає себе від нещастя» (Ксенофонт, 2022).

Пізнаючи себе, маркетолог краще розуміє інших, що дозволяє долати бар'єри комунікації та виробляти вміння розбиратися в людях, у тому числі й у ділових партнерах (споживачах), шукати до них індивідуальний підхід, який, хоч як це парадоксально, ґрунтується на знаннях типового в особистостях.

Особистість людини настільки багатостороння і різноманітна, що варто стверджувати: людина – це таємниця, її треба розгадати, але якщо спробувати розгадувати все життя, то можна сказати, що ми просто втрачаємо час. Уявлення про особистість в науках формуються відповідно до предметного поля дослідження. Філософія, надаючи великого значення духовній стороні людини, її моральності, людяності, розглядає особистість з погляду її призначення та сенсу буття у світі (Черниш, 2009).

У соціології та соціальній психології виділяють соціальні якості особистості, що дозволяють їй грати певну соціальну роль. Сутність особистості, становить не її бороду, не її кров, не її абстрактну фізичну природу, її соціальні якості: у своїй дійсності вона є сукупністю всіх суспільних відносин (веб-сторінка, 2022). У юриспруденції особистість сприймається як дієздатна людина, суб'єкт правових відносин, свідомо приймає рішення і відповідає за вчинки (Бойко-Бузиль, 2012).

У етиці особистість постає як носій моральних цінностей, почуття обов'язку та відповідальності (веб-сторінка, 2022). У педагогіці ЗВО особистість представлена одночасно і як об'єкт, на який спрямований педагогічний вплив та суб'єкт цього процесу (Волкова, 2006). Теоретично в комунікаціях та суміжних із нею дисциплінах особистість сприймається як суб'єкт комунікацій.

Список різних тлумачень особистості можна продовжити, додавши до нього розуміння особистості на життєвому рівні, оскільки поняття «особистість», «характер», «темперамент», «мотиви і потреби» входять не лише в систему наукових понять, а й у повсякденну мову.

На основі синтезу знань про особистість, отриманих у вищеперерахованих науках та узагальнення практики комунікацій (у конкретному випадку маркетологів), розглядаються проблеми психологічних особливостей учасників комунікації з іншими, їх взаємодія у процесі комунікації, шляхи та засоби оптимізації комунікативної поведінки особистості.

Отже, мета статті полягає в тому, щоб розкрити особливості формування ділового спілкування майбутнього маркетолога, описати чинники формування особистості, зокрема характер та темперамент.

Виклад основного матеріалу. У філософії та психології загального визначення особистості маркетолога немає, що пояснюється не лише складністю феномену особистості, а й різними трактуваннями людини та сенсу її буття у світі.

У більшості психологічних концепцій особистість маркетолога сприймається як сукупність стійких психологічних якостей людини, що становлять його індивідуальність. Особистість здо-

бувача формується внаслідок взаємодії біологічних, соціальних, психічних та духовних факторів (Кацавець, 2021).

Маркетологи в комунікативному процесі, різняться за віком, статтю, своїм психологічними характеристиками. У психічній структурі особистості виділяють такі її компоненти, як темперамент, характер, здібності, мотиви та потреби, емоції та інше. Усі ці компоненти, інтегруючись у психічну структуру, виражають її індивідуальність і визначають властивий даному маркетологу хід думок та поведінку в різних ситуаціях ділової комунікації.

Для практики ділових комунікацій найбільш значимі знання, отримані у сфері психології. Особливість психологічного підходу до особистості маркетолога у тому, що він передбачає дослідження здобувача з погляду аналізу його психічної структури.

Описати психічну структуру особистості маркетолога намагалися багато психологів, які представляють різні школи та напрямки. Тому в більшості психологічних концепцій зазначена особистість сприймається як певна структура психіки через взаємодію біологічних, соціальних, психічних і духовних чинників.

Психологічна структура особистості маркетолога – це цілісна модель, у межах якої виражена взаємодія щодо стійких компонентів особистості, що існують із урахуванням індивідуальної тілесної організації, створюючи цілісну психосоматичну систему.

Як і в будь-якій моделі особистості, у психологічній структурі маркетолога виділяється найбільш значущі характеристики до яких відносяться: спрямованість (інтереси та схильності у відповідній сфері); темперамент (динамічні характеристики поведінки); характер (відношення до світу та людей); вольові якості (здатність до вольової регуляції поведінки); здібності (готовність до прояву успіхів у сфері маркетингу); емоції (схильність до тих чи інших емоцій, загальна емоційність); мотивації (переважання тих чи інших потреб, мотивів).

Усі ці компоненти, інтегруючись у психічну структуру, виражають її індивідуальність і визначають властивий маркетологу хід думок та поведінки у різних ситуаціях ділової комунікації. Зазначимо, що особистість це не просто зв'язка з окремих рис, а стійка система, де кожна особливість тісно пов'язана з іншими.

Розглянемо прояв психологічних показників особистості у процесі комунікації. Для початку визначемо поняття «темперамент» маркетолога (від латів. *temperamentum* належне співвідношення елементів, пропорційність).

Інтерес до того, чим зумовлені відмінності у темпераментах особистостей, які їх відмінності та особливості, не вичерпується з часів давньогрецького лікаря Гіппократа (V ст. до н.е.). Засновником вчення про типи темпераменту прийнято вважати знаменитого давньогрецького лікаря і дослідника природи Гіппократа, який стверджував, що люди різняться відповідно до пропорцій в їх організмі чотирьох основних рідин: крові, слизу, жовтої жовчі і чорної жовчі. Назва типів темпераменту йде з тих часів: сангвінік (лат. *sanguis* – «кров», «життєва сила», холерик (грец. *χολή* – холе, «жовч»), флегматик (грец. *φλέγμα*, флегма, «мокрота», «слиз») та меланхолік (грец. *μέλαινα χολή*, мелена холе, «чорна жовч»). Уявлення про співвідношення рідин в організмі давно застаріли, але основний сам термін, що позначає сукупність психічних властивостей людини, зумовлених типом вищої нервової діяльності, які проявляються у поведінці, силі почуттів, щодо навколишньої дійсності, залишився.

Виділені ним чотири типи темпераменту (сангвінічний, холеричний, флегматичний та меланхолійний) стали предметом дослідження великого філософа Аристотеля, давньоримського лікаря Галена (II ст. н.е.), німецького філософа І. Канта. У XX ст. вчення про темперамент розроблялося І. П. Павловим, який пов'язав темперамент із властивостями нервової системи. Зазначимо, вивчення типів темпераменту великим фізіологом велося на собаках, пізніше результати досліджень було перенесено на людей.

У сучасній психології темперамент визначають як «комплекс психодинамічних властивостей індивіда, що проявляється в особливостях його психічної активності – інтенсивності, швидкості та темпі психічних реакцій, емоційному тонусі життєдіяльності» (Ксенофонт, 2022).

В основі виділення чотирьох базових типів темпераменту (сангвініка, холерика, флегматика та меланхоліка) лежать такі характеристики як екстраверсія та інтроверсія, темп протікання нервових процесів та їх сила, пластичність та ригідність, реактивність та активність.

Екстраверсія (англ. *extraversion*; від лат. *extra* – поза + *versaeversie* – поворот) – характерна властивість особистості, що проявляється у напрямі її сприйняття, переживань, інтересів на навколишній світ.

Інтроверсія (англ. *introversion*; від лат. *intro* – всередину + *versae, versie* – поворот) – характерна властивість особистості, що проявляється через заглиблення у власну проблему та переживання, послаблення уваги до навколишнього світу (Бойко-Бузиль, 2012).

Темп реакцій маркетолога характеризується швидкістю перебігу різних психічних реакцій і процесів, що виражаються в темпі мовлення, динаміці жестів, швидкості розуму.

Сила здобувача – це здатність нервових клітин зберігати нормальну працездатність при значній нарузі збудливих і гальмівних процесів.

Пластичність і ригідність проявляються в тому, наскільки легко пристосовується маркетолог до зовнішніх впливів (пластичність) або наскільки інертні та відсталі її поведінка, звички, судження (ригідність).

Реактивність здобувача ЗВО характеризується ступенем мимовільності реакцій на зовнішні або внутрішні впливи, що проявляється в темпі, силі та формі відповіді, і найяскравіше – в емоційній вразливості.

Активність маркетолога виражається інтенсивністю (енергійністю) його впливу на зовнішній світ та подолання ним перешкод у досягненні цілей у особистій професії.

В окремих видах темпераменту маркетолога відбувається «змішування» його характеристик в індивідуальних пропорціях. Усі ці властивості, крім зовнішніх, поведінкових проявів, мають внутрішні, нервово-психічні, які, зазвичай, проявляються під час спостереження.

Загальні уявлення про те, що сангвінік життєрадісний, холерик дратівливий, флегматик спокійний, а меланхолік сумний, лише частково правильні. Дамо коротку характеристику основним типам темпераментів майбутніх маркетологів, виділяючи їх сильні та слабкі сторони.

Маркетолог, який є *сангвініком*: екстраверт, володіє сильною, врівноваженою, рухомою нервовою системою. Слабкі сторони: непостійність у діях та вчинках, що проявляється в тому, що справа не доводиться до кінця, переоцінюються свої можливості, властива розкиданість, легковажність, слабкі вольові якості. Сангвінік – гарячий, дуже продуктивний діяч, але лише тоді, коли він має багато цікавої справи, тобто постійне збудження. Коли ж такої справи немає, він стає сумним, млявим.

Маркетолог, який є *холериком* – це екстраверт, має сильну неврівноважену, рухливу нервову систему. Він емоційно нестабільний, зі швидким темпом реакцій, енергійний, схильний до домінування, здатний братися до виконання складних завдань, керувати людьми, активність носить циклічний характер. Слабкі сторони: зайва квапливість у діях, імпульсивність, надмірна прямолінійність та різкість у спілкуванні, періодично агресивність, конфліктність. Холеричний тип – це явно бойовий тип, задержуватий, легко і швидко дратівливий.

Маркетолог, який є *флегматиком*: інтроверт, має сильну врівноважену, але інертну нервову систему. Він цілеспрямований, здатний довго і наполегливо працювати, терплячий, має сильну волю, емоційно стійкий, надійний. Слабкі сторони: скнарість на емоції, повільне включення в роботу, складна адаптація до нових умов, безініціативність. Флегматик – спокійний, завжди рівний, наполегливий і завзятий трудівник життя.

Маркетолог, який є *меланхоліком*: інтроверт, має слабкий, неврівноважений тип нервової системи. Він неенергійний, ненаполегливий, легко втомлюється і мало працездатний, довго переживає різні події, добрий, вразливий, готовий допомогти ближньому. Слабкі сторони: низька працездатність, нерішучість, невпевненість у собі та своїх силах; схильність до депресивних станів психіки. Для меланхоліка, очевидно, що кожна подія в житті гальмує його, якщо він ні в що не вірить, ні на що не сподівається, у всьому бачить і очікує лише погане, небезпечне.

Темпераменти в майбутніх маркетологів різні, і, відповідно, різні реакції при сприйнятті того самого явища. Німецький філософ А. Шопенгауер афористично висловився з цього приводу: «Меланхолік прийме за трагедію те, в чому сангвінік побачить лише цікавий інцидент, а флегматик – щось, що не заслуговує на увагу» (веб-сторінка, 2022).

Тип темпераменту визначається шляхом тестування та шляхом спостереження. Одним із найвідоміших тестів є тест Г.Ю. Айзенка, в якому тип темпераменту визначається на основі таких параметрів як екстраверсія – інтроверсія та емоційна стійкість. Будь-хто може пройти онлайн цей тест в інтернеті (веб-сторінка, 2022).

Інший шлях визначення типу темпераменту – спостереження за партнерами з комунікації: темп і гучність мови, вираз обличчя, рухливість міміки, домінуючий настрій та інше. У основі темпераменту лежить діяльність нервової системи, яка неминуче проявляється зовні. Наприклад, у сангвініка з сильною, рухомою, врівноваженою нервовою системою жива міміка, а у флегматика з сильною, врівноваженою, але інертною нервовою системою малорухливе обличчя. Знижений фон настрою меланхоліка відбивається на вираженні обличчя, яке у зв'язку з частою повторюваністю фіксується та закріплюється у лицьових м'язах. Такі спостереження дозволяють, хоч і не зі стовідсотковою точністю визначити тип темпераменту партнера з комунікації. Спостереження корисні й у корекції своєї поведінки, контролю за виразом особи. Мало кому сподобається похмурий чи вічно незадоволений вигляд маркетолога, а йому такий клієнт.

Тип темпераменту змінити не можна, оскільки властивості нервової системи генетично обумовлені, можна лише відкоригувати свою поведінку. Немає ні поганих, ні хороших типів темпераменту.

Проявляючись у динамічних особливостях психіки та поведінки людини, кожен тип темпераменту може мати свої переваги та недоліки. Тип темпераменту маркетолога необхідно брати до уваги там, де робота надає особливі вимоги до зазначених динамічних особливостей діяльності.

Властивості темпераменту проявляються у професійної діяльності та діловій комунікації: ті чи інші характеристики темпераменту маркетолога можуть сприяти досягненню успіху у професійній діяльності або, навпаки, перешкоджати йому. Професія висуває певні вимоги до людини, це стосується і професії маркетолога, оскільки пов'язана з роботою з людьми.

Уявімо собі маркетолога, продавця, співробітника кадрового агентства, соціального працівника, список професій можна продовжити, з холеричним темпераментом, спеціалістом у своїй галузі, і водночас у спілкуванні запальний та нестриманий. Напевно, за всіх своїх глибоких знань у предметній галузі вони як фахівці перебувають на низькому професійному рівні, оскільки відповідні професії вимагають стриманості, самовладання, високої комунікабельності, тактовності. Це означає, що з холеричним темпераментом ствердитись професійно можна, але необхідно контролювати прояв свого темпераменту і виробляти свій власний індивідуальний стиль професійної діяльності.

Наведемо конкретний приклад, коли маркетолог не керує своїм темпераментом, а навпаки, темперамент керує людиною, унеможливаючи подальшу комунікацію. Спілкується маркетолог із потенційним клієнтом, коментуючи певний продукт. Говорить яскраво і з натхненням. Клієнт починає задавати йому питання, з яких видно його некомпетентність. Маркетолог просить не перебивати, але клієнт вважає, що останнє слово має бути за ним. Не стримавшись, маркетолог жбурляє записник, і, виходячи з офісу, гупає з силою дверима. У результаті клієнт заявляє, що ніколи більше не захоче співпрацювати, а маркетолог говорить про те, що його ноги не буде в офісі цієї компанії. Варто зауважити, що клієнт зберіг відео цього скандального діалогу, яке, звісно, було викладено в інтернеті. Можна передбачити наслідки...

У всіх формах ділових комунікацій (ділових бесідах, переговорах, нарадах, прес-конференціях тощо) необхідно не лише враховувати темперамент ділового партнера, а й управляти проявом

свого темпераменту: виявляючи стриманість, самовладання, тактовність.

Темперамент маркетолога накладає свій відбиток і на комунікативну поведінку: товариськість чи комунікабельність у людей із різним типом темпераменту різна.

Найбільш виражені комунікативні здібності у сангвініків, які легко та швидко встановлюють психологічний контакт із партнерами (клієнтами) зі спілкування, підтримують активний діалог із ними.

Флегматики, у порівнянні з сангвініками, не так легко встановлюють контакти з людьми, але, на відміну від сангвініків, вони здатні довго підтримувати стійкі ділові відносини з партнерами (клієнтами), хоча, звичайно, коло їх спілкування менш широке, ніж у сангвініків.

Меланхоліки зазнають специфічних труднощів у спілкуванні, які пов'язані з внутрішнім страхом перед новими ситуаціями та новими людьми (партнерами, клієнтами). У процесі ділової комунікації меланхоліки часто губляться і бентежаться, потрібна психологічна підтримка з боку колег.

Психологічно складним у спілкуванні є холерик: йому складно спілкуватися, і з ним складно спілкуватися. Встановленню доброго та довготривалого психологічного контакту з колегами та діловими партнерами холерика перешкоджає його запальність та нестриманість. Холерик постійно прагне лідерства у міжособистісних відносинах, що викликає протидію з боку інших колег.

Потрібно мати на увазі, що особливості прояву темпераментів у діловому спілкуванні з віком та професійним досвідом згладжуються, набуваються навички спілкування, за допомогою яких людина контролює негативні сторони свого темпераменту, спілкується та діє адекватно ситуації.

Варто зазначити, що всі люди мають великі можливості адаптації один до одного і значною гнучкістю у своїй поведінці, що дозволяє їм добре пристосовуватися один до одного. Як писав англійський філософ Д.Юм: «Той щасливий, хто живе за умов, відповідних його темпераменту, але більш досконалий, хто вміє пристосовувати свій темперамент до будь-яких умов» (веб-сторінка, 2022).

Кінцевий результат взаємного пристосування людей один до одного значно більшою мірою залежать від бажання людей порозумітися, ніж від вихідних природних відмінностей у їх темпераментах.

Перефразовуючи відомий рекламний слоган, можна сказати, що «Темперамент – це не вирок».

У процесі комунікації маркетологу необхідно: вивчати особливості свого темпераменту, його сильні та слабкі сторони; враховувати особливості темпераменту ділового

партнера (клієнта) та явно не реагувати на ті прояви його темпераменту, які ускладнюють ділову комунікацію; учитися стримувати прояви своїх почуттів; стримувати мимовільні реакції.

Важливу роль у формуванні особистості відіграє *характер* (др.-грец. *χαρακτήρ* – риса, знак, прикмета грецьк. *характер* – печатка, карбування) – сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що закладаються в діяльності та спілкуванні, визначаючи типові нею способи поведінки та реагування на життєві обставини (веб-сторінка, 2022).

Характер людини формується у процесі його виховання внаслідок взаємодії біологічних та соціальних факторів. Виховується не абстрактний індивід, а людина з неповторним генним набором, що визначає не тільки його біологічні особливості (стать, будова тіла, колір очей та волосся тощо), але і його задатки та темперамент. Характер можна вважати вектором виховання та генним набором даної людини (Бойко-Бузиль, 2012).

Характер пов'язаний із особистістю людини, хоча особистість людини та її характер не одне й те саме. Коли даються оцінки особистості та характеру однієї й тієї ж людини, то ці оцінки можуть не тільки не збігатися, а й бути протилежними. Наприклад, видатні особистості, особливо творчі, як правило, мають важкий характер, і для їх оцінки недоліки характеру не мали значення.

Характер – це стержень психічної властивості маркетолога, що накладає відбиток на всі його дії та вчинки, що визначають типові способи його реагування на професійні обставини.

А. Маслоу, представник гуманістичного напрямку у психології, увів поняття психологічно зрілої та психологічно незрілої особистості. Як співвідносяться особистість людини та її характер? Уміння володіти своїм характером та контролювати його прояв притаманне психологічно зрілим особистостям.

Навпаки, пориви характеру, коли людина діє за логікою того, чого його спонукають ті чи інші риси характеру, типові для психологічно незрілих особистостей чи психопатів. Ще давньогрецький мудрець Геракліт говорив, що характер для одних людей це добрий геній, для інших – злий.

Характер формується не лише в процесі виховання, а й у процесі самовиховання. Особистість може свідомо коригувати негативні прояви власного характеру.

Все різноманіття проявів характеру майбутнього маркетолога ми можемо поділити на чотири групи, враховуючи такі підстави: спрямованість індивіда, система відносин у соціумі; особливості

вольової регуляції; емоційні особливості; інтелектуальні особливості.

Почнемо з аналізу спрямованості особистості маркетолога, яку можна визначити як таку провідну психологічну властивість особистості, у якій представлені система її спонукань до життя і діяльності, її потреб, інтересів, ідеалів, тобто всього, чого хоче особистість (Бойко-Бузиль, 2022).

Спрямованість ставить основні тенденції поведінки особистості, які проявляються через його характер.

У характері, як системі стійких рис особистості маркетолога, можна назвати такі підсистеми, що проявляються: у відношенні до праці (працелюбність – лінь, ініціативність – безініціативність, відповідальність – безвідповідальність тощо); щодо інших людей (тактовність – безтактність, ввічливість – грубість, чуйність – черствість і інше); у відношенні до самого себе (скромність – хвальба, гордість – смиренність, самокритичність – зарозумілість тощо). Характер проявляється в усіх інших відношеннях до світу.

Вольові риси характеру – стійкі індивідуально-типологічні особливості свідомої регуляції поведінки, які проявляються в умінні долати труднощі в досягненні мети. Для ділових комунікацій маркетолога важливими є прояви таких вольових якостей особистості як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самовладання тощо. Кожній із цих властивостей протистоять протилежні риси характеру, у яких виражено безвольність, тобто відсутність своєї волі та підпорядкування чужій волі.

Особливо важливі такі якості маркетолога, як витримка і самовладання, які проявляються у здатності індивіда контролювати свою поведінку у складних конфліктних умовах, утримуватися від непотрібних дій, контролювати свої емоції та почуття, не допускати імпульсивних дій, регулювати настрій, не втрачати присутності духу у важких та навіть у небезпечних ситуаціях.

Вольові особливості визначають основні якості характеру: цілісність, силу, твердість та врівноваженість: цілісність характеру – це стійкість позицій та поглядів у різних ситуаціях, узгодженість слів та вчинків; сила характеру – енергійність людини, здатність до тривалої напруги, подолання труднощів у складних ситуаціях; твердість характеру – сила характеру разом із принциповістю особистості; врівноваженість характеру – рівність, стриманість поведінки, емоційно-вольова стійкість особистості.

Емоційні особливості характеру майбутнього маркетолога – це найбільш наочний, безпосередньо сприйнятий індикатор його психічних якос-

тей. Здобувач проявляється в тому, що її смішить і радує, змушує захоплюватися і засмучує, що викликає в нього гнів і стрес і що змушує його заспокоюватися чи розчаровуватися.

Емоції (франц. emotion, від лат. emovere – збуджувати, хвилювати) – фізіологічні стани організму, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види почуттів та переживань людини – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального життєвідчуття.

За емоційними особливостями свого характеру індивіди відрізняються низкою параметрів: емоційною реактивністю, збудливістю, глибиною, тривалістю та стійкістю емоційних процесів, домінуючими почуттями. Емоційний настрій індивіда – це показник тону всєї його життєдіяльності.

Емоційні переживання маркетологів та їх ділових партнерів (клієнтів) багатомірні і включають увесь спектр позитивних емоцій (інтерес, радість, захоплення, надію, задоволення), негативних (страх, тривогу, огиду, роздратування, злість, засмучення) і змішаних емоцій, в яких поєднуються і позитивні, і негативні відтінки.

Позитивні емоції сприятливо впливають на життєвий тонус роботи маркетолога, стимулюють спільну діяльність, сприяють становленню та розвитку особистісних відносин. З людиною, що викликає позитивні емоції, хочеться співпрацювати, а у складних ситуаціях ділової взаємо-

дії – знаходити оптимальне вирішення ділової проблеми.

Негативні емоції теж необхідні, але в невеликій дозі. Вони виникають тоді, коли діяльність маркетолога не дає необхідних результатів. Негативні емоції відіграють роль стимуляторів, змушуючи шукати нові рішення, підходи, методи. Велика кількість негативних емоцій, що «перетягують на себе» дезорганізуючу роль у ділових комунікаціях, блокують можливість ефективної взаємодії, знижують працездатність.

Інтелектуальні риси характеру – стійкі індивідуально-типологічні особливості інтелекту. Інтелект індивіда – стійка структура розумових якостей.

Серед якостей, що характеризують інтелектуальний склад особистості, виділяються продуктивність розуму, його оригінальність, володіння узагальненими способами мислення, стійка інтелектуальна спрямованість особистості (допитливість), розважливість, вдумливість та ін.

Висновки. Отже, темперамент, характер кожного майбутнього маркетолога є найбагатшими палітрами фарб і півтонів, неповторними, унікальними особистісними своєрідностями. Відповідне поєднання класифікацій комунікативного типу майбутнього маркетолога дозволяє віднести його до певного типу. В основі типології характерів, темпераментів лежить думка про те, що враховуючи найбільш характерні риси можна «групувати» здобувачів та прогнозувати їх найбільш ймовірну поведінку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н.П. Основи педагогіки : навч.-метод. посібн. Чернівці : Книги – XXI, 2006. 200с.
2. Етична система особистості. Особистість і її етичні особливості : веб-сайт. URL: <https://stud.com/ua> (дата звернення : 27.03.2022).
3. Кацавець Р. Психологія особистості : навч. посібн. Київ : Алерта. 2021. 134 с.
4. Ксенофонт. Спогади, IV, 2. Київ. 2022.
5. Основи юриспруденції : підручник / А.В. Хрідочкін, П.В. Макушев, В.В. Ченцов; Ун-т митної справи та фінансів. Дніпро : УМСФ, 2021, 396 с.
6. Поняття особистості у філософії, соціології і психології : веб-сайт. URL: <https://vcf/vn/ua> (дата звернення : 27.03.2022).
7. Психологический словарь : веб-сайт. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/психологический-словарь/характер> (дата звернення : 27.03.2022).
8. Психологія / за ред. Ю.Ю. Бойко-Бузиль. Харків : «Фоліо». 2012. 860 с.
9. Тест Айзенка TPQ-R : узнайте свій темперамент : веб-сайт. URL : <https://testometrika.com> (дата звернення : 27.03.2022).
10. Філософські погляди Артура Шопенгауера. Реферат : веб-сайт. URL : <http://rumagic.com/html/avtor/shopengauer/afrizmu.htm> (дата звернення : 27.03.2022).
11. Цитати про темперамент : веб-сайт. URL : <http://itmydream.com/citati/temperament> (дата звернення : 27.03.2022).
12. Черниш Н.Й. Соціологія : підручник за рейтингово-модульною системою навчання. 5-е вид., переробл. і доп. Київ : Знання, 2009. 468 с.

REFERENCES

1. Volkova N.P. Osnovy pedahohiky : navch.-metod. posibn [Fundamentals of pedagogy: teaching method. manual]. Chernivtsi : Books – XXI, 2006. 200 p. [in Ukrainian].
2. Etychna systema osobystosti. Osobystist i yii etychni osoblyvosti [Ethical system of personality. Personality and its ethical features] : veb-sait. URL : <https://stud/com/ua> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Ukrainian].
3. Katsavets R. Psykholohiia osobystosti : navch. posibn [Psychology of personality: textbook. manual]. Kyiv : Alert. 2021. 134 p. [in Ukrainian].
4. Ksenofont [Memoirs], IV, 2. Kyiv. 2021. [in Ukrainian].
5. Osnovy yurysprudentsii : pidruchnyk / A.V. Khrydochkin, P.V. Makushev, V.V. Chentsov; Un-t mytnoi spravy ta finansiv [Fundamentals of jurisprudence]. Dnipro : UMSF, 2021, 396 p. [in Ukrainian].
6. Poniattia osobystosti u filosofii, sotsiolohii i psykholohii [The concept of personality in philosophy, sociology and psychology] : veb-sait. URL : <https://vcf/vn/ua> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Ukrainian].
7. Psykholohycheskyi slovar [Psychological Dictionary] : veb-sait. URL : <http://www.vokabula.rf/slovary/psykholohycheskyi-slovar/kharakter> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Russian].
8. Psykholohiia / za. red. Yu.Iu. Boiko-Buzyl [Psychology]. Kharkiv : «Folio». 2012. 860 p. [in Ukrainian].
9. Test Aizenka TPQ-R : uznaite svii temperament [Eisenko TPQ-R test: find out your temperament] : veb-sait. URL : <https://testometrika/com> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Russian].
10. Filosofski pohliady Artura Shopenhauera. Referat [Arthur Schopenhauer's philosophical views. Abstract] : veb-sait. URL : <http://rumagic.com/html/avtor/shopengauer/afrizmy.htm> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Ukrainian].
11. Tsytyaty pro temperament [Quotes about temperament] : veb-sait. URL : <http://itmydream.com/citati/temperament> (data zvernennia : 27.03.2022). [in Ukrainian].
12. Chernysh N.I. Sotsiolohiia : pidruchnyk za reitynhovo-modulnoi systemoiu navchannia [Sociology: a textbook on the rating-modular system of education]. 5th ed., Reworked. and ext. Kyiv: Knowledge, 2009. 468 p. [in Ukrainian].

УДК 373.2.015.31:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-21>**Ірина ПАЛАСЕВИЧ,***orcid.org/0000-0003-0596-6835*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *ipalasevich@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості організації словникової роботи зі старшими дошкільнятами, яка передбачає правильне розуміння, засвоєння та репродукування лексем з усіма їхніми відтінками, семантично точне вживання синонімів, багатозначних слів, слів із переносним значенням, а також уважне ставлення дітей до змісту мовлення.

З'ясовано, що розвиток словника старших дошкільнят відображає позитивну динаміку кількісних і якісних змін у мовленні, зокрема поглиблене розуміння семантики і структури лексем та словосполучень. Саме в цьому віці у дітей відбувається уточнення лексичного значення слів і способів їх уживання, розвивається семантичне чуття, зростає інтерес до словотворення, використання засобів художньої виразності. Зазначено, що перелічені процеси забезпечують повноцінне спілкування дітей, пізнання ними довкілля, а також мовленнєве самовираження.

Наголошено на важливості створення сприятливих умов із метою «занурення» вихованців у розвивальне мовленнєве середовище, що уможливить їхнє зацікавлення вивченням мови, мовленнєво-творчі прояви та активну мовленнєву практику кожної дитини упродовж різних видів дитячої діяльності: навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої (літературно-, образотворчо-, музично-, театральнo-мовленнєвої). Увиразнено шляхи й засоби розвитку словника дітей, його активізації й уточнення, а також збагачення засобами художньої виразності.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективного лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, а саме: формування позитивної мотивації до засвоєння нових слів, комплексне збагачення лексики дітей у різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої тощо), а також співпраця закладів дошкільної освіти (ЗДО) з родинами вихованців у розвитку і збагаченні дитячого словника.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, розвиток словника, словникова робота, навчально-мовленнєва діяльність, художньо-мовленнєва діяльність, мовленнєве середовище, педагогічні умови розвитку словника.

Iryna PALASEVYCH,*orcid.org/0000-0003-0596-6835*

PhD of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *ipalasevich@gmail.com*

THE PECULIARITIES OF VOCABULARY DEVELOPMENT CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article analyzes the peculiarities of the organization of vocabulary work with senior preschoolers, which involves proper understanding, learning and reproduction of tokens with all their nuances, semantically accurate use of synonyms, polysemous words, figurative words, and children's attentive attitude to speech.

It was found that the development of vocabulary of senior preschoolers reflects the positive dynamics of quantitative and qualitative changes in speech, in particular an in-depth understanding of the semantics and structure of tokens and phrases. Exactly at this age that children clarify the lexical meaning of words and ways of using them, develop semantic sense, increase interest in word formation, the use of artistic expression. It is noted that these processes provide full communication of children, their knowledge of the environment, as well as speech self-expression.

It was emphasized on the importance of creating favorable conditions in order to «immerse» children in the developmental speech environment, which will enable their interest in language learning, speech-creative manifestations and active speech practice of each child during different types of children's activities: educational-speech, art-speech (literary-, art-, music-, theater-speech). The ways and means of children's vocabulary development, its activation and clarification, as well as enrichment by means of artistic expression are highlighted.

Pedagogical conditions of effective lexical development of older preschool children are substantiated, namely: formation of positive motivation to learn new words, comprehensive enrichment of children's lexicon in different types of speech activities (educational-speech, art-speech, etc.), as well as cooperation of preschool institutions with the families of children in the development and enrichment of children's vocabulary.

Key words: children of senior preschool age, development of vocabulary, vocabulary work, educational-speech activity, art-speech activity, speech environment, pedagogical conditions of vocabulary development.

Постановка проблеми. Одним із провідних завдань сучасної дошкільної освіти є створення належних умов для ефективного розвитку мовленнєвих здібностей кожного вихованця, становлення його як активного, ініціативного мовця, котрий адекватно, точно, вільно і творчо використовує мову у різних мовленнєвих ситуаціях, а також удосконалення й пошук педагогічних засобів гармонійного формування мовленнєвої компетентності майбутніх школярів, їх культури мовлення та спілкування.

Фахівці наголошують на важливості такої складової мовленнєвого розвитку дошкільників, як словникова робота. Формування дитячого словника – це тривалий, постійний процес кількісного та якісного його збагачення, що виявляється в поглибленому розумінні значень і змістових відтінків слів та словосполучень. Під час роботи над словом вихованці не тільки засвоюють його семантичне значення, а й вчаться утворювати словосполучення, речення, зв'язний текст, свідомо обирати зі свого лексикону ті мовленнєві засоби, які найточніше відображатимуть задум мовця і робитимуть його висловлювання змістовним, образним, виразним (Богуш, Гавриш, 2011: 366).

Науковцями доведено, що з усіх етапів дошкільної найбільш сензитивним щодо збагачення, уточнення й активізації дитячого словника є старший дошкільний вік. Власне упродовж нього діти оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови, проявляючи все більший інтерес до змісту слова, його етимології. Саме в цей час удосконалюється граматична правильність мовлення старших дошкільнят, їх прагнення до точного вживання всіх граматичних форм, що зокрема проявляється у критичному ставленні до власних мовленнєвих висловлювань. Крім того, у дітей цього віку розвивається інтелектуальна функція мовлення, що є основою формування елементів оцінки й контролю мовленнєвої діяльності (Богуш, Гавриш, 2011: 301 – 302).

Аналіз досліджень. Нами з'ясовано, що проблема розвитку словника дітей є предметом наукових розвідок А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздева, Н. Горбунової, Д. Ельконіна, Л. Колунової, М. Кольцової, Г. Ляміної, Г. Розенгарт-Пупко, Т. Ушакової, С. Цейтлін. Усі вони досліджують специфіку формування лексичного запасу дошкільнят в онтогенезі мовленнєвої діяльності, збагачення словника на етапах раннього й дошкільного дитинства. Науковцями розроблено технології розвитку, збагачення, уточнення й активізації лексикону дошкільнят засобами

образотворчої (С. Макаренко), ігрової діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан), за допомогою творів живопису (О. Соцька), казки (Ю. Руденко), поетичного гумору (І. Попова), шляхом власної художньо-мовленнєвої діяльності (А. Богуш, О. Монке) та ін.

Усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми статті, метою якої є обґрунтування особливостей розвитку словника дітей старшого дошкільного віку як стрижня їх мовленнєвого розвитку, а також визначення педагогічних умов ефективності розглядуваного процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлено три основні завдання розвитку словника дітей дошкільного віку:

- збагачення кількісного складу лексики новими, раніше невідомими словами, а також засвоєння нових значень уже відомих дітям багатозначних слів;

- якісне засвоєння лексики, що виявляється в поглибленому розумінні семантичного значення і змістової структури слів та словосполучень. Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває уточнення значень слів на основі протиставлення антонімів і зіставлення слів, близьких за змістом, тобто розвиток гнучкості словника, вміння доречно користуватися загальноживаною лексикою у мовленнєвій практиці;

- активізація словника – застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях (Богуш, Гавриш, 2011: 373).

Увиразнені завдання тісно пов'язані одне з одним, і важко виділити межу, коли закінчується один процес та розпочинається інший. Свого часу К. Ушинським та О. Тихеевою було апробовано т. зв. діяльнісний принцип засвоєння лексики, відповідно до якого у практичній діяльності з різноманітними предметами дитина засвоює їх назву спочатку на рівні розуміння, встановлюючи зв'язок між самим предметом і словом. Поступово упродовж практичних дій відбуваються усвідомлення й уточнення значення нового слова, осягнення його змістових відтінків і, зрештою, вживання в активному мовленні (Тихеева, 1972).

Погоджуємося із визначенням Н. Горбуновою словникової роботи як «...спеціально організованої діяльності, спрямованої на виховання уваги дітей до змістової сторони слова, мовлення загалом, розуміння і тлумачення значення слів, на збагачення, активізацію та розвиток словника із застосуванням інтерактивних методів, прийомів, технологій» (Горбунова, 2012: 47).

На думку Н. Кирсти, розвиток словника дошкільнят передбачає формування у них умінь правильно сприймати, розуміти, засвоювати та репродукувати слова з усіма їхніми відтінками і стилістичними забарвленнями. Ефективність такої словникової роботи визначається наявністю у дітей усвідомлених навичок самостійно і правильно вживати засвоєні лексеми у повсякденні (Кирста, 2012: 138).

Як зазначає дослідниця С. Макаренко, в лексичі дітей дошкільного віку можна виокремити слова чотирьох рівнів: 1) які вона чує навколо себе; 2) у значенні яких орієнтується; 3) зміст яких розуміє; 4) які свідомо використовує. На думку С. Макаренко, обов'язковою умовою оволодіння дітьми новими словами є насамперед розуміння їх семантики, що, зі свого боку, залежить від усвідомлення дошкільнятами реального предмета, дії, ознаки чи конкретної ситуації, з якими пов'язане це слово. Якщо дитина не розуміє значення якоїсь лексеми, то вона й не уявляє якогось конкретного образу (Макаренко, 2008).

Описуючи особливості засвоєння дитиною значення слова, О. Лурія зауважує, що спочатку слово сприймається як певна сума звуків, нерозривно пов'язаних із загальною мовленнєвою ситуацією, до якої належать вербальні і невербальні засоби мовця (тембр, темп, сила звуку, інтонація, міміка, жести). Тільки з часом, упродовж спілкування з дорослими, дошкільник починає сприймати слово як усталений конструкт, що позначає конкретний предмет, «...незалежно від того, хто і яким голосом промовляє це слово, якими жестами воно супроводжується, у якій би ситуації воно не вживалося» (Лурія, 1998: 34).

Діти шостого року життя засвоюють нові лексеми не лише наслідуючи мовлення дорослих, а насамперед шляхом поступового розвитку мовленнєвого чуття, самостійних спостережень над мовленням, елементарного усвідомлення його явищ, розвитку мовленнєвих умінь та навичок, здатності зі свого лексикону добирати необхідні слова, найдоречніші в конкретній мовленнєвій ситуації. Саме в цьому віці у дошкільнят зазвичай відбувається уточнення лексики, способів її вживання, продовжує розвиватися т. зв. лексична (чуття словника) та семантична (неусвідомлене засвоєння значення слів) інтуїція. Поступово дитина переходить до вибіркового вживання слів для формулювання власних суджень, вражень, переживань.

Фахівці називають старше дошкільня періодом не стільки кількісного накопичення словника, скільки уточнення семантики кожного поняття, їх активізації. У лексиконі старшого дошкільника

налічується 3500 – 4000 слів. У цей час діти вже рівномірно використовують усі частини мови, вміють класифікувати предмети, вживають узагальнювальні поняття, розрізняють багатозначні слова, розуміють переносне значення лексем, добирають слова, близькі і протилежні за змістом, спільнокореневі; використовують у мовленні епітети, метафори, фразеологізми. В активному словнику наявні абстрактні (радість, доброта, чесність, хоробрість), збірні, часові та просторові поняття – хоча інколи простежуються певні неточності в їх уживанні (Програма «Українське дошкільня», 2017: 217 – 218).

За Н. Горбуною, процес оволодіння дітьми словником охоплює чотири послідовні етапи: а) на першому («занурення») створюється мовленнєве середовище, в яке поступово «занурюється» дитина; б) протягом другого («орієнтації») – починається усвідомлення значення слів; в) під час третього («диференціації») – вихованець чітко усвідомлює і тлумачить значення слів; г) упродовж четвертого («активного вживання») відбувається активне використання слів у власному мовленні (Горбунова, 2010). Тому так важливо забезпечити сприятливі умови з метою «занурення» дітей у розвивальне мовленнєве середовище, що стимулюватиме пробудження у них інтересу до вивчення мови, виникнення мовленнєво-творчих проявів, а також активну мовленнєву практику кожного дошкільника. Із цією метою вихователям необхідно застосовувати доступні й цікаві форми, методи й засоби розвитку словника, які б уможливили правильне розуміння, засвоєння та репродукування слів з усіма їхніми відтінками, семантично точно вживання конкретних лексем із синонімічних рядів, багатозначних слів, слів із переносним значенням, а також сприяли б розвитку у дітей уважного ставлення до змісту мовлення.

Зауважимо, що завдання та зміст словникової роботи у ЗДО визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, програмами розвитку, навчання й виховання дітей, зокрема регіональною «Українське дошкільня». В останній наголошується, що словникова робота реалізується у різних формах: спеціально організованій діяльності дітей: заняттях, грі, різних видах самостійної діяльності (художньо-продуктивній, трудовій, дослідницькій тощо), у вільному мовленнєвому спілкуванні, а також індивідуальній, гуртковій роботі, спостереженнях, екскурсіях, різних розвагах та святах, що можуть бути організовані як фронтально, підгрупами, так і індивідуально – залежно від інтересів та віку дітей (Програма «Українське дошкільня», 2017).

Загальновідомою основною формою організованої словникової роботи з дітьми є заняття (комплексні, тематичні, інтегровані), спрямовані на кількісне збагачення та якісне засвоєння старшими дошкільнятами лексики, розвиток гнучкості словника, його активізацію. Науковці Н. Гавриш та А. Богуш вважають найбільш доцільним способом організації мовленнєвих занять підгруповий. Адже, як правило, під час загальногрупових занять не забезпечуються умови вправлення кожної дитини у вживанні нових слів, їх застосуванні в активному мовленні, що спричинене відсутністю необхідного часу. Заняття з дошкільнятами у підгрупах, на думку дослідниць, оптимально сприяє максимальній мовленнєвій активності вихованців (активному промовлянню мовленнєвого матеріалу кожним, активному спілкуванню, розв'язанню комунікативно-мовленнєвих ситуацій) (Гавриш, Богуш, 2013).

Розвиток словника старших дошкільнят в умовах закладів дошкільної освіти відбувається упродовж різних видів художньо-мовленнєвої (літературно-, образотворчо-, музично-, театральнo-мовленнєвої) діяльності дітей. Так, читання художньої літератури, перегляд театралізованих дійств підвищують емоційний настрій вихованців, а бесіди за змістом казок та оповідань, їх переказування і складання різних видів розповідей спонукають дітей до активного вживання й удосконалення словника, його кількісного та якісного збагачення, оволодіння засобами художньої виразності й навичками їх використання в різних видах дитячої діяльності.

Через художнє слово вихователь, так би мовити, «підводить» дітей до сприймання образного, багатого на яскраві звороти мовлення. Саме у художніх творах (казках, оповіданнях, віршах) автори вживають багато тропів, метафоричних виразів, широко використовують переносне значення слів, фразеологізми тощо. Правильне розуміння тропів у художньому творі надзвичайно важливе для збагачення словника дошкільнят емоційно-експресивною лексикою, а також формування у них уміння яскраво й вичерпно відтворювати конкретний образ, відчути його красу.

Зауважимо, що старші дошкільнята із задоволенням розповідають казки, зберігаючи при цьому образні вислови, порівняння, епітети, метафори, слова-повтори й інші художні особливості твору. Діти також залюбки самостійно складають розповіді, казкові історії, оповідання за власними малюнками, обговорюють задум майбутнього малюнка, реалізують його під час малювання; виявляють уміння вербалізувати сприйнятий

музичний образ, самостійно складають опис за уявною музичною картинкою, виражають свої емоції, уявлення, враження, образи, нав'язні музичним твором, за допомогою мовленнєвих засобів; разом із вихователем складають сценарії до невеликих літературних творів, до власних казок, оповідань, а також беруть активну участь у власних театралізованих постановках тощо (Богуш, 2010: 50 – 51).

Упродовж розповідання і переказування художніх творів, самостійного створення казок та оповідань формується вміння старших дошкільнят критично ставитися до розповідей – як своїх, так і однолітків. Оцінюючи розповіді, діти аналізують їх композиційну цілісність, лексичне багатство, застосування засобів художньої виразності: в описі – порівнянь, метафор, означень, у розповіді – доцільний вибір мовленнєвих засобів, відсутність мовленнєвих шаблонів, штампів. Усі ці чинники суттєво збагачують навчально-мовленнєву діяльність вихованців ЗДО.

Одним із важливих засобів активізації словника старших дошкільнят є використання на заняттях словесних ігор (ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди), на яких дитина самостійно розв'язує різноманітні мовленнєві завдання: описує предмети, відгадує їх за описом, ознаками схожості й відмінності, групує предмети за різними властивостями й ознаками тощо. Наприклад, діти можуть змагатися в описі персонажів (гра «Опиши краще»), відгадувати персонажів за їхніми ознаками (гра «Знайди за описом»), порівнювати їх (гра «Знайди відмінність»); добирати синоніми до заданих слів (*говорити – балакати, розмовляти, бесідувати; сумувати – журитися, горювати; сміливий – хоробрий, дужий, відважний*); знайти антонім (*день – ніч, веселий – сумний, багато – мало*); придумати порівняння («*Сонце, як добрий чарівник*», «*золота, як сонце*»). Під час виконання таких завдань у дітей розвивається семантичне чуття, яке сприяє розвитку вміння добирати найдоцільніші образні слова, розуміти різні їх відтінки, точно передавати певну характерну ознаку предмета, дії, явища, описувати їх (Горбунова, 2010).

На думку спеціалістів, ефективність словникової роботи суттєво підвищується за умови співпраці ЗДО з родинами вихованців, використання з цією метою різноманітних форм: бесід, консультацій, відкритих занять, залучення батьків до різних видів діяльності разом з дітьми, родинних свят тощо. Так, орієнтовна тематика подібних бесід – «Скільки слів у словнику Вашої дитини?»; «Чи правильно розмовляє Ваша дитина?»; «Як стави-

тися до «дитячих» слів?»; «Які іграшки (книги, картинки) потрібні дитині?»; «Чи потрібно вчити з дитиною вірші напам'ять?» тощо.

Під час індивідуальних та групових консультацій педагогові важливо не тільки обговорювати проблеми розвитку словника дітей, а й надавати батькам практичні рекомендації щодо її розв'язання (наприклад, «Як створити розвивальне мовленнєве середовище в умовах сім'ї», «Використання художньої літератури як засобу розвитку й активізації словника дітей»). Крім того, вихователям доцільно розробити т. зв. «домашні завдання» для батьків (наприклад, «папки-рекомендації», що містять різноманітні дидактичні ігри і вправи щодо формування лексичної компетенції дітей; скоромовки, чистомовки, описові загадки, художні твори з метою розвитку і збагачення дитячого словника засобами виразності, вміння використовувати у мовленні фразеологічні звороти, слова з переносним значенням).

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що розвиток словника старших дошкільнят відображає позитивну динаміку кількісних і якіс-

них змін у їхньому мовленні, зокрема поглиблене розуміння семантики і структури слів та словосполучень. Саме в цьому віці у дітей відбувається уточнення лексичного значення слів і способів їх уживання, розвивається семантичне чуття, зростає інтерес до словотворення, використання засобів художньої виразності, що забезпечує повноцінне спілкування вихованців, пізнання ними довкілля, а також їхнє мовленнєве самовираження.

На нашу думку, ефективність лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку забезпечується реалізацією таких педагогічних умов, як формування позитивної мотивації під час «занурення» дітей у розвивальне мовленнєве середовище; комплексне збагачення лексики дітей у різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої тощо), а також співпраця закладів дошкільної освіти з родинними вихованців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі змісту і технологій підготовки майбутніх фахівців до організації словникової роботи із старшими дошкільнятами в умовах ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ : Слово, 2010. 304 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / за ред. А.М. Богуш. 2-ге вид., допов. Київ : Слово, 2011. 704 с.
3. Гавриш Н., Богуш А. Мовленнєва робота з дошкільниками : шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 3. С. 4 – 13.
4. Горбунова Н. Сучасні наукові підходи до розвитку словника дітей дошкільного віку. *Гуманітарні науки*. 2012. № 2. С. 46 – 52.
5. Горбунова Н. В. Технології розвитку словника дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Ялта : РВВ КГУ, 2010. 46 с.
6. Кирста Н.Р. Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами поетичних творів українських письменників. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 137 – 142.
7. Лурія А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Москва : МГУ, 1998. 336 с.
8. Макаренко С.І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей. *Педагогічні науки*. Вип. 50. Ч. 1. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. С. 201 – 206.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
10. Тихеева Е.И. Развитие речи у детей раннего и дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1972. 176 с.

REFERENCES

1. Bohush A.M. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh [Methods of organizing artistic and speech activities of children in preschool institutions]. Kyiv : Slovo, 2010, 304 p. [in Ukrainian].
2. Bohush A.M., Havrysh N.V. Doshkilna lnhvodydaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguodidactics : the theory and methods of teaching children of native language in preschool educational institutions]. Kyiv : Slovo, 2011, 704 p. [in Ukrainian].
3. Havrysh N., Bohush A. Movlennieva robota z doshkilnykamy : shliakhy optymizatsii [Speech work with preschoolers : ways of optimization]. *Educator-methodologist of preschool institution*, 2013, Nr. 3, pp. 4 – 13 [in Ukrainian].
4. Horbunova N. Suchasni naukovi pidkhody do rozvytku slovnyka ditei doshkilnoho viku [Modern scientific approaches to the development of vocabulary of preschool children]. *Humanities*, 2012, Nr. 2, pp. 46 – 52 [in Ukrainian].
5. Horbunova N. Tekhnolohii rozvytku slovnyka ditei doshkilnoho viku : navch.-metod. posib. [Technologies for the development of vocabulary of preschool children : teaching-method. manual]. Yalta : RVV KHU, 2010, 46 p. [in Ukrainian].
6. Kyrsta N.R. Formuvannia leksychnoi kompetentsii starshykh doshkilnykiv zasobamy poetychnykh tvoriv ukrainskykh pysmennykiv [Formation of lexical competence of senior preschoolers by means of poetic works of Ukrainian writers]. *Pedagogical discourse*, 2012, Vyp. 13, pp. 137 – 142 [in Ukrainian].

7. Luryia A.R. Язык у soznanye [Language and consciousness] / pod red. E.D. Khomskoi. Moskva : MHU, 1998. 336 p. [in Russian].
8. Makarenko S.I. Osoblyvosti stanovlennia protsesu rozuminnia znachennia sliv na pochatkovomu etapi rozvytku ditei [Features of the formation of the process of understanding the meaning of words at the initial stage of children's development]. *Pedagogical science*, Вуп. 50, Ch. 1, Kherson : Vyd-vo KhDU, 2008. pp. 201 – 206 [in Ukrainian].
9. Prohrama rozvytku dytyny doshkolnoho viku «Ukrainske doshkillia» [Program of development of preschool child «Ukrainian preschool»] / O.I. Bilan. Ternopil : Mandrivets, 2017. 256 p. [in Ukrainian].
10. Tykheeva E.Y. Razvytye rechy u detei ranneho y doshkolnoho vozrasta [Development of speech in children of early and preschool age]. Moskva : Prosveshchenye, 1972. 176 p. [in Russian].

УДК 373.015.31:502

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-22>**Микола ПАНТЮК,***orcid.org/0000-0001-7336-6714*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти,

проректор з наукової роботи

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *Pantjuk.m@gmail.com***Лілія СТАХІВ,***orcid.org/0000-0001-8939-3928*

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *liliastahiv@ukr.net***Василь СТАХІВ,***orcid.org/0000-0002-8393-1120*

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри біології та хімії

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *vasylstakhiv@ukr.net***Сузанна ВОЛОШИН,***orcid.org/0000-0003-0443-1679*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри біології та хімії

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *suzannavoloshun@ukr.net*

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗА ЕКОЦЕНТРИЧНОЮ ПАРАДИГМОЮ

У статті розкрито проблему екологічного виховання учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку у закладах загальної середньої освіти. Висвітлено зміст, форми та методи екологічного виховання за новою – екоцентричною парадигмою, яка набула актуальності у зв'язку з екологічною катастрофою, що склалася на планеті Земля. Цю проблему простудійовано у контексті аналізу нормативно-правової бази, зокрема Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Концепції національного виховання дітей та молоді, Державного стандарту початкової освіти, Державного стандарту базової середньої освіти та низки програм, за якими здійснюється освітній процес у закладах загальної середньої освіти. Розкрито зміст низки стереотипів екологічного виховання учнів, на основі яких сформувалася антропоцентрична парадигма, згідно з якою людина розглядалася, як володар, цар, відбувався поділ на красиві і потворні рослини і тварини, шкідливі й нешкідливі, безпечні й небезпечні. Запропоновано нові підходи у здійсненні освітнього процесу з метою формування в учнів екологічного мислення, екологічної культури та їх екологічно доцільної поведінки у природі. Акцентовано на таких важливих формах здійснення екологічного виховання за екоцентричною парадигмою, як екскурсії та прогулянки у природу, заняттях на екологічній стежині, заняттях-квестах, та заняттях милування природою, а також методах пізнання природи – евристичних бесідах, рольових іграх, конкурсах, вікторинах, проєктах тощо.

Також акцентовано на новому виді діяльності школярів у природі – роботі на екологічній стежині, на якій важливе місце займають заняття-квести та заняття-милування природою, а також проведенні низки виховних заходів екологічного спрямування як важливих складових позакласної роботи у закладах загальної середньої освіти відповідно до Концепції Нової української школи. Доведено, що усі перелічені форми та методи екологічного виховання школярів за нової екобіоцентричною парадигмою є необхідними важливими умовами у формуванні відповідального їх ставлення до об'єктів живої чи неживої природи.

Ключові слова: екологія, екологічне виховання, учні молодшого віку, учні середнього шкільного віку, учні старшого шкільного віку, заклади загальної середньої освіти, антропоцентрична парадигма, екоцентрична парадигма.

Mykola PANTIUK,
orcid.org/0000-0001-7336-6714
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Vice-Rector for Research
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) Pantyuk.m@gmail.com

Liliya STAKHIV,
orcid.org/0000-0001-8939-3928
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Pedagogy and Methods of Primary Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) liliastahiv@ukr.net

Vasyl STAKHIV,
orcid.org/0000-0002-8393-1120
Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at Department of Biology and Chemistry
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) vasylstakhiv@ukr.net

Suzanna VOLOSHIN,
orcid.org/0000-0003-0443-1679
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at Department of Biology and Chemistry
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) suzannavoloshun@ukr.net

ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS ACCORDING TO THE ECOCENTRIC PARADIGM

The article reveals the problem of environmental education among primary, secondary, and senior school-age students in general secondary education institutions. The content, forms, and methods of environmental education according to the new - ecocentric paradigm, which became relevant due to the ecological catastrophe which has occurred on the planet Earth, are highlighted. This problem was studied in the context of the legal framework analysis, including the Law of Ukraine "On Education", The Concept of the New Ukrainian School, the Concept of National Education of Children and Youth, the State Standard of Primary Education, the State Standard of Basic Secondary Education and several programs implemented in general secondary education institutions. The content of several stereotypes in environmental education of students is revealed, based on which the anthropocentric paradigm was formed, according to which man was considered as a ruler, king, there was a division into beautiful and ugly plants and animals, harmful and harmless, safe and dangerous. New approaches in the educational process implementation aimed at forming students' ecological thinking, ecological culture, and their ecologically appropriate behavior in nature are proposed. Such important forms of environmental education according to the ecocentric paradigm, as excursions and walks in nature, classes on the ecological trail, classes-quests, and classes in nature, as well as methods of learning about nature - heuristic conversations, role-playing games, pro-games, competitions, etc. were emphasized.

Emphasis is also placed on a new type of activity of schoolchildren in nature – work on the ecological trail, where an important place is occupied by classes-quests and classes-admiration of nature, as well as a number of educational activities of environmental orientation as important components of extracurricular activities in general secondary education New Ukrainian school. It is proved that all the listed forms and methods of ecological education of schoolchildren according to the new ecobiocentric paradigm are necessary important conditions in the formation of their responsible attitude to objects of living or inanimate nature.

Key words: ecology, environmental education, primary school students, middle school students, senior school students, general secondary education institutions, anthropocentric paradigm, ecocentric paradigm.

Постановка проблеми. Сьогоднішня тема семінару є надзвичайно актуальною, оскільки вона пов'язана із кризовою екологічною ситуацією, яка склалася на сьогодні в Україні, і причиною якої

виступає людська екологічна безграмотність, яка породжує поняття «нігілізм» як світогляд, що ставить під сумнів усі загальноприйняті принципи, норми моральності й цінності (Рибалко, 2017).

У зв'язку з цим, починаючи зі сім'ї, перебування дітей у закладах дошкільної, а згодом – загальної середньої, профільної, передвищої чи вищої освіти має здійснюватися природоохоронне виховання, формуючи в дітей дошкільного та молодшого, середнього й старшого шкільного віку чи вже у зовсім зрілому віці екологічне та критичне мислення, екологічну культуру та екологічно доцільну поведінку, у якому куточку природи вони б не перебували – в садку, сквері, в лісі, на озері чи річці – наодинці чи в колективі. Тому ми повністю погоджуємося із сучасними науковцями в тому, що такий процес має бути не лише свідомим й цілеспрямованим, а й неперервним впродовж усього життя кожного громадянина, який несе відповідальність за долю свого краю зокрема та Планети Землі в цілому (Мороз, 2006; Ліннік, 2010).

Сьогодні ідеї екологічного виховання чітко окреслені в сучасній нормативно-правовій базі, зокрема державних освітніх документах, прийнятих урядом впродовж останніх років: Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) ([https://on.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkol.](https://on.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkol)), Законі України «Про освіту» (2017 р.) (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>), Державному стандарті початкової освіти (<http://nus.org.ua/articles/uryad-zatverdvy-novyy-standart-pochatkovoyi-osvity-shhotse-oznachaye/>), Державному стандарті базової середньої освіти (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazo>), Концепції національного виховання дітей та молоді (2018 р.) та низки навчальних програм (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli>).

Так, детальний аналіз Типових навчальних програм для закладів загальної середньої освіти І ступеня, укладених відповідно до Держстандарту початкової освіти, затвердженому 21 лютого 2018 р., Типових освітніх програм відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (5–9 класи Нової української школи) засвідчує, що у цих документах акцентовано на формуванні в учнів низки компетентностей, зокрема й екологічних. У них зазначено, що таке завдання може бути вирішене завдяки правильній організації навчальних занять інтегрованих курсів (у початкових класах – це курси «Я досліджую світ» («Нова українська школа» авторів О.Савченко чи Р.Шияна), «Я пізнаю світ» («Інтелект України»), «Навколишній світ» («Вальдорфська педагогіка») «Всесвіт» («На крилах успіху»); у 5-6 класах – це «Природничі науки», «Пізнаємо природу», «Довкілля»),

відповідно до дев'ятих освітніх галузей, в т.ч. й природничої, яка займає вагоме місце серед мовно-літературної, математичної, соціальної та здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної, мистецької та фізкультурної (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli>).

Акцентуємо й на тому, що формування екологічних компетентностей, екологічної культури та доцільно екологічної поведінки в природі дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку є особливо необхідним процесом, оскільки, як зазначалося нами вище, Україна опинилася в екологічній катастрофі. Тому сучасні школярі мають бути глибоко екологічно обізнані та екологічно свідомі, мають мати такі екологічні знання, які б допомагали їм екологічно, критично та системно мислити, оскільки в цьому полягають наскрізні уміння, якими мають оволодівати школярі за час навчання в закладах загальної середньої освіти.

З цієї метою робота вчителя початкових класів, вчителя біології у контексті окресленої проблеми має стати систематичною, системною та цілеспрямованою (Байбара, 1998; Біда, 2000). І справитися з цим непростим завданням допоможе нова парадигма екологічного виховання, яка стала прерогативою і з кожним днем набуває особливого поширення, назва якої – «екоцентрична парадигма».

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що нині між метою і завданнями екологічного виховання учнів, зокрема й молодших школярів, та його змістом існують певні протиріччя, які проявляються як у виборі об'єктів, так і застосуванні відповідних методик та практик. І суть цих суперечностей (парадоксів) полягає в тому, що мета і завдання екологічного виховання базуються на новій екологічній парадигмі, яка дістала назву «біо(еко)центризм», а зміст і методики підбираються ще у відповідності до старої парадигми – «антропоцентризму». Це підтверджують сучасні наукові доробки таких вчених, як Тетяни Байбари (Байбара, 1998), Олени Біди (Біда, 2000), Олени Ліннік (Ліннік, 2010), Надії Горопахи (Горопаха, 2012), Ганни Руснак (Руснак, 2003) та ін. Цим умотивовуємо актуальність нашої розвідки.

Мета статті – виявити особливості виокремлених парадоксів, акцентувати на формах та методах екологічного виховання учнів за новою екоцентричною парадигмою, яка суттєво відрізняється від антропоцентричної, що має відійти у минуле.

Виклад основного матеріалу. Детальний аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури та сайтів Інтернету дозволяє виокремити поняттєво-категоріальний тезаурус. Зокрема, зазначаємо, що слово *«екологія»* складається з двох частин: «еко», що означає – будинок, і logos – загальновідомо – вчення, наука (Горопаха, 2012). Відповідно до нього *«екологічне виховання»* виступає важливим психолого-педагогічним процесом, спрямованим на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів (Рибалко, 2017).

Отже, оскільки слово «еко» означає «будинок», ми наголошуємо у цьому сенсі, що будинком є ціла Планета Земля, тому жителі її мають дбати про його чистоту – прибирати, не засмічувати, щоб наступним поколінням залишався не «армагедон», а збереглася уся цінність природного довкілля. З цього приводу сьогодні побутують прислів'я, які варті особливої уваги і передачі їх наступним поколінням, а саме: «Бережім природу для людського роду» або «Земля – наш дім, чисто має бути в ній».

Зауважуємо, що різноманітних маленьких будиночків у великому будинку нашої Планети є безліч. Зокрема, звертаємо увагу на Ліс як триповерхову оселю, у якій першим поверхом є трав'яниста рослинність, другим – кущі, а третім поверхом виступають дерева; у свою чергу кожен кущик чи дерево слугує будинком для птахів, комах чи звірів. З цією метою підрастаюче покоління має усвідомлювати, що в ліс потрібно заходити, як у «храм», як у «гості до лісових мешканців», а значить – поводити себе, як гості – не шуміти, не бешкетувати і пам'ятати, що все, що у ньому знаходиться, є потрібним для життя дикої природи.

Зокрема, учні мають пам'ятати, що лише у казках є добрий лікар Ой-болить, а в реальності дикі звірі є настільки є розумними, що вміють лікувати себе самі. Тому, наприклад отруйні гриби, які є неприпустимими для людського життя, для оленів, зубрів, кабанів, лосів вони є прекрасним харчем, а то й різноманітними ліками.

Акцентуючи на луках та полях як таких, що слугують будинками для проживання представників рослинного та тваринного світу на цих природних угрупованнях, ми розкриваємо ці поняття через так зване спілкування з цими істотами. Тому зривання дикорослих рослин, зокрема польових – білосніжних ромашок, червоних маків, блакитно-синіх волошок, запашної конюшини та плетінні, наприклад з них вінків чи створенні букетів, а також

вилів диких тварин для колекцій і спостережень, що вважалося за старою антропоцентричною парадигмою нормою, сьогодні є неприпустимим.

Сьогодні також метелики розглядаються не як шкідлива гусінь як один із етапів розвитку – метаморфозу, а як «квітка неба», якою потрібно милуватися, а якщо спостерігати, то лише на відстані, глибоко усвідомлюючи, що ці представники типу членистоногих ряду лускокрилих є дуже делікатними істотами: їх крильця складаються з лусочок, які вкриті пилком, і при доторканні до них руками пилко осипається і комаха гине.

Також зауважуємо, що у минуле має відійти стереотип «людина – цар, господар природи», який є найбільш характерним для радянського періоду, зокрема 50-80-х рр. ХХ століття. Відповідно до цього підходу людина виступає як мірило всіх речей, а об'єкти довкілля оцінюються з точки зору або небезпеки, або корисності для людей. Таке трактування націлює людину на те, що вона може змінювати природу, як їй заманеться, оскільки одержала титул «царя». При цьому жодні природні закономірності зовсім не враховуються.

Вважаємо, що із дітьми доречно згадати біблійний факт про створення Богом Землі, коли Всевишній, створивши людину, наказав їй володарювати, однак людина, на превеликий жаль, поняття «володарюю» сприйняла по-своєму і «долодарювалася» до того, що маємо на сьогоднішній день те, що маємо.

Відповідно до другого стереотипу – розподіл природних об'єктів на красиві і потворні велике місце відводиться ставленню самого вчителя до таких живих об'єктів, як, наприклад жаб, черв'яків, павуків, змій тощо. З погляду екологічного виховання учні мають зрозуміти, що зовнішній вигляд будь-якого організму є результатом його пристосування до життя у певних умовах. Тому важливо навчати дітей бачити красу кожного живого організму, його потрібність та доцільність в екосистемах, допомогти усвідомлювати необхідність існування кожного живого організму (крім шкідливих бактерій) незалежно від того, «симпатичні» вони їм чи ні. Дуже важливо навчати поважати усі форми прояву життя на Землі (Горопаха, 2012; Руснак, 2003).

Так, наприклад, розглядаючи дощового черв'яка, ми звертаємо увагу учнів не на зовнішній вигляд (бо яким по-іншому може бути цей представник Черв'яків, якщо його домішка знаходиться у землі), а на його потрібність у природі: він є розпушувачем ґрунту і без таких, як він, наш верхній шар землі, на якому ростуть рослини, овочі та всякі, як в історії біології

називають прянощі, він перетворився б на звичайнісінький асфальт. Використовуючи метод моделювання маленьких чоловічків технології формування творчої особистості за Р. Альтшуллером доцільно пояснити учням, яку важливу роль відіграє в природі дощовий черв'як.

Тому, вважаємо, що одним із важливих завдань учителя закладу загальної середньої освіти – довести своїм вихованцям, що будь-який живий організм є включений у складний ланцюг природних взаємозв'язків, і його втрата може викликати непередбачені наслідки (Біда, 2000; Руснак, 2003).

Детальний аналіз науково-педагогічної та психолого-методичної літератури дозволяє стверджувати, що учні, особливо діти дошкільного і молодшого шкільного віку поняття «негарне» сприймають як непотріб, якому немає бути місця у їх житті. Тому наступний стереотип, яким ми аналізуємо, пов'язаний з несумісністю розмежування рослин й тварин на шкідливі й корисні. Зауважимо, що ми повністю погоджуємося із думкою науковців, екологів, зоозахисників в тому, що у такому підході розкривається споживча корисність від природи («Яка мені з того буде користь?»). Таке трактування приводить школярів до негативного ставлення до хижих звірів, рослин-хижаків чи неістівних представників грибного царства.

Вважаємо такий підхід антиекологічним, оскільки він навчає учнів бачити, наприклад мишу великою шкідницею, він негативно впливає на формування в них неправильних уявлень про об'єкти живої природи взагалі. Або, як стверджують сучасні науковці, у категорію «шкідливих тварин» попадають, наприклад, вовки, що нападають на зайців чи овець; лисиці, які полюють на домашніх птахів; хижі птахи, наприклад яструби, що полюють на зайців чи інших дрібних представників пташиного царства, тощо. З точки зору здійснення екологічного виховання за новою парадигмою така класифікація є несприйнятливою.

Вважаємо, що учням необхідно акцентувати увагу й на тому, що у природних умовах є низка живих організмів, необхідних для підтримки природної рівноваги. Яскравим прикладом є така комаха, як міль. Зауважимо, що у природних умовах вона виконує важливу місію – переробляє хутро загиблих тварин. З біологічної точки зору кімнатна міль бере активну участь у кругообігу речовин, що є необхідним у природному середовищі.

Однак вважається, що міль робить велике зло, оскільки знищує придбане людиною добро, а насправді виконує те завдання, яке їй доручила Природа. І в тому також є парадокс. Тому учням необхідно акцентувати на тому, що інколи людина

сама створює сприятливі умови для життя в її оселі відповідних «шкідників»: мишей, молів (люди накопичують надто старі речі чи забувають провітрювати їх). До речі, у Австралії поставлено молі пам'ятник, бо вона допомогла людям позбутися різновиду кактуса-паразита, який знищував усі рослини, які росли біля нього.

Зупинимося конкретніше, наприклад й на тарганах. Відомо, як засвідчують наукові джерела, що самка таргана відкладає яйця лише у смітнику, і один виводок може налічувати до тисячі таких яєць. Взагалі, вважається, що комахи є найпліднішою істотою великого царства Тварини. Трапляється, на жаль, що люди забули винести впродовж лише кількох днів сміття, а самка таргана, відчуваючи неприємний його запах, може перелізти навіть з першого на десятий поверх будинку, щоб відкласти яйця, бо саме у смітнику для неї дуже «комфортно». Тому і виходить, що людина створює інколи так звані «притулки», не осмислюючи наслідки своїх дій та вчинків. А у природних же умовах, як засвідчує довідково-енциклопедична література, кількість усіх цих тварин регулюється законами природи: обмеженою кількістю їжі, різноманітністю «ворогів», виникненням різних хворіб тощо) (Горопаха, 2012).

Таким чином, ми погоджуємося із думкою науковців в тому, що людина повинна чітко розділяти два середовища – штучне і створене нею самою: чисельність багатьох небезпечних і небажаних для нас тварин, яких ми називаємо «шкідливими», має нею регулюватися. Люди мають пам'ятати, що у природних екосистемах усі ці види підтримують рівновагу на Планеті Земля, тому в природних умовах за новою парадигмою у жодному випадку на шкідливих і корисних тварин їх поділяти не можна.

Зупинимося конкретніше ще на одному стереотипі – необхідність дбайливого ставлення до природних об'єктів з погляду використання їх людиною. Сьогодні споживацьке ставлення до довкілля стало одним із найважливіших проблем людства. Тому в результаті такого екологічного виховання за старою антропоцентричною парадигмою привело до того, що у дітей сформувалася думка про те, що споживацьке ставлення до об'єктів живої та неживої природи є нормою. Зокрема, акцентуємо на вирубуванні дерев для отримання дров, будівництва житла або хвойних дерев для свого ж задоволення, наприклад на Різдвяно-Новорічні свята. І це призвело до того, що у вирубаних лісах великим тваринам нема сьогодні де сховатися, вони стають легкою здобиччю для мисливців та браконьєрів.

Зауважуємо, що такий стереотип, як «поліпшувати природу», «допомагати природі», «примножувати її багатства» учні трактують по-своєму і часто негативно, оскільки ідея необхідності поліпшувати та збільшувати природні багатства оцінюється з такою позиції, що людина є господарем природи і може з нею робити все, що завгодно. Ми погоджуємося з науковцями, що такий стереотип викоринити найважче.

Тому перед учителями початкової, середньої чи старшої школи стоїть дуже важливе завдання – допомогти учням усе це глибоко осмислити і подати їм у новому ракурсі, що інколи протирічить думкам батьків, оскільки вони теж часто вважають, що так було правильно і так має бути і далі, бо так їм передалося від попередніх поколінь чи вони засвоїли ще зі шкільних парт.

Ми окреслюємо низку форм та методів екологічного виховання учнів закладу загальної середньої освіти, які мають місце в освітньому процесі, зокрема на заняттях інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Я пізнаю світ», «Всесвіт» у початковій школі чи на інтегрованих курсах «Природничі науки», «Пізнаємо природу», «Довкілля», які будуть мати місце у 5 класі Нової української школи відповідно до прийнятого та затверженого урядом Держстандарту базової середньої освіти (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazo>).

Так, основною формою вивчення довкілля, на яких створюються сприятливі умови для виявлення естетичної цінності світу природи та формуванню екологічно доцільної поведінки в природному середовищі, виступають екскурсії в природу, на яких важливим методом пізнання є спостереження за об'єктами живої та неживої природи. Сьогодні за екоцентричною парадигмою важливо усвідомити учням, що ці спостереження здійснюємо без нанесення цим об'єктам жодної шкоди.

Акцентуємо на тому, що сьогодні порівняно новим видом діяльності молодших школярів в природі стала робота на «екологічній стежині», яка представляє розроблений маршрут в парку, сквері, саду чи території шкільного подвір'я. На таких стежинах учні мають можливість порівнювати природне і перетворене середовище, аналізувати його, систематизувати, а під час виконання різноманітних завдань творчо, креативно й критично мислити. На таких стежинах сьогодні мають місце квест-заняття чи заняття милування природою, які започаткував ще у свій час педагог-гуманіст 20 ст. Василь Сухомлинський. На цих заняттях під відкритим небом учні ведуть

спостереження, складають казки про природу, пишуть твори-роздуми, у процесі їх проведення учні отримують радість чи відповідне захоплення від естетичної цінності навколишнього середовища (Байбара, 1998; Біда, 2000).

Зауважуємо, що сьогодні необхідною і обов'язковою умовою здійснення екологічної освіти молодших школярів за новою екоцентричною парадигмою виступає й систематична робота вчителя на уроках і в позакласній діяльності, зокрема Клуб веселих та кмітливих, вікторини та позакласні заходи на екологічну тематику. Наприклад, у закладах загальної середньої освіти важливе місце продовжують займати такі свята, як «День Лісу», «Свято Квітів», «Свято Врожаю», «Свято Колоска», «День Подяки», «Свято Води», «День Довкілля», «Толока» та ін.

З метою здійснення екологічного виховання учнів використовується низка таких методів пізнання природи, як евристичні бесіди, рольові ігри, різноманітні практичні роботи, які на сьогоднішній день набувають нових форм відповідно до ідей Концепції Нової української школи.

В освітньому процесі закладів загальної середньої освіти широко використовується цілий спектр ігор:

- дидактичних ігор як ігор з правилами («Можна-не можна», ігри й картками («Чий будинок», «Лото»), ігри з природним матеріалом («Чудовий мішечок»), ігри-вікторини («Квітковий хоровод»), ігри-загадки, які доцільно проводити на лоні природи;

- рольових ігор, заснованих на моделюванні соціального змісту екологічної діяльності («Що відбудеться, якщо ...?», «Екологічна експертиза»);

- ігор-змагань екологічного змісту – ігор-конкурсів, а саме: кросворди, подорожі, ребуси, які включають розв'язання низки екологічних задач, екологічних ситуацій, створення процесу моделювання екологічних зв'язків у природі та ін. (Ліннік, 2010; Руснак, 2003).

Детальний аналіз науково-педагогічної та психолого-методичної літератури з окресленої проблеми дозволяє стверджувати, що останнім часом вчителі широко застосовують метод проєктів. Особливо актуальними стали проєкти на такі теми: «Добра зима», «У гості до Чарівниці Осені», «Ми любимо квіти», «Грибне царство», «Посади дерево», «Збережемо довкілля чистим» та ін.

Усі перелічені форми та методи є необхідними важливими умовами у формуванні відповідального ставлення учнів до об'єктів живої чи неживої природи.

Висновки. Отже, проаналізований матеріал має підстави висувати, що екологічне виховання учнів початкових класів, середньої та старшої школи відіграє важливе значення у формуванні в них нового екологічного мислення, екологічної культури та екологічно доцільної поведінки у природі, оскільки на зміну старій антропоцентричній парадигмі прийшла нова – еко- або біоцентрична парадигма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник. Київ : Веселка, 1998. 338 с.
2. Біда О. Методика викладання природознавства і сільськогосподарської праці : методичний посібник. Київ : Ірпінь, 2000. С. 82–86.
3. Державний стандарт базової середньої освіти (5-9 класи) Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazo>.
4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/articles/uryad-zatverdyy-novyj-standart-pochatkovoyi-osvity-shho-tse-oznachaye/>.
5. Загальна методика навчання біології: навчальний посібник / І.В. Мороз та ін.; за ред. І.В. Мороза. Київ : Либідь, 2006. С.269–276.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Екологічне виховання. URL: https://m.pidru4niki.com/1993110235029/pedagogika/ekologichne_vihovannya.
8. Концепція Нова українська школа : URL: <https://on.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkol>.
9. Лінник О.О. Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ». Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. С. 21–33.
10. Методика ознайомлення дітей з природою: хрестоматія / Укладач Н.М. Горобаха. Київ : Генеза, 2012. 124 с.
11. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
12. Рибалко Л. Формування екологічного мислення в учнів на засадах еколого-еволюційного підходу. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.
13. Руснак Г. Форми і методи екологічного виховання в школі / *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 28. С. 3–25.
14. Типова освітня програма початкової освіти під керівництвом Р.Б. Шияна. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli>.

REFERENCES

1. Baibara T.M. (1998). *Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching nature studies in primary school] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Veselka, 388 s [in Ukrainian].
2. Bida O. (2000). *Metodyka vykladannia pryrodoznavstva i silskohospodarskoi pratsi* [Methods of teaching natural sciences and agricultural work] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : Irpin, pp. 82–86 [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (5-9 klasy Novoi ukrainskoi shkoly) [State standard of basic secondary education (5-9 grades of the New Ukrainian school)]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazo> [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. URL: <http://nus.org.ua/articles/uryad-zatverdyy-novyj-standart-pochatkovoyi-osvity-shho-tse-oznachaye/> [in Ukrainian].
5. Zahalna metodyka navchannia biolohii [General methods of teaching biology] : navchalnyi posibnyk / Moroz I.V. ta in.; za red. I.V.Moroza (2006). Kyiv : Lybid, pp. 269–276 [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
7. Ekolohichne vykhovannya [Environmental education]. URL: https://m.pidru4niki.com/1993110235029/pedagogika/ekologichne_vihovannya [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia Nova ukrainska shkola [Concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://on.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkol> [in Ukrainian].
9. Linnik O.O. (2010). *Metodyka vykladannia osvitnoi haluzi «Liudyna i svit»* [Methods of teaching the educational field „Man and the World”]. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», pp. 21–33 [in Ukrainian].
10. Horopakha N.M. (2012). *Metodyka oznaiomlennia ditei z pryrodou* [Methods of acquainting children with nature] : khrestomatiia. Kyiv : Heneza, 124 s. [in Ukrainian].
11. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Curriculum for general secondary education institutions]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
12. Rybalko L. (2017). *Formuvannia ekolohichnoho myslennia v uchniv na zasadakh ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu* [Formation of ecological thinking in students based on the ecological-evolutionary approach]. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis [in Ukrainian].
13. Rusnak H. (2003). *Formy i metody ekolohichnoho vykhovannia v shkoli* [Forms and methods of environmental education at school]. *Biolohiia i khimiia v shkoli*. № 28. pp. 3–25 [in Ukrainian].
14. Typova osvitnia prohrama pochatkovoi osvity pid kerivnytstvom R.B. Shyiana URL [Typical educational program of primary education under the guidance of R.B. Shyian URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].

Тетяна ПРИБОРА,

orcid.org/0000-0002-3508-3382

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *pryborat@gmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичне дослідження і узагальнено практичний педагогічний досвід організації освітньо-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти. Новизна статті полягає розроблені класифікації освітньо-розвивального середовища за хронологічною ознакою, яка включає два види: освітньо-просторове та освітньо-часове розвивальне середовище.

До освітньо-просторового розвивального середовища належать дизайн території закладу, його будівлі та приміщення груп. У статті аналізуються загальні тенденції та особливості проектування інтер'єру приміщень закордонних закладів дошкільної освіти, які ґрунтуються на комплексному, поліфункціональному, екологічному і трансформаційному підходах. Детальна увага приділяється питанню зонування внутрішнього простору закладів дошкільної освіти України. Стверджується, що розподіл зон подібно до квартири (коридор, туалет-ванна, спальня, їдальня-вітальня, ігрова), притаманний українським ЗДО, є застарілим і не повністю відповідає новим освітнім реаліям.

В результаті проведеного дослідження виділено дві групи предметного наповнення приміщення дошкільного закладу: обладнання загального призначення та освітні засоби. Наголошується, що для реалізації розвивального компоненту середовища конкретного приміщення повинно формуватися комплексно з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей даної вікової категорії.

Аналіз педагогічної літератури дозволив встановити, що у роботах сучасних українських і зарубіжних науковців та педагогів питання освітньо-часового розвивального середовища не висвітлюється. На думку автора освітньо-часове розвивальне середовище повинно ґрунтуватися на правильно організованому режимі дня, що передбачає логічну послідовність подачі режимних моментів, необхідних для нормального розвитку дитини дошкільного віку. Воно також повинно сприяти навчанню дитини орієнтуватися у часі, налаштуванню її внутрішнього годинника, розвитку почуття порядку. Важливим елементом такого середовища є поєднання трьох блоків освітнього процесу: занять, спільної діяльності, самостійної діяльності. Звертається увага на те, що часове розвивальне середовище залежить від виду програми, її тривалості та віку дитини.

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, освітньо-розвивальне середовище, освітньо-просторове розвивальне середовище, освітньо-часове розвивальне середовище, інтер'єр, режим.*

Tetiana PRYBORA,

orcid.org/0000-0002-3508-3382

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary School Education

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) *pryborat@gmail.com*

CREATING DEVELOPMENTAL LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article presents the theoretic overview and summing up of the positive pedagogical practices in creating developmental learning environment in pre-schools. Based on the conducted research the author makes up a chronologic classification of the developmental learning environment distinguishing physical and temporal developmental learning environments.

Physical learning environment is viewed as the complex of appropriate designs of the preschool area, preschool building exterior and inner spaces. The article studies the general trends of designing premises and the interior of foreign preschool educational establishments within integrated multifunctional, ecological and transformational approaches. Much attention is paid to inner spaces zoning in Ukrainian preschools. It is disputed that the approach to distinguishing zones similar to an apartment (like hall, bathroom-WC, bedroom, dining room, study-play area) immanent in kindergartens in Ukraine is rather outdated and does not correspond with the new education trends.

Following the research, the author singles out two groups of room subject filling: general use equipment and education means. It is stressed that to ensure developmental component it is vital that the environment of each inner space should be created integrally taking into account psychophysiological characteristics of children of that very age group.

The survey of the corresponding pedagogical works shows that the present-day Ukrainian researchers do not address the issue of temporal developmental learning environment in their works. The author believes that temporal developmental learning environment must be based on the duly organized daily routine which presupposes a logical sequence of timetable elements requisite for normal preschool child development. It should also help the child learn the time perspective, adjust their inner time clock and develop their feeling of order. The essential element of the temporal developmental learning environment is the combination of three blocks of educational process in particular classes, collective activity and individual activity. It is emphasized that temporal learning environment much depends on the curriculum type, its duration and the age of children.

Key words: *preschool educational establishment, learning environment, physical developmental learning environment, temporal developmental learning environment, interior, daily routine.*

Постановка проблеми. У наш час все більше уваги приділяється комфортності і безпечності середовища поряд з його освітніми і розвивальними характеристиками. Особливо це стосується дітей дошкільного віку, оскільки в цьому віковому періоді необхідно зосередитись на фізичному і психічному розвитку дітей.

Аналіз досліджень. На початку XXI століття підвищується інтерес науковців до проблем середовища, освітнього середовища і освітнього простору в закладах дошкільної освіти. Зокрема дослідження кінця XX – початку XXI ст. присвячені *освітньому середовищу* (М. Братко, К. Крутій, О. Кошіль та ін.), *розвивальному середовищу* (А. Аніщук, А. Гончаренко, Т. Журавко, Л. Лохвицька, Н. Риждова, С. Смолюк та ін.), *розвивально-освітньому середовищу* (І. Карабаєва), *предметному середовищу* (Т. Антонова, О. Артамонова, А. Бондаренко, Т. Доронова, Е. Зворигіна, Н. Гринявічене, Л. Кларіна, В. Логінова, С. Новосьолова, Г. Пантелєєв, Л. Пантелєєва, Л. Парамонова, Л. Смивіна, Л. Стрелкова та ін.), *предметно-розвивальному середовищу* (Є. Баришнікова, В. Демкова, І. Леонтєва та ін.), *розвивальному предметно-просторовому* (Н. Велугіна, Л. Кларіна, О. Ігракова, Т. Комарова, Н. Ніщета, С. Новосьолова, В. Петровський, Л. Смивіна, Л. Стрелкова, О. Цапліна та ін.).

Незважаючи на посилення інтересу сучасних зарубіжних і вітчизняних педагогів до організації освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, кількість досліджень, що розкривають теоретичні та практичні питання освітньо-розвивального середовища досить обмежена.

Метою статті є висвітлення особливостей організації освітньо-розвивального середовища у закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявних у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі нормативних актів загальнодержавного та обласного значення дозволив запропонувати типологію розвивального освітнього середовища в освіті за просторово-хронологічною ознакою

і виділити освітньо-просторове розвивальне та освітньо-часове розвивальне середовище.

Освітньо-просторове розвивальне середовище – це вид розвивального освітнього середовища, що включає дизайн території закладу, його будівлі та приміщення груп.

Відносно проектування середовища інтерес представляють деякі зарубіжні практики, які створюють освітньо-просторове розвивальне середовище з позиції пріоритету дитячих інтересів і потреб. Це простежується починаючи з оздоблення території та архітектури ЗДО, в яких яскраво виражена тенденція до створення «нетипових» дитячих садків і центрів.

У результаті вивчення закордонних закладів дошкільної освіти виявлено загальну тенденцію проектування приміщень:

- 1) дизайн будівлі ЗДО та прилеглої території створюються комплексно, з метою забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності вихованців;
- 2) приміщення намагаються будувати максимально просторими, здатними до трансформації, поліфункціональними. Популярності набувають проекти з пересувними перегородками. Це пов'язано із зв'язком освітньої програми з порами року, функціональністю процесів, додаванням нових функціональних осередків відповідно до потреб та інтересів дітей;
- 3) при будівництві та оздобленні приміщень використовуються тільки екологічні матеріали;
- 4) створюються різноманітні композиційні об'ємно-планувальні побудови, що сприяє виробленню нетипових і оригінальних рішень зі стикування конструктивних елементів;
- 5) для забезпечення сприятливих мікрокліматичних параметрів внутрішнього середовища будівлі використовуються конструктивні вузли, нестандартні архітектурні рішення;
- 6) проектуються різнотипні віконні рами, що відрізняються за розмірами, формою, конфігурацією, колористикою, варіантами розташування в площині стіни;

7) окремі елементи частин будівлі виділяються за допомогою різнофактурних матеріалів, можлива наявність виступів у вигляді різних геометричних фігур;

8) з метою оздоблення використовується «площинна аплікація» будівлі закладу дошкільної освіти у вигляді барвистих елементів символічного значення, наприклад, збільшений дитячий малюнок, казкове зображення, відомі силуети тварин і т. д.;

У Швеції, Данії та Фінляндії та Японії будівлі закладів дошкільної освіти проєктуються архітекторами в тісній співпраці з педагогами, психологами та представниками місцевої громади. З метою стимуляції взаємодії дитини з оточуючим середовищем у конструкції будівлі закладаються різнорівневі поверхні, гірки, сходи, ніші, навіть дерева (Сергеева Г. В., 2015). Наприклад, у 1994 р. Такахару Тезука спроектував у західному пригороді Токіо Татікаві дитячий садок «Фудзі», який визнано Організацією економічної співпраці і розвитку та ЮНЕСКО найкращим у світі. У 2014 р. його компанією було спроектовано подібний заклад «Йосіна» в місті Муцу на півострові Сімокіта. Для їхнього будівництва використовувались тільки природні матеріали.

Дитячі садки сконструйовані за принципом джунглів: кожна дитина може знайти місце для себе – «залишитись в затінку, залізки на дерево чи вийти на відкритий простір». Архітектура (дерев'яні колони, опори, сходи і дробини стимулюють фізичний розвиток дітей, використовуються для ігор і занять з фізичної культури, екологічний теплий матеріал необхідний для активізації сенсорного розвитку.

Заклад побудований у формі круглого даху під нахилом, орієнтованого на південь, щоб краще прогрівався на сонці. Дах обмежених з двох боків перилами з частими залізними вертикальними елементами через які просуваються руки і ноги, але дитина не може випасти. Дошкільники можуть сидіти на самому краю і триматися за них. Крізь будівлю закладу ростуть дерева, навколо яких натягнуті сітки, в які вихованці можуть вільно падати. Сітка витримує до 50 осіб.

Еліпсоподібний каркас будівлі повністю дерев'яний. Кількість стін та інших перепон у дитячому садку обмежена, планування групових кімнат вільне, акустичних бар'єрів немає. Замість стін крім несучих, використовуються коробки з легкої деревини з заокругленими краями, які збираються і розбираються за потреби.

Вікна закладу вбудовані у палубу, що дозволяє, природньому світлу попадати у групові кімнати і є одним із засобів гри, оскільки діти через них

можуть дивитися на інших вихованців. П'ять горгулій під час дощу перенаправляють воду в імпровізовані водоспади, біля яких діти грають у дощову погоду. Скляні панорамні розсувні двері відкриті за хорошої погоди і закриваються під час негоди (Tezuka architects)

У найкращих зарубіжних школах архітектурний вигляд дитячих садків підкреслює їх відкритість навколишньому світу, що проявляється у великій кількості скляних поверхонь на перших поверхах. Дизайнери максимально збільшують відкритий простір для вільної ігрової, рухової діяльності дітей як усередині приміщення, так і на території, трансформуючи простір: сходи в холі стають амфітеатром – широкі сходи є місцями для глядачів під час концертів, загальних зборів дітей та дорослих (Сергеева Г. В., 2015).

Щодо інтер'єру закладу дошкільної освіти можна виділити такі особливості його проєктування:

1) єдине стилістичне вирішення та збалансоване кольорове рішення, врахування варіативності функціональних процесів;

2) «сценарний» підхід до проєктування (групові простори повинні відрізнятися, щоб дитина, опинившись у «чужій» кімнаті, одразу це зрозуміла;

3) застосування стилізованих художніх образів (наприклад, тема рослинного світу може бути виражена у вигляді простих геометричних форм, що заповнюють всю площину стіни, підлоги або стелі.

На жаль, у більшості державних закладів дошкільної освіти України зонування подібне до зонування квартири: коридор, туалет-ванна, спальня, їдальня-вітальня.

Застаріла модель інтер'єру включає набір рівнозначних чи майже рівнозначних функціональних відносно незалежних модулів з набором майже однакових приміщень-функціональних зон. Розглянемо кожен з них.

У роздягальні розміщуються індивідуальні шафи для дітей, лавки для переодягання, іноді сушильна шафа для одягу і взуття. Щоб зробити роздягальню затишною і привабливою, шафи, в яких зберігаються речі малюків, можна пофарбувати в різні кольори, а зверху на них розмістити великі яскраві іграшки. Кращий, на наш погляд, варіант наклеювання на дверцята шафи яскравих наліпок з тваринами, які будуть дублюватися в санвузлі на індивідуальних вішалках для рушників та на ліжках у спальні. Це покращить настрій дітей і допоможе орієнтуватися у своїх речах.

На стінах приміщення бажано повісити ілюстрації або картини із зображенням пір року чи панно на теми дитячих казок.

У груповій кімнаті для занять та ігор є такі універсальні зони: зона для занять і прийому їжі, ігрова зона, спальна кімната, кухонна ніша з мийкою, сушкою та шафами для посуду, санвузол із загальним умивальником і кабінками для хлопчиків і дівчат, маленька комора для господарського інвернарю (Сборник оформление интерьеров и предметно-развивающей среды образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования, 2013: 16–17).

Фактично, кожна група має свою невелику за розміром обмежену зону, з якої є вільний вихід на вулицю, що регламентовано протипожежними заходами, тому так багато різних сходів у дитячому садку.

Приміщеннями загального користування є актовий зал, спортивна зала (іноді це одне приміщення), і тільки в деяких дитячих садках є зимовий сад, комп'ютерний клас, майстерні й студії з образотворчого мистецтва, кімната українського колориту, басейн тощо.

Розвивальне освітнє середовище конкретного приміщення повинно формуватися комплексно і бажано одночасно: елементи – відповідати один одному за стилем, матеріалом, меблі та обладнання в групах бути призначені для певної вікової категорії. Меблі для «дорослих» повинні бути майже відсутні, крім кухонної ніші і стола вихователя інвернарю (Сборник оформление интерьеров и предметно-развивающей среды образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования, 2013: 17).

Усі значущі для дітей фрагменти інтер'єру мають розміщуватися на рівні очей дитини, щоб вона могла їх краще роздивитися і дістати необхідні засоби, які можуть знадобитися їй для виконання дій.

Часто меблі й обладнання, розраховане на дітей ясельної чи молодшої групи, заповнює тільки нижню частину простору, верхня ж – залишається незаповненою, тому дитина і вихователь відчують себе некомфортно. У таких випадках необхідно застосовувати прийоми, які б корегували простір, робили його візуально комфортним. З цією метою використовують світильники, фарбування стін у різні за насиченістю тони, спеціальна пластика стін, стелажі для урівноваження архітектурного середовища, нижня частина яких – зона для зберігання, була б розроблена згідно з архітектурними вимогами.

Для зони виставки бажано виділити свій простір і відокремити його від вільної частини стіни кольором і рельєфом (Сборник оформление интерьеров и предметно-развивающей среды

образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования, 2013: 227, 229).

Предметне наповнення приміщення сприяє формуванню поведінкових моделей, функцій і образу простору. В дитячих садках предметне наповнення – це набір пов'язаних один з одним компонентів, які відповідають масштабу приміщення та його дизайну. Обладнання, куплене в різний період без урахування просторових габаритів, складає враження «візуального сміття». Як зауважує завідувач кафедри дошкільної освіти КЗ «ЗОППО» ЗОР О. Байер: «Штори, килими, шпалери, заяскраві люстри, штучні квіти, муляжі тварин – ці елементи «декору» приміщень закладу освіти створюють важкий психологічний клімат» (Байер О., 2018).

Відповідно до призначення обладнання (предметного наповнення) закладів дошкільної освіти можемо виділити такі групи: обладнання загального призначення для закладу дошкільної освіти – сукупність усіх типових для ЗДО засобів, необхідних для організації освітнього процесу: меблі, оснащення для медичного кабінету, кухні, пральні; освітні засоби – комплекс об'єктів для формування компетентностей дітей в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. До них відносимо іграшки, вимірні прилади, музичні та художні інструменти, навчально-наочні, технічні засоби, фізкультурне обладнання.

Суттєвим недоліком існуючого середовища в дитячих садках є різноманітність і непорядкованість візуальної інформації, яку необхідно розділяти на головну і другорядну. Постійно залишатись перед очима дітей повинна тільки головна, другорядна – зберігається у спеціально відведених місцях.

Освітньо-просторове розвивальне середовище, на думку Л. Лохвицької, повинно складатися з природних, соціальних та культурних компонентів; праць художників, проєктувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки); продуктів діяльності дорослих для дітей – персоналу дошкільного навчального закладу та батьків (виставки, оформлення інтер'єру, посібники тощо); виробів дітей (малюнки, аплікації, ліплення, саморобки та ін.) (Лохвицька Л. В., 2003).

Часове розвивальне середовище – це вид розвивального освітнього середовища, що передбачає оптимальний розподіл і тривалість у часі головних процесів життєдіяльності дитини та вчить її орієнтуватися у часі.

«Людина не народжується з «відчуттям часу», її часові та просторові поняття завжди визначені тією культурою, до якої вона належить» (Гуревич А.Я. 1984: 159). «Сучасна людина – це людина, що поспішає», її свідомість орієнтована на категорію часу і переживання цієї категорії структурує її життя.

Важливість створення часового розвивального освітнього середовища у ЗДО пояснюється специфікою вікового періоду. Діти тільки вчаться сприймати плинний і незворотний час. У них відсутній спеціальний орган для сприйняття часових явищ, що ускладнює цей процес.

Часове розвивальне середовище ґрунтується на правильно організованому режимі дня, який у логічній послідовності подає режимні моменти, необхідні для нормального розвитку дитини дошкільного віку: зустріч, огляд, індивідуальне спілкування, підготовка до сніданку, сніданок, підготовка до прогулянки, прогулянка, заняття, самостійна діяльність дітей за власним вибором, спостереження, повітряні та сонячні процедури, водні процедури, підготовка до обіду, обід, підготовка до сну, сон, гімнастика після сну тощо.

М. Монтессорі виокремлювала особливий сенситивний період від року до трьох років – період розвитку почуття порядку, аспектом якого є сприйняття порядку в часі. Як зауважує педагог, у цьому віці важливо зберігати послідовність подій у житті дитини. Дошкільник повинен відчути ритм свого дня. Це допомагає в налаштуванні внутрішнього годинника та розумінні закону часу, який важливіший за особисті примхи і бажання. У ранньому віці вихованець відчуває справжню пристрасть до дотримання звичного для нього режиму дня, висловлюючи своє обурення в тому випадку, якщо він порушується дорослими (Монтессорі М., 2004).

Розвивальний і виховний ефект режиму заснований на принципі ритмічності, згідно з яким усі заняття мають відповідати ритму життєдіяльності організму та створюють відчуття безпеки. Звичка до певної діяльності в певний час готує до неї нервову та інші системи організму, запобігає виникненню негативних емоційних станів та перетоми, допомагає дошкільникам пізнати світ, адаптуватися до нових умов життя в дитячому садку.

Ще одним важливим елементом часового розвивального середовища є оптимальне поєднання трьох блоків освітнього процесу: занять, спільної діяльності, самостійної діяльності.

Часове розвивальне середовище залежить від виду програми, її тривалості та віку дітей. Воно вчить: орієнтуються в короткотривалих часових відрізках, пов'язаних із виконанням різних видів діяльності, розподіляти свою діяльність упродовж дня, оцінювати різні за тривалістю часові інтервали, планувати вільний час.

Висновки. В результаті аналізу проблеми організації освітньо-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти можемо зробити наступний висновок: даній проблемі приділяється недостатньо уваги в сучасних дослідженнях, зокрема не розглядається часове освітньо-розвивальне середовище. В сучасних умовах дуже важливо, щоб освітньо-розвивальне середовище було безпечним, комфортним, привабливим, поліфункціональним, знатним до трансформації, екологічним, мотивуючим.

В умовах воєнного часу подальших розвідок потребує створення безпечного освітньо-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти та дослідження архітектури найкращих прикладів дитячих садків світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (Нова редакція). 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Байер О. Організація розвивального середовища ігрової кімнати: тримаємо на контролі. *Практика управління дошкільним закладом*. 2018. № 11. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/685547>
3. Барышнікова Е. В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 183 с.
4. Гончаренко А. Сучасний підхід до створення розвивального середовища у ДНЗ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 43–49.
5. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.
6. Кашук Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kachyk.pdf>
7. Лохвицька Л. В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 12–14.
8. Монтессорі М. Дети – другие. Москва: Карапуз, 2004. 336 с.
9. Прибора Т. О. Деякі питання дослідження педагогічної ергономіки *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград: КДПУ, 2012. Вип. 107. (2). С. 75–84.
10. Прибора Т. О. Специфіка розвивального середовища в закладі дошкільної освіти. Актуальні проблеми сучасного дитинства: монографія / О. Радул, Т. Довга, О. Ткаченко, Т. Прибора, Н. Цуканова, І. Баранюк, С. Мельничук, Н. Андросова, Т. Шарапова, С. Куркіна / [За ред. О. Радул]. Харків: Мачулін, 2022. С. 124–160.

11. Розвивальне середовище та простір: як тлумачать поняття науковці. *Практика управління дошкільним закладом*. 2018. № 11. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/685547>
12. Сборник оформление интерьеров и предметно-развивающей среды образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования. Авторский коллектив: Даутов Е. Н., Харитонов Д. М., Стасюк А. Н., Якушева Е. Г., Катунина И. С., Баркова П. С., Дрюкова Н. В. М, 2013. 254 с.
13. Сергеева Г. В. Международные практики проектирования среды для дошкольного образования. *Детский сад: теория и практика*. 2015. № 10. С. 82–91.
14. Семенова К. Организация предметной игровой среды в детском саду. М.: Аркти, 2012. С. 64–69.
15. Tezuka architects. URL: <http://www.tezuka-arch.com/english/works/education/fujiyochien/>

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (Nova redaktsiia) [Base Component of Preschool Education (State Framework of Preschool Education) (New Edition) 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukrainian].
2. Baiier O. Orhanizatsiia rozvyvalnoho seredovyscha ihrovoi kimnaty: trymaemo na kontroli [Creation of Developmental Environment of a Playroom: Keeping Control]. *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom*. 2018. № 11. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/685547>. [in Ukrainian].
3. Baryshnikova E. V. Predmetno-razvyvaiushchaia sreda v doshkolnoi obrazovatelnoi orhanyzatsii [Object-Developing Environment on Preschool Educational Institution]. Cheliabinsk: Izd-vo Yuzh.-Ural. hos. human.-ped. un-ta, 2017. 183 s. [in Russian].
4. Honcharenko A. Suchasnyi pidkhid do stvorennia rozvyvalnoho seredovyscha u DNZ [Modern Approach to the Creation of Developmental Environment in Preschools]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. 2010. № 3. S. 43–49. [in Ukrainian].
5. Hurevich A. Ya. Katerorii srednevekovoii kultury [Categories of the Medieval Culture]. M.: Iskusstvo, 1984. 350 s. [in Russian].
6. Kashchuk N. Spetsyfika orhanizatsii predmetno-ihrovoho seredovyscha v konteksti sensornoho rozvytku ditei rannoho viku [Peculiarities of the Creation of Object-Play Environment in the Context of Sensory Development in Early Childhood]. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kachyk.pdf>. [in Ukrainian].
7. Lokhvytska L. V. Rozvyvalne seredovysche dlia ditei rannoho viku [Developmental Environment for the Early Age Children]. *Doshkilne vykhovannia*. 2003. № 11. S. 12–14. [in Ukrainian].
8. Montessori M. Deti – druhiie [Children Are Other]. Moskva: Karapuz, 2004. 336 s. [in Russian].
9. Prybora T. O. Deiaki pytannia doslidzhennia pedahohichnoi erhonomiky [Some Issues of the Researches in Pedagogical Ergonomics]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky / red. kol.: V. V. Radul [ta in.]*. Kirovohrad: KDPU, 2012. Vyp. 107. (2). S. 75–84. [in Ukrainian].
10. Prybora T. O. Spetsyfika rozvyvalnoho seredovyscha v zakladi doshkilnoi osvity [Specific Character of the Developmental Learning Environment in the Preschool Educational Establishment] Aktualni problemy suchasnoho dytynstva: monohrafiia / O. Radul, T. Dovha, O. Tkachenko, T. Prybora, N. Tsukanova, I. Baraniuk, S. Melnychuk, N. Androsova, T. Sharapova, S. Kurkina / [Za red. O. Radul]. Kharkiv: Machulin, 2022. S. 124–160. [in Ukrainian].
11. Rozvyvalne seredovysche ta prostir: yak tлумachat poniattia naukovtsi [Developmental Environment and Space: how the Scientists Interpret the Concept]. *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom*. 2018. № 11. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/685547>. [in Ukrainian].
12. Sbornyk oformleniie intererov i predmetnorazvivaiushchei sredy obrazovatelnykh uchrezhdenii, realizuiushchikh obrazovatelnuuu prohrammu doshkolnoho obrazovanyia [The Digest Design of Interiors and Object Developmental Environment of the Educational Institutions Implementing Preschool Educational Curriculum] Avtorskii kollektiv: Dautov E. N., Kharitonova D. M., Stasiuk A. N., Yakusheva E. H., Katunina Y. S., Barkova P. S., Driukova N. V. M, 2013. 254 s. [in Russian].
13. Serheieva H. V. Mezhdunarodnyie praktiki proektirovaniia sredy dlia doshkolnoho obrazovaniia [International Practices of Designing the Environment for Preschool Education]. *Detiskii sad: teoriia i praktika*. 2015. № 10. S. 82–91. [in Russian].
14. Semenova K. Orhanizatsiia predmetnoi ihrovoi sredy v detskom sadu [Organisation of the Object-Play Environment in Kindergarten]. M.: Arkti, 2012. S. 64–69. [in Russian].
15. Tezuka architects. URL: <http://www.tezuka-arch.com/english/works/education/fujiyochien/>

УДК 745/749/378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-24>

Юлія РОЇК,

orcid.org/0000-0002-9349-231X

*аспірант кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти
Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну
імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) yuliarioik@ukr.net*

Оксана ОВЕРЧУК,

orcid.org/0000-0002-8228-6043

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри фольклористики
Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) oksoverchuk@gmail.com*

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ПІДҐРУНТЯ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ

Стаття присвячена теоретичному дослідженню впливу декоративно-прикладного мистецтва на формування компетентностей з етнодизайну кераміки. Автор зазначає, що етнодизайн кераміки – система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на формування особистості художника-кераміста з урахуванням регіональних традицій та сучасних можливостей, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання фахової діяльності.

Автором виділено та охарактеризовано основні етнодизайнерські компетентності, зокрема: етнокультурна, еколого-природнича, композиційна, особистісно-індивідуальна, цифрова, художньо-практична, інтеграційна, комунікативно-презентаційна. Сформовані в статті інтегральні компетентності дозволили більш широко охарактеризувати професійну діяльність майбутніх фахівців з етнодизайну кераміки та узагальнити дефініції поняття «готовність майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки». Автор робить висновок, що готовність до застосування етнодизайну кераміки у фаховій діяльності – це вміння поєднання композиційно-творчих, технологічних, культурно-етнічних, цифрових знань з обізнаністю у самопрезентації та просуванні власної творчості.

Підтверджено, що професійна діяльність художників декоративно-прикладного мистецтва на основі етнодизайну кераміки передбачає володіння традиційними техніками формотворення та декорування глини, знаннями про сучасні керамічні матеріали, технології, історію декоративно-прикладного мистецтва, вміннями та навичками використовувати здобуті знання на практиці. На основі аналізу науково-методичних публікацій аргументовано педагогічний та творчий потенціал декоративно-прикладного мистецтва, вміння використання якого дозволить майбутнім художникам декоративно-прикладного мистецтва створювати кращі зразки сучасного керамічного мистецтва з національним підґрунтям, що слугує основним завданням етнодизайну кераміки.

Ключові слова: *декоративно-прикладне мистецтво, етнодизайн кераміки, фахові компетентності, професійна підготовка, народні промисли*

Yulia ROIK,

orcid.org/0000-0002-9349-231X

*Graduate Student at the Department of Theoretical Disciplines and Professional
Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mikhail Boychuk
(Kyiv, Ukraine) yuliarioik@ukr.net*

Oksana OVERCHUK,

orcid.org/0000-0002-8228-6043

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Folklore
Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) oksoverchuk@gmail.com*

DECORATIVE AND APPLIED ART AS A FOUNDATION IN THE FORMATION OF COMPETENCES IN ETHNODESIGN CERAMICS

The article is devoted to the theoretical study of the influence of decorative and applied arts on the formation of competencies in ethnodesign of ceramics. The author states that the enodesign of ceramics is a system of organizational and pedagogical measures aimed at forming a ceramist personality using regional traditions and modern opportunities, designed and the end result, which has statistics for the performance of specialties. The main ethno-design competencies are singled out and characterized, in particular: ethno-cultural, ecological-natural, compositional, personal-individual, digital, artistic-practical, integration, communicative-presentational. The integral competencies formed in the article allowed to more broadly characterize the professional activity of future specialists in ethno-design of ceramics and to form definitions of the concept "readiness of future artists of decorative and applied arts to apply ethno-design of ceramics". The author concludes that the readiness to apply ethno-design of ceramics in professional activities is a skillful combination of compositional-creative, technological, cultural-ethnic, digital knowledge of awareness in self-presentation and promotion of their own creativity. It is confirmed that the professional activity of artists of decorative and applied arts on the basis of ethnic design of ceramics involves mastery of traditional techniques of shaping and decorating clay, knowledge of modern ceramic materials, technologies, history of arts and crafts, skills to use acquired knowledge in practice.

Based on the analysis of scientific and methodological publications, the pedagogical and creative potential of decorative and applied arts is argued, the skillful use of which will allow future artists of decorative and applied arts to create the best examples of modern ceramic art with a national basis.

Key words: decorative and applied art, ethnodesign of ceramics, professional competences, professional training, folk crafts in Ukrainian

Постановка проблеми. Пріоритетом у розвитку освіти України, зокрема мистецької освіти, є оновлення її змісту, форм і методів організації освітнього процесу, інтеграція української освіти в європейський та світовий простір. Головні напрями щодо розв'язання даної проблеми відображені в Законах України «Про освіту», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті вищої освіти та ін. Згідно Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145 -VIII), мистецька освіта належить до спеціалізованої освіти. Зазначене вимагає значної модернізації та вдосконалення освітнього процесу, зокрема реалізації компетентнісного та особистісно-орієнтованих підходів.

Враховуючи вище згадані нормативно-правові документи, в умовах становлення національної системи освіти актуалізується інтерес до досягнень української культури, її історії, традицій, усвідомлюється унікальність народного мистецтва. А отже, особлива увага надається можливостям використання та впровадження етнодизайну в професійну освіту.

Вивчення наукової та професійної літератури, аналіз дисертаційних досліджень, діагностування практичної підготовки майбутніх художників-керамістів, вивчення сучасних керамічних творів мистецтва представлених на виставках дають підстави для виявлення проблем, по-перше, щодо необґрунтованого розділення декоративно-прикладного мистецтва та дизайну (етнодизайну); по-друге, щодо формування етнодизайнерських

компетентностей у сучасних фахівців з художньої кераміки. Адже наразі спостерігаються такі суперечності:

- соціальні, які виникають між наявним нормативно-правовим забезпеченням і соціальними вимогами до майбутніх художників-декоративно-прикладного мистецтва, зокрема художників-керамістів, які мають створювати новітні твори дизайну з національним підґрунтям, бути готовими до масового виробництва та реалізації власних навиків у фаховій діяльності, з одного боку, і недостатньою професійною підготовкою з іншого. Адже, головна проблема проявляється у невмінні сучасних митців створювати новаторське на основі традицій;

- педагогічні, що постають між новітніми теоретичними науково-педагогічними можливостями впровадження етнодизайну у практичне навчання майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва та низьким рівнем розробленості навчально-методичного забезпечення, застарілими формами та методами професійної підготовки, бідною матеріальною базою закладів вищої мистецької освіти.

Таким чином, усвідомлення актуальності розробки цієї проблеми в сучасних умовах, а також відсутність комплексних фундаментальних праць з питань професійної підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки зумовили вибір теми даної статті.

Аналіз досліджень. Значне місце в аналізі досліджуваної проблеми належить науко-

вим роботам, в яких основна увага приділяється проблемі симбіозу, взаємопроникнення професійного та народного мистецтва. Дана тема піднімається у статтях О. Петрової (Петрова, 1991: 10–12), В. Парахіна (Парахіна, 1996: 10–11), О. Стрижака (Стрижак, 1995: 27–32). Також, роль фольклору в сучасному українському мистецтві висвітлювали Г. Складенко, Т. Орлова (Орлова, 1996: 13–18).

Взаємовпливу традицій і новацій саме у мистецтві художньої кераміки надається увага у науково-дослідницькій діяльності О. Голубця, Г. Івашкової, О. Жернової. О. Жернова досліджує проблему використання традицій українського мистецтва і надбань сучасних майстрів в підготовці художників фарфорово-фаянсової промисловості (Жернова, 2008: 204–207). У книзі О. Голубця «Львівська кераміка» розділ «Традиції та сучасність» присвячений утвердженню традицій та становленню новацій у мистецтві кераміки у період кінця 1980 – початку 1990-х рр. Дисертаційна праця Г. Івашкової також підтверджує важливу роль традицій у декоруванні української кераміки. Автор виявляє «мотиви і елементи, які з плином часу модифікувались, збагатились та стали основою появи нових оригінальних композицій декорування керамічних виробів з національним характером». Також, про особливості художньої трансформації та інтерпретації національних традицій образотворення у професійній кераміці України пишуть К. Гончар, Т. Кара-Васильєва, О. Клименко, Ю. Островська (Островська, 2014: 131–135), З. Чегусова (Чегусова, 2014: 78–98). У цьому контексті варто відзначити кандидатську дисертацію К. Гончар (Гончар, 2015: 16 с.) в якій автор вказує на важливість переосмислення національної культури та історії, для створення нових художніх форм та керамічних творів мистецтва. Цінною є монографія Т. Кара-Васильєвої та З. Чегусової «Декоративне мистецтво ХХ століття: В пошуках Великого стилю». В останній розглянуто зміни в художньому житті України, взаємовпливи народного та професійного стилю сучасних митців. О. Клименко у своїй науковій діяльності також звертається до проблем традицій та інновацій в народних художніх промислах, особливої уваги заслуговує дисертаційна робота автора (Клименко, 1995: 25).

Зважаючи на існуючі давні традиції передачі досвіду художньої діяльності в досліджуваній сфері, доцільно звернутися до праць учених, у яких характеризується історична практика професійної підготовки майстрів декоративно-прикладного мистецтва А. Абросімової, В. Барабу-

ліна, С. Бахрушина, Є. Гаврилової, В. Лешкова, М. Некрасової, І. Проніної, М. Степанової, І. Чернової, Р. Шмагала, С. Яркова.

Актуальними у контексті проблеми даної статті є праці, що розкривають сутність поняття «етнодизайну» та «етнодизайнерські компетентності». Цінними є праці В. Бутенка, А. Бровченка, М. Близнюка, В. Жлудько, Л. Корницької (Корницька, 2008: 82–92), А. Крижанівського, Е. Муртазаєвої, Л. Оршанського, А. Руденченка, В. Тименка, Б. Тимкова, Ю. Легенького, А. Іоннікова, в яких викладено формулювання сутності поняття «етнодизайн» у контексті різних спеціальностей.

Недостатньо дослідженою залишається проблема теоретичних засад формування етнодизайнерських компетентностей на основі декоративно-прикладного мистецтва, відсутні системні дослідження складових цього поняття.

Мета статті – науково обґрунтувати взаємозалежність декоративно-прикладного мистецтва та етнодизайну кераміки. Адже, саме народне мистецтво (вишивка, кераміка, текстиль, художній метал та ін.) зберігає та відтворює у собі національну культуру: в орнаментах, композиціях, колірній гамі містяться закодовані символи спілкування з природою, історичне минуле, побут та особливості української нації. Мета статті полягає у пошуку та формуванні основних етнодизайнерських компетентностей, ефективних методів і засобів, завдяки яким підвищиться рівень їх сформованості.

Виклад основного матеріалу. Українське народне та професійне декоративно-прикладне мистецтво нині переживає складні часи, адже в Україні відсутня підтримка мистецтва в цілому, та регіональних осередків народної творчості, зокрема. Тому, через не престижність професії, її знецінення на державному рівні, майбутні художники не використовують безмежні властивості декоративно-прикладного мистецтва у своїй творчості. Декоративно-прикладне мистецтво виникло саме в процесі трудової діяльності, і нерозривно пов'язане з життя людини, воно має глибинні зв'язки з історичним минулим та живе на спадковості традицій. Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікаційну, естетичну та ін. Завдання нових поколінь митців збагачувати його новими елементами, доповнюючи уже наявні. І саме інтерпретація декоративно-прикладного мистецтва, осучаснення характерне для етнодизайну. В статті будемо писати про етнодизайн кераміки.

Етнодизайн кераміки – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на особистісний розвиток художника декоративно-прикладного мистецтва на національних традиціях та сучасних технологіях, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання професійної діяльності. Головна мета та завдання етнодизайну кераміки – це свідомо інтерпретація художниками-керамістами національних традицій (потужного джерела натхнення) та пошук авторського стилю, опираючись на досвід поколінь, культурний код нації. Нам варто більш детально охарактеризувати основні компетентності фахівця з етнодизайну кераміки.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про різноплановість підходів до визначення структури етнодизайнерської компетентності. Зауважимо, що в академічному глумачному словнику української мови поняття «структура» визначається як взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого. А «компетентний» у «Словнику української мови» пояснюється, як той, хто має достатні знання в певній галузі, який добре обізнаний, тямущий. У «Словнику іншомовних слів» компетентність (із лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність. Тому, на нашу думку, структура етнодизайнерської компетентності майбутнього художника декоративно-прикладного мистецтва – це поєднання ключових знань, умінь, навиків з етнодизайну, способу мислення, цінностей, від яких залежить успішність провадження фахівцями їх професійної діяльності.

Так, здібності студента-етнодизайнера та їх характерні ознаки були досліджені В. Тименком. Автор виділив три головних здібності: екзистенційну, натуралістичну та просторову. Також науковець охарактеризував основні складові вказаних здібностей (компетентностей). До яких відносяться: виявлення інтересу до всього, що лежить за межами суб'єктної точки зору; вивчення та дотримання народних традицій; розпізнавання та класифікація різних природних форм та явищ; зацікавлення біонічними конструкціями; здатність уявляти у графічній формі зорові або просторові ідеї, орієнтуватись у просторовій матриці; вміння використовувати колірні гами та символічні візерунки орнаментів з урахуванням історико-етнографічних регіонів (Тименко, 2017: 75-84).

Доктор педагогічних наук А. Руденченко також, підтримуючи думку В. Тименка, виокремлює володіння художньо-технологічними прийомами виготовлення та декорування виробів з урахуван-

ням регіональних особливостей як основну компетентність етнодизайнера. У власному дисертаційному дослідженні авторка виділяє такі професійні компетенції етнодизайнера: здатність демонструвати та застосовувати у практичній діяльності знання основних положень і концепцій в галузі теорії й історії дизайну, художнього аналізу та інтерпретації предметного середовища; вільного володіння образотворчими засобами малюнка, живопису, композиції, пластичного моделювання, навичками сучасних комп'ютерних, мультимедійних дизайнтехнологій; здатність демонструвати знання принципів художнього проектування в етнічному стилі; розуміння важливості й актуальності дизайну для суспільно-культурної ситуації сучасного суспільства; володіння навичками комплексного аналізу дизайн-продукту. Також, дослідниця акцентує увагу на етнокультурній компетентності етнодизайнера, як на здатності людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову, «коди», «шифри» цієї етнокультури і вільно творити цією мовою (Руденченко, 2017: 233).

А. Бровченком була розроблена професіограма майстра з основ етнодизайну, яка включає чотири найосновніші групи факторів: соціокультурні (розуміння національних форм і композицій, вивчення особливостей географічних територій), природні (почуття органічної єдності майстра з природою), особистісні (уміння визначати за зовнішніми ознаками матеріалу його текстуру і колірні відтінки, уміння відтворювати історію розвитку матеріалу з метою його художньої трансформації), технологічні (ефективне володіння способами ручної і механічної роботи) (Бровченко, 2009: 15–21). Дослідивши та проаналізувавши знайдену науково-педагогічну літературу нами сформовано такі ключові компетентності кераміста-етнодизайнера:

- етнокультурна компетентність;
- еколого-природнича компетентність;
- композиційна компетентність;
- особистісно-індивідуальна компетентність;
- цифрова компетентність;
- художньо-практична компетентність;
- інтеграційна компетентність;
- комунікативно-презентаційна компетентність.

Етнокультурна компетентність – це постійний розвиток етнічної самосвідомості художника декоративно-прикладного мистецтва. В. Радкевич описує етнічну самосвідомість особи як сукупність знань і уявлень про культуру, традиції, ідеали, цінності свого етносу, а також усвідомлення

себе членом етносу і місця свого народу серед інших народів. Тому, до складу етнічної компетентності кераміста-етнодизайнера ми зараховуємо низку компетенцій: здатність художником-керамістом сприймати та цікавитись народним мистецтвом; досліджувати історію українських ремесел; цінувати традиції; ідентифікувати свою особистість серед інших етносів, націй; розрізняти особливості формоутворення та декорування етнічних регіонів України. Л. Гумільов стверджує, що кожен активний представник етносу є продовжувачем лінії своїх предків, до якої він сам щось додає. Тому, ми вважаємо, що етнічна самосвідомість є фундаментом для професійного використання етнодизайну кераміки у фаховій діяльності. Етнокультурна компетентність містить конкретний обсяг знань регіональних ремесел, історію гончарних осередків та твори видатних майстрів народного декоративно-прикладного мистецтва, знання про ідейну значущість народних символів, принципи їх використання та художнє втілення, а також передбачає готовність використовувати набуті знання у власній творчій діяльності згідно з дизайнерськими канонами та авторським задумом.

Еколого-природнича компетентність проявляється у застосуванні глибоких знань про навколишній світ у творчо-проектній діяльності, зацікавленні знаннями про об'єкти та явища природи; беззаперечній любові до природи та відчутті митця її частиною; використанні майбутнім художником декоративно-прикладного мистецтва специфіки природних форм, фактур, відтінків у створенні керамічних виробів. Еколого-природнича компетентність включає розуміння та використання різних способів передачі природних форм у матеріалі (глині, шамотній масі та ін.). Для майбутніх керамістів етнодизайнерів важливо бути відкритим до різноманітності природи, дотримуватись етичних норм та не завдавати природі шкоду своєю діяльністю.

Композиційна компетентність – це професійна інтегративна якість художника декоративно-прикладного мистецтва, що містить комплекс знань про закони композиції, прийоми і правила не просто відображення дійсності, а її якісної професійної творчої інтерпретації та стилізації. Щербина В. наголошував, що композиційні уміння – це інтелектуальні художні дії, що відображають спроможність художника використовувати знання з композиції під час створення художнього твору. Тобто, керамічна композиція художника-етнодизайнера має створюватись на основі розвинутого композиційного мислення і практичної творчої діяльності. Однак, у цьому процесі дуже важливо

уміти користуватись методами історичного копіювання, стилізації, інтерпретації, комбінування й авторського komponування. Метод історичного копіювання полягає в аналітичному зверненні до надбань минулих поколінь. Ми підтримуємо думку Корницької Л., що вивчаючи історичне минуле свого народу, майбутні фахівці з етнодизайну знайомляться не тільки з витоками художніх та виконавських традицій декоративного мистецтва, а й проектують свою власну творчу діяльність. Наступний метод, професійне застосування якого є важливою складовою етнодизайнерської майстерності, – метод стилізації. Стилiзація застосовується як формотворчий засіб у дизайні для підсилення декоративності проєктованої речі, відбувається за рахунок спрощення колірної гами, силуету та вмісту форми. Будь-яка стилізація прагне до створення сучасного і нового, використовуючи художні прийоми минулого (Корницька, 2008: 82–92). Також, метод авторського komponування розвиває креативність мислення для досягнення оригінальності дизайну композицій.

Особистісно-індивідуальна компетентність відображає професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби майбутнього художника декоративно-прикладного мистецтва, мотиви професійної діяльності, вміння досягати поставленої мети під час виконання професійно-творчих завдань (як замовлень, так і авторських робіт), вміння свідомо контролювати та оцінювати результати власної діяльності та рівень професійно-творчого розвитку. Особистісно-індивідуальна компетентність також включає саморегуляцію та самотивацію.

Цифрова компетентність – це впевнене і доцільне використання цифрових технологій у створенні, проектуванні керамічних композицій. Дана компетентність включає цифрову та інформаційну грамотність художника декоративно-прикладного мистецтва. Знання того, як цифрові технології можуть пригодитись для студентів спеціалізації Художня кераміка. Обізнаність щодо їх можливостей, обмежень, впливів та ризиків. Розуміння загальних принципів, механізмів та логіки цифрових технологій.

Технологічна та формотворча компетентність розуміється як досконале володіння усіма традиційними та сучасними методами, способами ліплення, створення, проектування та декорування керамічного виробу. Здатність вільно маневрувати сучасними керамічними матеріалами (різноманітні види глин, поливи, пігменти, підглазурні та надглазурні фарби, інструменти, станки та ін.). Адже майстерне володіння ремеслом та висока обізнаність у технологічних мож-

ливостях матеріалів є ключовою вимогою до сучасного художника-кераміста та його успішної реалізації як митця.

Інтеграційна компетентність – це здатність студентів використовувати комплексно свій професійний потенціал у майбутній фаховій діяльності, застосовувати комплексні знання, отримані під час навчання, для створення керамічного об'єкту та у вмінні комбінувати різні матеріали (глина – дерево, глина – метал, глина – текстиль та ін.) у одній композиції.

Комунікативно-презентаційна компетентність характеризується майстерністю створення власного стилю, вмінням презентувати свою творчість та активно просувати її в Україні та за межами держави, будувати творчий бренд використовуючи сучасні можливості та народні художні прийоми. Також дана компетентність знаходить вияв у системі знань та вмінь взаємодіяти з оточуючими, працювати у групі, здійснювати ефективне професійне спілкування.

Отже, «готовність майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до застосування етнодизайну кераміки» – це наявність у майбутніх фахівців з етнодизайну кераміки сформованих усіх вищезгаданих компетентностей. Тобто, це поєднання композиційно-творчих, технологічних, культурно-етнічних, цифрових знань та вмінь з обізнаністю у самопрезентації та просуванні власної творчості (бренду).

Таким чином, створені нами інтегральні компетентності дозволяють дати розгорнуту характеристику професійної діяльності майбутніх фахівців з етнодизайну кераміки. Професійна діяльність художників декоративно-прикладного мистецтва на основі етнодизайну кераміки передбачає наявність спеціальної фахової підготовки, у тому числі володіння традиційними техніками формотворення та декорування глини, знаннями про сучасні керамічні матеріали, технології, історію декоративно-прикладного мистецтва, уміннями та навичками використовувати здобуті знання на практиці. Ми підтримуємо твердження Л. Оршанського, що етнодизайн виступає як «система культурно-естетичних зв'язків» і підтверджуємо думку науковців, що етнодизайн кераміки є інте-

грованим поняттям, адже синтезує у собі образність та духовність народної традиції з матеріальним сучасним дизайном. Тому, ми вважаємо, що застосування етнодизайну кераміки в професійній підготовці майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва збільшить мотивацію студентів-керамістів, пробудить їх креативність та бажання творити, допоможе віднайти власний стиль з національним корінням, сформує художньо-естетичний смак майбутніх митців.

Отже, сформувавши основні компетентності, підтверджуємо нашу думку, що без глибокого вивчення народного мистецтва не можливе створення сучасного мистецького продукту національного зразка. А вивчення традиційних технік, прийомів, матеріалів, орнаментів, форм, поєднання кольорів допоможе легко втілити майбутнім митцям власні творчі задуми. Адже основним для мистецтва вважається фундамент, а фундаментом для кожного мистця слугує декоративно-прикладне мистецтво, народне мистецтво.

Висновки. Для етнодизайну кераміки головним підґрунтям слугує народне мистецтво, на основі якого поступово утворилося професійне декоративно-прикладне мистецтво. Безпосередньо на своєрідність українського декоративно-прикладного мистецтва впливає географічне розташування, природні умови, історичні події та взаємодія з іншими етнічними культурами. Як відомо, збереження високого культурного рівня нації можливо лише завдяки вивченню та використанню творчого доробку, який залишено нам у спадщину. У сучасних керамічних виробках можуть бути відсутні безпосередні зв'язки з етнічною традицією та класичними зразками декоративно-прикладного мистецтва, однак збережено загальні принципи композиції, орнаментики, кольорознавства, які полягають у використанні традиційних символів, переосмислених згідно основних тенденцій у сучасній дизайнерській практиці.

Тому майбутні фахівці з етнодизайну кераміки повинні володіти основними етнодизайнерськими компетентностями: етнокультурна, еколого-природнича, композиційна, особистісно-індивідуальна, цифрова, художньо-практична, інтеграційна, комунікативно-презентаційна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бровченко А. І. Теоретична модель формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання. Київ: *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2009. Вип. 5. С. 15–21
2. Гончар К. Р. Український образотворчий фольклор у сучасному культуротворчому процесі: традиції і новаторство. Київ: Національна академія мистецтв України, Інститут проблем сучасного мистецтва, 2015. 16 с.
3. Жернова О. Стилістичні тенденції формотворення сучасного художнього фарфору (методичний досвід Одеського художнього училища ім. М.Б. Грекова 1990-2008 років). НАНУ, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського.К., 2008. С. 204–207.

4. Клименко О. О. Народна кераміка Опішні (до проблеми традицій та інновацій в народних художніх промислах): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. ми-ва: 17.00.06. Декоративне прикладне мистецтво. Львів, 1995. 25 с.
5. Корницька Л. А. Використання елементів етнодизайну у підготовці фахівців швейного профілю. Львів, 2008. № 4. С.82–92.
6. Островська Ю. Образно-стилістичні трансформації в художній кераміці України 1980-1990-х. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. Вип. 6, 2014. С. 131–135.
7. Орлова Т. Етноестетика в поняттєвому контексті сучасного мистецтвознавства. К. : Українська народна творчість у поняттях міжнародної термінології, 1996. С. 13–18.
8. Петрова О. Про сприйняття народної спадщини професійними художниками. *Образотворче мистецтво*. № 5, 1991. № 5. С. 10–12.
9. Парахін В. Народне мистецтво завтра: відродження чи імітація? *Образотворче мистецтво*. № 1, 1996. № 1. С. 10–11.
10. Руденченко А. А. Теоретичні і методичні засади навчання Етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах. 13.00.02 – теорія та методика навчання. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 427 с. С. 233
11. Стрижак О. До питання про взаємодію народного мистецтва і професійної художньої діяльності як складових національної культури. К., 1995. С. 27–32.
12. Тименко В. П. Теоретичні засади етнічного дизайну у професійній освіті . Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Вип. 1, 2017. С. 75–84.
13. Чегусова З. Особливості художньої трансформації та інтерпретації національних традицій образотворення у професійній кераміці України періоду 1990–2010-х років. *Студії мистецтвознавчі*, 2014. С. 78–98.

REFERENCES

1. Brovchenko A. I. Teoretychna model formuvannia fakhovoi kompetentnosti z osnov etnodyzainu u maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Theoretical model of formation of professional competence on the basics of ethnodesign in future teachers of labor education]. Kyiv: Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Problems of labor and professional training, 2009, Nr 5 (Series 13) , 2009. pp. 15–21 [in Ukrainian].
2. Honchar K. R. Ukrainskyi obrazotvorchyi folklor u suchasnomu kulturotvorchomu protsesi: tradytsii i novatorstvo. [Ukrainian art folklore in the modern cultural process: traditions and innovation]. Kyiv: National Academy of Arts of Ukraine, Institute of Contemporary Art, 2015, 16 p. [in Ukrainian].
3. Zhernova O. Stylistychni tendentsii formotvorennia suchasnoho khudozhnoho farforu (metodychnyi dosvid Odeskoho khudozhnoho uchylshcha im. M.B. Hrekova 1990–2008 rokiv).[Stylistic tendencies of formation of modern art porcelain (methodical experience of Odessa art school named after MB Grekov 1990–2008)]. National Academy of Sciences of Ukraine, The Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology, Kyiv, 2008, pp. 204–207 [in Ukrainian].
4. Klymenko O. Narodna keramika Opishni (do problemy tradytsii ta innovatsii v narodnykh khudozhnykh promyslakh): avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. my-va: 17.00.06. Dekorativnei prykladne mystetstvo. [Folk ceramics Descriptive (to the problem of traditions and innovations in folk arts and crafts): author's ref. dis. for the degree of Cand. mi-va: 17.00.06. Decorative and applied arts]. Lviv, 1995, 25 p. [in Ukrainian].
5. Kornyska L. A. Vykorystannia elementiv etnodyzainu u pidhotovtsi fakhivtsiv shveinoho profiliiu. [The use of elements of ethnic design in the training of sewing specialists]. Lviv, 2008, № 4, pp. 82–92 [in Ukrainian].
6. Ostrovska Yu. Obrazno-stylistychni transformatsii v khudozhnii keramitsi Ukrainy 1980–1990-kh. [Image-stylistic transformations in art ceramics of Ukraine 1980–1990]. Current issues of art practice and art history, 2014, Nr 6, pp. 131–135 [in Ukrainian].
7. Orlova T. Etnoestetyka v poniattievomu konteksti suchasnoho mystetstvoznnavstva. [Ethnoaesthetics in the conceptual context of modern art history]. Ukrainian folk art in terms of international terminology, 1996, pp. 13–18 [in Ukrainian].
8. Petrova O. Pro spryiniattia narodnoi spadshchyny profesiinymy khudozhnykamy. [On the perception of folk heritage by professional artists]. Fine Arts, 1991, Nr 5, pp. 10–12 [in Ukrainian].
9. Parakhin V. Narodne mystetstvo zavtra: vidrodzhennia chy imitatsiia? [Folk art tomorrow: revival or imitation ?]. Fine arts. Nr 1, 1996, pp. 10–11 [in Ukrainian].
10. Rudenchenko A. A. Teoretychni i metodychni zasady navchannia Etnodyzainu studentiv u vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladakh. 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia. [Theoretical and methodological principles of teaching Ethnodesign of students in higher art educational institutions. 13.00.02 - theory and methods of teaching.]. Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2017, 233 p. [in Ukrainian].
11. Stryzhak O. Do pytannia pro vzaiemodiiu narodnoho mystetstva i profesiinoy khudozhnoi diialnosti yak skladovykh natsionalnoi kultury [On the question of the interaction of folk art and professional artistic activity as components of national culture]. Kyiv, 1995, pp. 27–32 [in Ukrainian].
12. Tymenko V. Teoretychni zasady etnichnoho dyzainu u profesiinii osviti. [Theoretical foundations of ethnic design in vocational education]. Education and upbringing of a gifted child: theory and practice. Nr 1, 2017, pp. 75–84 [in Ukrainian].
13. Chehusova Z. Osoblyvosti khudozhnoi transformatsii ta interpretatsii natsionalnykh tradytsii obrazotvorennia u profesiinii keramitsi Ukrainy periodu 1990–2010-kh rokiv [Features of artistic transformation and interpretation of national art traditions in professional ceramics of Ukraine in the period 1990–2010]. Art Studies, 2014, pp. 78–98 [in Ukrainian].

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-25>**Ірина САВКА,***orcid.org/0000-0002-3213-0921**доктор педагогічних наук,**доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів**Львівського національного університету імені Івана Франка**(Львів, Україна) savka68@meta.ua***Тетяна ЯРЕМКО,***orcid.org/0000-0001-6001-8059**викладач англійської мови, асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів**Львівського національного університету імені Івана Франка**(Львів, Україна) savka68@meta.ua***Світлана ГУЛЬЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-6551-6935**викладач англійської мови педагогічного фахового коледжу**Львівського національного університету імені Івана Франка**(Львів, Україна) savka68@meta.ua*

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сучасні виклики в освіті, що виникли внаслідок використання дистанційних методів в освітньому процесі. Розглянуто найважливіші фактори, які впливають на якість дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Окреслено сучасні вимоги до якості освітнього процесу. Визначено умови використання різних технологій дистанційного навчання. Наголошено на необхідності усвідомлення особливостей дистанційного навчання порівняно з традиційним. Розкрито питання про доцільність використання дистанційного навчання в сучасних умовах.

Охарактеризовано різні онлайн технології навчання які існують сучасній освіті. Розглянуто основні методичні інновації пов'язані з використанням інтерактивних методів навчання. Наголошено на необхідності використання інтерактивних методів навчання. Дано характеристики комбінованого навчання як поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання, яке спрямоване на інтеграцію аудиторного та позааудиторного навчання. Охарактеризовано моделі комбінованого навчання. Визначено, що перехід до комбінованого навчання вимагає від викладачів вищої школи набуття нових та посилення сформованих навичок. Розглянуто двостадійну модель комбінованого навчання. Запропоновано поєднання дистанційного та електронного (on-line) навчання з традиційними формами навчання.

Наголошено на ролі використання ІКТ у забезпеченні свідомого й кращого засвоєння знань та мотивації пізнавального інтерес до навчання. Окреслено найважливіші напрямки подальшого розвитку дистанційного та комбінованого навчання у закладах вищої освіти, розроблення методичного забезпечення з урахуванням специфіки дистанційного та комбінованого навчання, розроблення різноманітних форм дистанційного контролю електронні тестові завдання як і відкритої так і закритої форми тощо.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, дистанційне навчання, електронні освітні ресурси, комбіноване навчання, інформаційні засоби навчання.

Iryna SAVKA,*orcid.org/0000-0002-3213-0921**Doctor of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities Faculties**Ivan Franko National University of Lviv**(Lviv, Ukraine) savka68@meta.ua***Tetyana YAREMKO,***orcid.org/0000-0001-6001-8059**Teacher of English, Assistant Professor of Foreign Languages for Humanities**Ivan Franko National University of Lviv**(Lviv, Ukraine) savka68@meta.ua*

Svitlana GULCHENKO,

orcid.org/0000-0002-6551-6935

Teacher of English at the Pedagogical Vocational College

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) savka68@meta.ua

THE IMPORTANCE OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes the current challenges in education that have arisen as a result of the use of distance learning methods in the educational process. The most important factors influencing the quality of distance learning in higher education institutions are considered. Modern requirements for the quality of the educational process are outlined. The conditions of using different distance learning technologies are determined. The emphasis is placed on the need to understand the features of distance learning compared to traditional. The question of the expediency of using distance learning in modern conditions is revealed.

Various online learning technologies that exist in modern education are described. The main methodological innovations related to the use of interactive teaching methods are considered. The need to use interactive teaching methods is emphasized. There are given the characteristics of blended learning as a combination of traditional, electronic, distance and mobile learning technologies, which is aimed at the integration of classroom and extracurricular learning. Models of blended learning are characterized. It is determined that the transition to blended learning requires higher education teachers to acquire new and strengthen existing skills. A two-stage model of blended learning is considered. A combination of distance and electronic (on-line) learning with traditional forms of learning is proposed.

Emphasis is placed on the role of using ICT in ensuring conscious and better learning and motivating cognitive interest in learning. There are outlined the most important directions of further development of distance and combined learning in higher education institutions, development of methodological support taking into account the specifics of distance and combined learning, development of various forms of distance control, electronic test tasks both open and closed, etc..

Key words: *interactive learning technologies, distance learning, electronic educational resources, information learning tools.*

Актуальність проблеми. Сьогодні для забезпечення організації освітнього процесу виникає гостра потреба у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Використання інформаційних технологій в освітньому процесі створює реальні можливості підвищення якості освіти. Тому актуальним завданням для кожного закладу вищої освіти постає завдання інформатизації освітньої, виховної й управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання у професійній освіті ІКТ досліджувалося як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Проблеми навчання з використанням засобів ІКТ розглядалися наступними вченими: (П. Гороль, Р. Гуревич 2007: 237), (Гуржієм, 2014: 13), (Є. Долинським 2014: 7), (Ю. Забродін 2006: 146), (В. Лапінським, 2008: 25) та ін. Проблеми розроблення, вивчення структури та використання інформаційно-освітнього середовища стали предметом наукових досліджень (А. Андреева 1999: 120), (В. Барановська 2007: 22), (І. Блощинський 2016: 317) та ін. Проблему формування інформаційної компетенції розглядали такі науковці як (А. Завялов 2005: 9), (Я. Карлінський 2010: 11) тощо. Інтенсифікація процесу навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема технологією Moodle розглядала (Є. Смирнова-Трибульська 2007: 342).

Мета дослідження – застосування сучасних інновацій для дистанційного та комбінованого навчання у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні у педагогіці розроблено низку підходів, які спрямовані на поліпшення навчальних методик. На їх основі розглядаємо програмоване навчання, проблемне навчання, диференційоване навчання, особистісно-орієнтоване навчання тощо. Всі ці підходи спрямовані на підвищення якості знань та збагачення особистості студентів. Важливо працювати над розробкою таких методик, які б відповідали вимогам сьогодення. Головна та кінцева мета навчання – ґрунтовні, фахові знання. Тому й методичні напрацювання, щодо вдосконалення навчального процесу, повинні відбуватися у цьому напрямі.

Застосування сучасних інновацій в навчанні – одна з найважливіших та стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Особливість педагогічних інновацій полягає тому, що їх використання передбачає вдосконалення навчального процесу засобами певних нововведень, нових ідей, методів або форм педагогічної взаємодії учасників цього процесу (Гороль, Гуревич, Коношевський, 2007: 234). Основні методичні інновації пов'язані з використанням інтерактивних методів навчання. Активні та інтерактивні методи

навчання, спрямовані на розвиток пошуково-виконавчої та творчої активності тих, хто навчається. Ми погоджуємося з О. Пометун, що важливішими у сучасному навчальному процесі вважають саме інтерактивні методи та розглядають їх як самостійні у одиницю (Пометун, 2004: 187). Суть інтерактивних методів полягає у тому, що під час навчання відбувається не тільки оволодіння знаннями, уміннями та навичками, але й накопичення досвіду творчості, його передавання іншим, усвідомлення при цьому потреби у придбанні знань, обговорення своїх навчальних дій з викладачем та іншими студентами. Саме тому в останні роки інтерактивні методи (мозковий штурм, Case-study, ділова та рольова гра тощо) активно застосовуються у навчальному процесі.

Сьогодні набуває популярності інноваційна форма навчання, комбіноване навчання – навчальний процес, в якому є он-лайн навчання і робота в аудиторії з елементами контролю в часі, місці і темпі. Всі ці елементи є складовими навчальної програми. Деякі вчені (Смирнова Трибульська, 2007: 397), (Шуневич, 2013: 300) тощо вважають комбіноване навчання («blending») як поєднання традиційних технологій навчання з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання; інтеграційного та дистанційного навчання; поєднання мережевого електронного і традиційного навчання; поєднання дистанційного та електронного (on-line) навчання з традиційними формами навчання.

Комбіноване навчання – це педагогічно виважене поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання, спрямоване на інтеграцію аудиторного та позааудиторного навчання. Комбіноване навчання інтегрує «синхронні та асинхронні» комунікаційні технології, формальне та неформальне навчання, друковані та електронні навчальні матеріали, онлайнкову та офлайнкову можливість, забезпечуючи умови для створення якісних інтерактивних навчальних матеріалів для самонавчання та неперервної підтримки процесу навчання. Комбіноване навчання є необхідним у підготовці майбутніх фахівців, оскільки цифрові та соціальні медіа стають все більш поширеними серед студентів.

Наші дослідження показали, що перевагами комбінованої форми навчання для майбутніх перекладачів є те, що тут поєднуються он-лайн навчання і традиційні форми навчальної діяльності з урахуванням педагогічної цінності. Комбіноване навчання може також поєднувати он-лайн технології та традиційне навчання як складові елементи навчальної програми.

Існує декілька моделей комбінованого навчання. На думку Дж. Берсіна, є дві ефективні моделі комбінованого навчання: доповнювальна («Program Flow Model»), за якої частина традиційних форм замінюються самостійною роботою, підтримуваною засобами ІКТ; двостадійна («Core-and-Spoke Model»), за якої весь курс розбивається на «мале ядро» (вивчається за традиційними технологіями) та додаткові відомості (вивчаються за традиційними та інноваційними технологіями) (Берсін, 2004:198).

Для ефективної підготовки майбутніх фахівців, нами обрано двостадійну модель комбінованого навчання («Core-and-Spoke Model». Згідно з цією моделлю, такі курси, як «Перекладознавство», «Термінознавство» тощо вивчатимуться за традиційними технологіями (аудиторно), а «Іноземна мова» і «Українська мова» за традиційними та інноваційними технологіями (відеоперегляд, аудіювання тощо).

Було визначено, що перехід до комбінованого навчання вимагає від викладачів вищої школи набуття нових та посилення сформованих навичок:

- 1) письмового та аудіального спілкування;
- 2) тайм-менеджменту у синхронному та асинхронному режимі спілкування;
- 3) гнучкої організації індивідуального та інклюзивного навчання засобами ІКТ.

Для побудови системи комбінованого навчання при підготовці майбутніх перекладачів було враховано особливості навчання не однієї дисципліни, а групи споріднених дисциплін («Іноземна мова», «Українська мова», «Термінознавство» тощо).

На практиці використовуються інтерактивні методи навчання при викладанні дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки перекладачів. У ході розгляду певних тем пропонуються проблемні ситуації, розв'язання яких потребує не тільки теоретичних знань, але й практичних вмінь.

У період пандемії студенти та викладачів змушені переходити на он-лайн (on-line) тобто дистанційне навчання. Це означає, що і форми та методи навчання, а також підхід до навчання повинен докорінно змінитися. Для студентів і викладачів це шанс для творчого розвитку. Студенти працюють самостійно, отримують, опрацьовують та аналізують інформацію самостійно. Викладачі зі свого боку повинні розробити різноманітні форми дистанційного контролю.

У сучасній освіті існують різні онлайн технології навчання.

«Квізи» (quizzes) тобто вікторини, використовуються як і для перевірки засвоєння матеріалу, так і для вдосконалення лінгвістичних навичок.

Викладачеві необхідно розробити електронні тестові завдання як і відкритої так і закритої форми. Наприклад, можуть бути дані декілька варіантів перекладу певного тексту, з яких студенти мають вибрати один правильний, порівнюючи тексти вихідної та цільової мов. Після завершення виконання завдання студенти аналізують разом із викладачем правильну відповідь, яка з'являється на екрані комп'ютера.

«Веб-форуми» – це інтернет-сайти, які можуть бути використані для спілкування, консультації викладача зі студентами, а також для організації групової роботи студентів (взаємоперевірка виконаних перекладів, виправлення помилок тощо).

«Вікі»-технологія. «Вікі» – робочі сторінки, для розміщення документів різноманітного формату (тексти з перекладами, звукові та відео-файли), отримані під час навчання. є так зване

«Електронне перекладацьке портфоліо» (e-portfolio) є одним із прикладів використання «вікі»-технології, що в якому є напрацювання студента за певний період часу.

Технологія глосаріїв (glossary) використовується для створення переліку еквівалентів перекладу і визначень лексичних одиниць, який би слугував як словник. Глосарії можуть також містити граматичну інформацію, контекстуальні зразки, таблиці та рисунки тощо.

Очевидно, що Інтернет є потужним мотиваційним засобом викладання та навчання. Тому викладачі повинні використовувати цю важливу мотиваційну якість Інтернету, щоб сприяти успішному вивченню іноземної мови їхніми студентами. Можна стверджувати, що максимальний ефект у формуванні стійкої мотивації до вивчення іноземної мови можна досягти за умови активного використання ІКТ під час підготовки перекладачів до професійної діяльності. Роль використання ІКТ у забезпеченні свідомого й кращого засвоєння знань полягає у тому, що яскраві образи, зміст і специфічна форма викладу матеріалу викликають певне емоційне ставлення, підсилюють пізнавальний інтерес до навчальної теми. Систематичне використання ІКТ створює сприятливі умови для сприйняття автентичних документів, доступ до яких забезпечує мережа Інтернет. Однак, на загальну результативність та ефективність процесу навчання негативно впливають несистематичність, епізодичність використання ІКТ у практичній роботі зі студентами.

З огляду на те, що Інтернет є міжнародним, багатокультурним, майже безмежним і найкращим джерелом інформації про традиції та звичаї народів, його ресурси відіграють дуже важливу

роль у розширенні іншомовної соціокультурної компетенції студентів.

Зараз студенти мають можливість поїхати на роботу чи навчання до країни, мова якої вивчається: серед студентів майбутніх перекладачів усе більшої популярності набувають програми «Work and Travel USA», «Work and Study», участь студентів у міжнародних програмах обміну. Зауважимо, що стажування в США значно підвищує інтерес студентів до вивчення іноземної мови та активного використання ІКТ. Вони, опинившись в іншомовному середовищі, мають змогу оцінити та застосувати свої знання з мови та інформаційних технологій на практиці. Деякі відчувають реальну потребу в підвищенні рівня знань. Для посилення внутрішньої мотивації щороку організуються зустрічі зі студентами, які повернулися після стажування в США. Студентам пропонують переглянути особисті сюжетні фото, розповідають про події та людей, які зображені на фото. Їх розповіді про перебування закордоном та про реалії країни відіграють помітну роль у посиленні мотивації щодо оволодіння соціокультурними знаннями. Такий ілюстративний матеріал, зазвичай, викликає велику зацікавленість групи. Студенти можуть самостійно переглянути веб-сайти для візуального ознайомлення з містами, пам'ятками культури та архітектури і підготувати доповіді на запропоновані теми. Студенти, які побували в США, могли розповісти про ті місця, які вони відвідали, і поділитися особистими враженнями. Програма Google Earth дозволяє влаштувати віртуальні екскурсії містами Великобританії та США, а під час самостійної роботи студент може «подорожувати» по всьому світу. Одночасно під час презентації одними студентами інші практикуються у виконанні синхронного перекладу, що дасть змогу поєднати вивчення краєзнавчого матеріалу та практики перекладу.

Рекомендована програма дуже проста та легка у використанні, що дозволяє швидко змінювати місцезнаходження та переміщуватися у віртуальному просторі. До роботи долучаються усі студенти: доповідачі як екскурсоводи, а інші студенти – як туристи. Такі завдання розвивають образне мислення, уяву студентів, а ІКТ наближують навчальну ситуацію до реальної.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Беручи до уваги все вищезгадане варто все ж наголосити на тому, що не варто акцентувати увагу на надмірному засвоєнні студентами формальних фактологічних знань, а необхідно навчати студентів аналізувати інформацію щодо можливості її застосування для пояснення нових

явищ, встановлювати зв'язки з уже набутими на вирішення професійних завдань, зокрема, раніше знаннями та досвідом, переносити зна- створювати власні навчальні продукти з вико- нання і вміння з ІКТ та перекладацьких дисциплін ристанням ІКТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва : РАО, 1999. 120 с. URL: <https://docplayer.ru/34645756-A-a-andreev390didakticheskie-osnovy-distancionnogo-obucheniya.html>
2. Барановська В. М. Нові інформаційні технології – ефективний засіб активізації навчального процесу для підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 2. С. 21–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_2_6
3. Блошинський І. Г. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки фахівців державної прикордонної служби України з використанням технологій дистанційного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 563 с.
4. Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. Сучасні інформаційні засоби навчання : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2007. 536 с. URL: http://kit.znu.edu.ua/Lec/Spp/Ped/4sem/Pages/Page_1.files/sitn_copy.pdf
5. Гуревич Р., Кадемія М. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2009. № 3. С. 234–238. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNP ped_2009_3_55
6. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Теоретичні засади і практика створення і використання електронних освітніх ресурсів. Матеріали науково-практичної Інтернет-конференції «Інформаційне навчання XXI століття: культура, освіта, цивілізація, АК» Полтава, 2014, С. 6-13. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6027/1/15.pdf>
7. Долинський С. В., Юркова В. П. Використання продуктів компанії Google для професійної підготовки майбутніх перекладачів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Випуск 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_5
8. Забродін Ю., Іванов В. Ф., Мелещенко О. К. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування. К. 2006. – 146 с.
9. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Тюмень, 2005. 16 с.
10. Карлінська Я. В. Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир, 2010.– 25 с., с. 11
11. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 6 (13). С. 26–32.
12. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. К., 2004. с. 187.
13. Смирнова-Трибульська Є. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE. Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Херсон: Видавництво «Айланта», 2007. 492 с.
14. Шiba А. В. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2013. 19 с.
15. Шуневич Б. І. Популяризація дистанційного навчання в освітніх закладах України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2013. № 7. С. 299-303. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2013_7_48.
16. Bersin J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco : Pfeiffer, 2004. – 319 p

REFERENCES

1. Andreev A. A. Didakticheskie osnovy distantsionnogo obucheniya. [Didactic foundations of distance learning.] Moskva. RAO, 1999. 120 s. URL: <https://docplayer.ru/34645756-A-a-andreev390didakticheskie-osnovy-distancionnogo-obucheniya.html> [In Russian].
2. Baranovska V. M. Novi informatsiini tekhnolohii – efektyvnyi zasib aktyvizatsii navchalnoho protsesu dlia pidhovtovky maibutnoho vchytelia. [New information technologies are an effective tool intensification of the educational process for the training of future teachers]. Pedagogichnyi diskurs. Vyp. 2. 2007. S. 21–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_2_6 [In Ukrainian].
3. Bloschynckiy I. H. Teoretychni ta metodychni osnovy profeciinoi pidhovtovky fakhivtsiv derzhavnoi prykordonnoi clyzhby ukrainy z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Theoretical and methodological bases of professional training of specialists of the State Border Guard Service of Ukraine with the use of distance learning technologies]: dyc. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2016. 563 s. [In Ukrainian]
4. Horol P. K., Hurevych R. S., Konoshevskiy L. L. Suchasni informatsiini zasoby navchannia [Modern information teaching aids] : navch. posib. Kyiv, 2007. Osvita Ukrainy, 536 s. [In Ukrainian]. URL: http://kit.znu.edu.ua/Lec/Spp/Ped/4sem/Pages/Page_1.files/sitn_copy.pdf

5. Hurevych R., Kademiia M. Formuvannya informatsiino-osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu na osnovi intehratsii informatsiinykh i komunikatsiinykh tekhnolohii. [Formation of information and educational environment of higher education institution on the basis of integration of information and communication technologies]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya : Pedahohika. 2009. № 3. S. 234–238. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_3_55 [In Ukrainian].
6. Hurzhii A. M., Lapinskyi V. V. Teoretychni zasady i praktyka stvoriuvannya i vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv. [Theoretical principles and practice of creating and using electronic educational resources]. Poltava, 2014. S. 6-13. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6027/1/15.pdf> [In Ukrainian].
7. Dolynckyi Ye. V., Yurkova V. P. Vykoryctannia produktiv kompanii Google dlia profeciinoi pidhotovky maibytnikh perekladachiv. [The use of the Google's products in the training of future translators]. Vichniy Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi clyzhby Ukrainy. 2014. Vypyk 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_5 [In Ukrainian].
8. Zabrodin Yu., Ivanov V. F., Meleshchenko O. K. Cychacni kompiuterni tekhnolohii i zacoby macovoi komynikatsii: aspekty zactocyvannia. [Modern computer technologies and means of mass communication: aspects of application] K., 2006. 146 s. [In Ukrainian].
9. Zavalov A. N. Formyrovanye ynformatsyonnoi kompetentnocty ctydentov v oblacty kompiuternykh tekhnolohiy [Formation of information competence of students in the field of computer technology]: avtoref. dyc. na soyckanye ych. ctepeny kand. ped. nayk: cpets. 13.00.0. Tiumen, 2005. 16 s. [In Russian].
10. Karlincka Ya. V. Formyvannya informatsiinoi kompetentnocti ctydentiv komertsiiinykh koledzhiv y protseci navchannia pryrodnycho-matematychnykh dyctsyplin [Formation of information competence of students of commercial colleges in the process of teaching natural and mathematical disciplines]: avtoref. dyc. na zdobytta nayk. ctypenia kand. ped. nayk: cpets. 13.00.04. Zhytomyr, 2010. 25 s., s. 11 [In Ukrainian].
11. Lapinskyi V. V. Navchalne seredovysche novoho pokolinnia ta yoho skladovi. [The learning environment of the new generation and its components]. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriya 2 :Kompiuterno-oriietovani systemy navchannia. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. № 6 (13). S. 26–32. [In Ukrainian].
12. Smyrnova-Trybylcka Ye. M. Dycantsiine navchannia z vykoryctanniam cystemy MOODLE. [Distance learning using the MOODLE system]. Navchalno-metodychnyi pocibnyk dlia ctydentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Khercon: Vydavnytstvo «Ailant», 2007. 492s. [In Ukrainian].
13. Pometyn O. I., L. V. Pyrozhenko. Cychacnyi yrok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [A modern lesson. Interactive learning technologies]: nayk.-metod. pocibnyk. K. : A.C.K., 2004. 192 s. s. 187. [In Ukrainian].
14. Shyba A. V. Formyvannya profeciinoi kompetentnocti maibytnikh perekladachiv zacobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future translators by means of interactive technologies]: avtoref. dyc. na zdobytta nayk. ctypenia kand. ped. nayk: cpets. 13.00.04. Ternopil, 2013. 19 c. [In Ukrainian].
15. Shynevych B. I. Popyliaryzatsiia dycantsiinoho navchannia v ocvitnikh zakladakh Ukrainy [Popularization of distance learning in educational institutions of Ukraine]. Vichniy Lvivckoho derzhavnoho ynivercytety bezpeky zhyttiediialnocti. 2013. № 7. C. 299-303. Rezhym doctypy: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2013_7_48. [In Ukrainian].
16. Bersin J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco : Pfeiffer, 2004. 319 p.

УДК 378.147.88+371.214.43

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-26>**Інна САХНЕВИЧ,***orcid.org/0000-0001-7783-495X**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри англійської мови**Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу**(Івано-Франківськ, Україна) chiropodist1@yahoo.co.uk***Надія ТИМКІВ,***orcid.org/0000-0002-5598-7717**доктор педагогічних наук,**доцент кафедри англійської мови**Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу**(Івано-Франківськ, Україна) nadia_tymkiv@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ: ФЕЙКОВА ІНФОРМАЦІЯ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

У статті схарактеризовано реалії української вищої освіти в умовах поширення пандемії коронавірусу, інформаційної війни та повномасштабного вторгнення росії в Україну. Автори констатують, що створення безпечних умов для учасників навчального процесу з метою формування медіакультури сучасного фахівця є запорукою вирішення проблем, пов'язаних з медіаризиками і медіазалежностями, маніпуляційним інформаційним сегментом і фейковою інформацією. Відзначено, що збільшення обсягу онлайн-освіти має бути гнучким, чітко структурованим і враховувати індивідуальні потреби і потенціал кожного студента. Запропоновано запозичити досвід іноземних закладів вищої освіти щодо упровадження інституту викладачів-наставників як кураторів, конфліктологів, медіаторів і психологів. На основі аналізу проведеного опитування серед студентів I-IV різних спеціальностей Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу щодо дезінформації як одного з можливих медіаризиків інформаційної безпеки студентів на заняттях з професійно спрямованої англійської мови обґрунтовано необхідність упровадження основ медіаграмотності у навчальний процес з метою підвищення рівня інформаційної та цифрової безпеки не тільки студентів, а й викладачів. Авторами запропоновано педагогічні умови формування медіакультури учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти; на прикладі цифрової платформи Google проаналізовано шляхи виявлення дезінформації або маніпулятивного контенту. Відзначено, що неадекватний переклад у поєднанні з дезінформацією та маніпулятивним змістом інформації може сприяти недостатньому розвитку медіаграмотності, а відтак і належному формуванню медіакультури учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, пандемія коронавірусу, повномасштабне вторгнення, онлайн-освіта, медіаграмотність, медіакультура, фейкова інформація (дезінформація).

Inna SAKHNEVYCH,*orcid.org/0000-0001-7783-495X**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of the English Language**Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas**(Ivano-Frankivsk, Ukraine) chiropodist1@yahoo.co.uk***Nadiya TYMKIV,***orcid.org/0000-0002-5598-7717**Doctor of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of the English Language**Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas**(Ivano-Frankivsk, Ukraine) nadia_tymkiv@ukr.net*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTING MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN ONLINE EDUCATION: FAKE INFORMATION AS A CHALLENGE TODAY

The article describes the realities of Ukrainian higher education in the context of the coronavirus pandemic, information warfare and full-scale Russian invasion of Ukraine. The authors state that safe conditions for participants in the educational process in order to form the media culture of modern specialists is the key to solving problems related to media risks and media addictions, manipulative information segment and fake information. It is noted that the increase in online education must be flexible, clearly structured and take into account the individual needs and potential of each student. It is proposed that foreign higher educational establishments should share their experience of implementing the institute of coaches as instructors, conflictologists, mediators and psychologists with Ukrainian institutions. Analysis of the survey provided for the first- and forth-year students of different specialties of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas on fake information as one of the possible media risks of information security in teaching professionally oriented English proved a need to teach media literacy at Universities to improve informational and digital levels of security for both students and teaching staff. The authors make an attempt to highlight pedagogical conditions for the formation of media culture of all the participants in the educational process at higher educational establishments. Digital platform Google is embraced as an example to analyze ways of detecting misinformation or manipulative content. It is designated that inadequate translation in combination with fake information and its manipulative content may contribute to the insufficient development of not only media literacy, but the proper formation of media culture of all the participants in the educational process in higher education institutions.

Key words: pedagogical conditions, coronavirus pandemic, full-scale invasion, online education, media literacy, media culture, fake information.

Постановка проблеми. Українська освіта переживає чи не найважчі часи свого існування в умовах загального реформування, змін традиційного класного формату на онлайн-навчання, збільшення доступу до інформації, а також поширення пандемії коронавірусу й втягнення України спочатку у гібридну, а потім й у повномасштабну війну. Саме тому адаптація освітнього процесу до нової реальності й створення безпечних умов для викладачів і студентів у закладах вищої освіти є запорукою успішного розвитку вищої освіти, а інтеграція сучасних інтернет-технологій у процес навчання слугує мотивацією для удосконалення цифрових навичок, опанування основами медіаграмотності з метою формування медіакультури сучасного фахівця, його підготовки до безпечної та ефективної взаємодії з інформаційними засобами і технологіями із залученням сучасних навчальних онлайн-платформ, відеозустрічей, чат-груп, відеоконференцій у синхронній і асинхронній формі, електронної пошти, телевізійних освітніх трансляцій тощо. У свою чергу велике різномаття інформаційних джерел провокує появу широкого кола проблем, пов'язаних з цифровою безпекою, медіаризиками та медіазалежностями. Встановлення діалогу між науковцями та медійниками щодо розробки системного підходу до медіаосвіти має сприяти ефективному формуванню медіакомпетентності учасників навчального процесу у закладах вищої освіти, здатних протидіяти таким інформаційним ризикам, як онлайнві ресурси-сміттярки, боти, маніпулятивний інформаційний сегмент, фейкова інформація.

Аналіз досліджень. У 2021 році Міністр освіти і науки України С. Шкарлет разом з вищими посадовими особами установ ООН та інших міжнародних та регіональних організацій, педагогами, студентами, громадськими організаціями узяв участь у Глобальній зустрічі ЮНЕСКО з питань освіти. За круглим столом учасники мали можливість обговорити багато актуальних питань, зокрема й проблему розвитку освітньої галузі в умовах світової пандемії. Серед основних викликів сьогодення визначено такі основні пріоритети розвитку освіти, як забезпечення безперервності навчання й створення належних умов для якісного дистанційного та змішаного навчання (Освіта в умовах пандемії, 2021).

Сьогодні затверджено «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)» (Концепція впровадження медіаосвіти, 2016), продовжується Всеукраїнський експеримент з упровадження медіаосвіти у педагогічну практику, наприклад, «Фільтр» – національний проєкт з медіаграмотності» волонтерська ініціатива «Як не стати овочем», онлайн-курс «Новинна грамотність» від Детектор Медіа, дистанційний курс «Як розуміти соціальні мережі», проєкт «Медіаграмотна місія» від Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX тощо. Медіаосвітній компонент упроваджено у професійну педагогічну освіту: навчальна програма «Медіаграмотність у запитаннях та відповідях» для закладів вищої освіти, навчальна програма «Медіаосвіта» (Медіаграмотність) для слухачів курсів підвищення кваліфікації та педагогічних і

науково-педагогічних працівників тощо. В Україні діють численні громадські організації, які за грантової підтримки проводять цікаві тренінги, вебінари, воркшопи (ГО «Українська Академія Акмеології», ГО «Українська Асоціація Медіапсихологів та Медіапедагогів», ГО «Український інститут медіа та комунікації» тощо) (15 кращих українських проектів, 2022), здійснюють наукові дослідження щодо різних феноменів психології масової комунікації, кібесоціалізації підлітків, цифрової безпеки старшокласників, медіаризиків та медіазалежностей (Медіаосвіта в Україні, 2022). Серед відомих дослідників-освітян медіаосвіти і медіаграмотності теоретичні аспекти розкрито у працях О. Барішполец, В. Іванова, А. Найдюнової, Г. Онкович, Б. Потятиника, та інших. Сучасні проблеми онлайн освіти висвітлено у працях Н. Кривди, М. Криштановича, К. Міщенко, Н. Мукан, Є. Починок, М. Прокопчук, С. Сторожук, О. Янишин та інших.

Мета дослідження – обґрунтування педагогічних умов упровадження медіаосвітніх компонентів, а саме цифрових інформаційних джерел у процес онлайн-навчання з метою формування медіакомпетентності учасників навчального процесу у закладах вищої освіти, а також їх здатності протидіяти можливим інформаційним ризикам, зокрема фейковій інформації.

Виклад основного матеріалу. Виклики сьогодення вимагають зміни формату освіти: класно-урочна система поступається дистанційній або змішаній освіті. Однак збільшення обсягу онлайн-освіти в умовах масової цифровізації і поширення пандемії коронавірусу – це не збільшення кількості годин, проведених перед екраном комп'ютера на навчальних платформах. Це інше поняття, яке насамперед передбачає особистісну освіту, тобто освіту, яка має на меті допомогти студентам залежно від їх рівня загальної підготовки отримати повноцінні знання, розвинути потрібні уміння й навички. Така освіта має чітку структуру, яка відповідає бажанням і можливостям певного студента, враховуючи такі важливі моменти, як індивідуальний вибір зручного часу для навчання, обрання ефективних освітніх онлайн-програм, які дозволяють студентів навчатися з власною швидкістю із врахуванням власного потенціалу. Ба більше, сьогодні варто говорити про гібридне навчання, коли студент має можливість комбінувати дистанційне й очне навчання. У такому випадку основна мета педагога – сприяти розвиткові позитивних результатів у процесі навчання. Адміністрація університету також не повинна стояти осторонь. Їй варто подбати про створення

певної групи викладачів і технічних працівників, які б допомогли обидвом сторонам у навчальному процесі, зокрема, перебудувати очне навчання в онлайн-навчання або утворити їх якісне поєднання. У цьому випадку за приклад може слугувати досвід іноземних університетів, де викладачам допомагають спеціально створені групи технічних працівників і методистів, які спеціалізуються саме на організації онлайн-навчання, тобто володіють певними навичками упровадження інтернет-технологій і сервісів у процес навчання, котрий, завдяки їх зусиллям, стає як для студентів, так і для викладачів цікавим і захоплюючим й водночас не таким часовитратним. Студенти мають змогу обирати зручні курси навчання (очно, заочно або дистанційно), а стежать за їх успішністю спеціально підготовлені викладачі-наставники. Вважаємо, що було б доцільно упровадити інститут підготовки таких викладачів-наставників і в українських закладах вищої освіти, адже вони не тільки здійснюють перевірку виконання навчальної програми з курсу (які курси студент дивиться в режимі онлайн, час їх перегляду, чи відвідує лекції або семінари, виконує домашні завдання, бере участь у навчальних семінарах, тренінгах, конференціях тощо – тобто здійснює технічне спостереження за навчанням студента), але й пропонує свою допомогу у разі виникнення проблемних ситуацій, наприклад, коли виникає певна завантаженість на роботі, зокрема, у тих випадках, коли студент поєднує роботу й навчання і тому не може вчасно виконувати домашні завдання або відвідувати лекції. Водночас такі викладачі-наставники можуть обіймати й додаткові посади психолога, конфліктолога або медіатора у разі виникнення непорозумінь між викладачем курсу та студентом. У тандемі студент – викладач курсу – викладач-наставник (іноді й батьки студента) завжди легше знайти правильне вирішення проблем не тільки в академічному, але й у повсякденному житті учасників навчального процесу. Отже, правильно структурована система онлайн-навчання, професійно розроблений зміст навчального курсу й забезпечення належного супроводу викладача-наставника є необхідними, на нашу думку, педагогічними умовами організації якісного процесу професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти з урахуванням поширення коронавірусної пандемії у світі й упровадженням онлайн-навчання як ефективної форми освіти сьогодення. Зважаючи на розгортання повномасштабного вторгнення росії на територію України, обов'язковий психологічний супровід учасників навчально-виховного процесу (студентів,

викладачів, батьків) у закладах вищої освіти або у домашньому середовищі стає також тією життєво необхідною ланкою, яка дозволить забезпечити відносно небезпечне навчальне середовище за рахунок психологічної підтримки, спілкування, переключення уваги на позитивні сторони життя. Проте у застосуванні згаданих вище умов має бути певна гнучкість, яка виражається у пошуку альтернативних моделей навчання. Варто, на наш погляд, повільно рухатись від вчителєцентричної моделі навчання до студентоцентричної, коли освіта передбачає концентрацію уваги перш на все на студентів, його рівні знань, умінь і навичок, можливостей і потреб, а також особливостях і якості формування нових знань, зокрема й фахового характеру. Саме тому формування якісної освітньої програми передбачає й активну участь роботодавців. Їх залучення сприятиме ефективному визначенню програмних результатів навчання, які будуть відображати сучасні потреби ринку праці: необхідні професійні й соціокультурні компетентності студентів, їх здатність до критичного мислення, наявність аналітичних здібностей, ефективність у побудові міжособистісних відносин, особливо у розбудові країни у післявоєнний час. Варто зауважити, що у даному контексті компетентність студентів розглядається «як складна інтегративна характеристика особистості, що визначається категоріями «готовність», «здатність», «ставлення», «самоконтроль» і відтак... охоплює ... традиційні знання, вміння і навички» (Тимків, 2020: 18)

Якщо сьогодні в Україні ми наголошуємо на швидкому розвитку онлайн-навчання, пріоритетах гібридної освіти в умовах поширення коронавірусної інфекції у світі й повномасштабної війни, ефективному формуванні професійних і соціокультурних компетентностей відповідно до потреб економіки країни, то розвиток критичного мислення набуває важливого змісту саме у контексті фейкових новин. Якщо більшість лекторів в університетах закордоном починають свій навчальний онлайн-курс з інструктажу про плагіат, то в Україні проблема плагіату займає друге місце. На першому місці постає проблема цифрової грамотності, медіагігієни, а відтак і медіакультури особистості. Саме тому в українських університетах варто починати будь-який навчальний дистанційний курс з основних правил користування онлайн-сервісами або іншими онлайн-ресурсами: платформами Moodle, Zoom, Google-classroom, каналом You-tube, чатами Viber, Telegram-сервіс, пошуковою системою Google, Вікіпедією тощо. Багато студентів не знають

про існування згаданих вище інтернет-ресурсів або й навіть не мають якісних електронних пристроїв і постійного доступу до мережі Інтернету – зокрема, це стосується тих студентів, які проживають у віддалених гірських селах або районних центрах. Існує й проблема забезпечення якісного цифрового обладнання й програмного забезпечення у викладацькому колі українських закладів вищої освіти, особливо тих, котрі існують за рахунок державного фінансування.

Нещодавно серед студентів III і IV курсів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу таких спеціальностей, як «Нафтогазова інженерія», «Економіка», «Менеджмент», «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», «Метрологія та інформаційно-вимірювальна техніка», «Туризм» і «Публічне управління та адміністрування» було проведено опитування щодо дезінформації (у тому числі фейкових новин) як одного з можливих ризиків інформаційної безпеки на заняттях з професійно орієнтованої англійської мови. Серед основних питань студентам було запропоновано такі:

- Що таке фейкова інформація (дезінформація)?
- Чи можете ви з легкістю розрізнити фейкову і правдиву інформацію?
- Чи важливо студентам у процесі навчання розрізнити фейкову і правдиву інформацію?

Згадані вище питання були доречними, адже навчальні програми з англійської мови передбачають як лекційні, так і семінарські заняття з вивчення фахового матеріалу англійською мовою, а також і практичні заняття з професійно орієнтованої англійської мови, коли студенти отримують різні завдання від викладача з використанням інтернет-джерел, наприклад, підготувати доповідь або проект з певної теми фахового спрямування із використанням статистичних даних, аналізом стану розробки і вирішення проблеми на сучасному етапі (в Україні або інших країнах), порівняльною характеристикою певних аспектів нафтогазової галузі, комп'ютеризованого машинобудування, енергетичного менеджменту, економіки, туризму, публічного адміністрування тощо. В опитуванні взяли участь 50 студентів. Згідно з результатами, 65% респондентів вважають, що вони розуміють поняття «фейкова інформація». 45% студентів можуть легко відрізнити дезінформацію від правдивої, водночас 60% опитаних визнають важливість практичних навичок диференціації між фейковою і правдивою інформацією у процесі навчання. Практичні завдання на

виокремлення дезінформації (на прикладі новин) на заняттях з професійно-орієнтованої англійської мови показали зовсім інші результати щодо II і III питань опитування: лише 40% студентів змогли обрати правильне визначення поняття «фейкова інформація», і тільки 20% студентів змогли правильно виконати завдання на виокремлення фейкових новин. Варто зазначити, що студенти майже не володіють навичками коректної роботи з цифровими платформами (наприклад з такими, котрі збирають персональні дані), а також легко піддаються впливу інформаційних маніпуляторів (інформаційних ботів, сторінок-сміттярок в Інтернеті), не вміють чинити опір тим інформаційним бульбашкам, які «суттєво викривляють нашу реальність» (Мороз, 2021: 25), а також є поширювачами інформаційних вірусів, оскільки їх критичне мислення можна легко змінити за допомогою численних дезінформаційних кампаній. Іншими словами, медіаграмотність студентів, рівень їх медійної гігієни, а відтак і медіаграмотності є дуже низьким. Саме тому у закладах вищої освіти виникає необхідність не тільки на заняттях з англійської мови, але й з будь-яких інших фахових дисциплін упровадити основи медіаграмотності у навчальний процес, підвищувати рівень інформаційної та цифрової безпеки не тільки студентів, але й викладачів, адже зміна формату навчання (дистанційна або комбінація очно-дистанційна) вимагає від усіх учасників володіння навичками роботи з різними цифровими платформами (Moodle, Facebook, YouTube, Google), чатами (Viber, Telegram, Wikipedia тощо).

Упровадження медіаграмотності варто починати, на наш погляд, на першому онлайн-занятті. Цей процес має бути двовекторним, тому що у ньому беруть участь як викладачі, так і студенти. Для викладачів дирекція закладу вищої освіти може організувати серію методичних вебінарів з інформаційної і цифрової безпеки або розробити (у співпраці з навчально-методичним відділом) спеціальний пропедевтичний курс семінарів з медіакомпетентності. У цьому випадку високий рівень мотивації викладачів сприятиме їх бажанню постійно вдосконалювати набуті знання, уміння й навички, а відтак завжди «бути у тренді» останніх подій у галузі медіаосвіти, здобуваючи необхідні знання у процесі самоосвіти: на дистанційних курсах, майстер-класах, міжнародних науково-практичних конференціях, навчально-демонстраційних сесіях тощо. Щодо студентів, основним поширювачем медіаграмотності для них є викладач навчального курсу. На наше переконання, саме викладач може допомогти студен-

там отримати основи медіаграмотності, а відтак і цифрової безпеки, відповідаючи на два блоки таких питань:

1. У сфері медіаграмотності:
 - чим факт відрізняється від думки?
 - хто є автором інформації і чому саме він це розповідає або показує (у відео)?
 - як подана інформація відтворює реальні події?
 - яка інформація є правдивою а яка – фейковою?
 - який контекст приховано у поданій інформації?
 - наскільки можна довіряти джерелу інформації і чому?
2. У сфері цифрової безпеки:
 - як функціонує та чи інша цифрова платформа (Moodle, Facebook, YouTube, Google), які її алгоритми?
 - чому користувачі мають можливість бачити тільки певну інформацію на цифрових платформах, у чатах або на певних каналах (Viber, Telegram)?
 - який захист забезпечує цифрова платформа для користувачів? Чи цей захист є ефективним проти дезінформації і маніпуляторів, котрі її розповсюджують або вводять в оману користувачів?
 - які основні способи створення небезпеки для користувачів на цифрових платформах, у чатах, які використовуються у процесі онлайн навчання (Мороз, 2021: 42).
 - як безпечно користуватись гаджетами у навчальному процесі?

Оскільки медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування медіакультури особистості, а медіакультура – це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів: пошук, збирання, виробництво і передача інформації, то можна зробити висновок про те, що на особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з медійними засобами. Відтак, враховуючи реалії сьогодення, учасники навчального процесу у закладах вищої освіти повинні мати певні знання й уміння правильно та ефективно використовувати сучасні цифрові інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі, з їх допомогою виражати себе й здійснювати комунікацію, свідомо сприймати й критично тлумачити інформацію, відокремлювати реальність від її віртуальної симуляції (Сахневич, 2011: 8). Саме тому згадані вище 2 блоки питань є взаємопов'язаними й однаково важливими, якщо мовиться про інформаційну гігієну або медіаосвіту учасників навчального процесу у закладах вищої освіти.

Як приклад розглянемо цифрову платформу Google. Це – пошукова платформа, своєрідна «енциклопедія» відповідей, здавалося, на будь-які запитання. Вивчаючи англійську мову, студенти часто звертаються до цього джерела у пошуку необхідної інформації з певної галузі знань. Результати пошуку інформації залежать від мови, якою зроблено запит. Зазвичай, якщо звернення відбувається англійською мовою, то й інформаційні джерела також подаються англійською. Однак варто пам'ятати, що вони будуть подані за ступенем популярності посилання, тобто, чим більше читачів зверталось до пошуку подібної інформації, тим більша вірогідність того, що саме ці джерела будуть першими на сторінці результатів пошуку. Однак перші – не означає ті, котрі справді потрібні. Інколи варто переглянути усі знайдені сторінки з «необхідною» (згідно з алгоритмом роботи Google), інформацією, щоб знайти оптимальний ресурс відповідно до освітніх вимог. Якщо пошук стосується фактичної інформації, наприклад, географічного положення Великої Британії, політичного устрою США або найбільших туристичних центрів Канади, то така інформація зазвичай є правдивою: нею неможливо маніпулювати. Проте коли необхідно знайти інформацію на якусь сучасну «провокативну» тему, яка має політичне або економічне спрямування, потребує певного аналітичного аналізу або містить статистичні дані, наприклад, «Сучасні взаємовідносини України і Великої Британії» або «Північна Ірландія і Велика Британія: виклики сьогодення», то є ймовірність отримати від Google інформацію з маніпулятивним змістом. Різні політики тлумачать зазначені вище теми по-різному, залежно від особистих політичних поглядів і переконань, а також країни, звідки ці політики родом: Україна, Велика Британія, США або Канада. Авторитетність джерела інформації, його популярність серед пошукачів позначаються на результатах пошуку адекватної інформації згідно з поданою темою. Отже, Google може штучно популяризувати ті чи інші інформаційні джерела: сайти, рекламні оголошення, сторінки з неправдивою інформацією на догоду певним маніпуляторам – тим авторам, які зацікавлені у розповсюдженні вигідного контенту.

Неабияке значення у процесі вивчення англійської мови за допомогою популярних медіа-

засобів відіграє й такий аспект, як переклад, зокрема, мовиться про адекватний переклад. До початку російсько-української війни (24 лютого 2022 року) українські засоби масової інформації рясніли повідомленнями про «неминуче вторгнення» росії в Україну. Білий дім категорично спростував таку заяву, яка виникла в результаті перемовин між американським очільником Дж. Байденом і українським президентом В. Зеленським. Водночас речниця Ради національної безпеки США Е. Горн уточнила, що існує «очевидна ймовірність» військових дій: «When we said it was imminent, it remains imminent. But again, we can't make a prediction of what decision President Putin will make. We're still engaged in diplomatic discussions and negotiations» (Bertrand, 2022). Тобто, неточність у перекладі слова «imminent» у період до 24 лютого 2022р. спричинила непорозуміння у дипломатичній сфері багатьох країн світу. Сьогодні, коли в Україні тривають бойові дії внаслідок вторгнення росії, слово «imminent» набуває іншого значення і, у цьому контексті, на жаль, альтернативним перекладом є «неминуче вторгнення». Враховуючи викладене вище, неправильний переклад у поєднанні з дезінформацією на тлі інформаційної війни як однієї із складових повномасштабного воєнного вторгнення є гальмуючими елементами будь-якого якісного дистанційного навчання, а відтак і недостатнього рівня медіаграмотності усіх учасників навчального процесу у закладах вищої освіти.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можна констатувати, що формування належного рівня медіакомпетентності у сучасних умовах використання дистанційних (онлайн) засобів освіти є необхідними педагогічними умовами формування медіакультури як сучасних фахівців, так і викладачів у закладах вищої освіти. Увага до інформаційної грамотності в умовах гібридної війни і повномасштабного воєнного вторгнення росії в Україну у процесі вивчення навчальних дисциплін сприятиме підвищенню рівня інформаційної та цифрової безпеки усіх учасників освітнього процесу. Приклад іноземних закладів вищої освіти щодо впровадження викладачів-наставників і постійний супровід психологів у навчальному процесі сприятиме його ефективності та якості відповідно до сучасних умов суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) – MediaSapiens. (detector.media): *вебсайт*. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення 27.01.2022).
2. Медіаосвіта в Україні: вимога часу чи модний тренд? (ukrinform.ua): *вебсайт*. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/3139492-mediaosvita-v-ukraini-vimoga-casu-ci-modnij-trend.html (дата звернення 23.03.2022).

3. Мороз О. Як не стати овочем. Інструкція з виживання в інфопросторі. Х.: Віват, 2021. С.25.
4. Освіта в умовах пандемії COVID-19: Сергій Шкарлет взяв участь у Глобальній зустрічі ЮНЕСКО з освіти | Міністерство освіти і науки України: *вебсайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/osvita-v-umovah-pandemiyi-covid-19-sergij-shkarlet-vzyav-uchast-u-globalnij-zustrichi-yunesko-z-osviti> (дата звернення 01.02.2022).
5. 15 кращих українських проєктів з медіаграмотності: *вебсайт*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2455061-15-krasih-ukrainskih-proektiv-z-mediagramotnosti.html> (дата звернення 23.03.2022).
6. Сахневич І. А. Практикум для самостійного оволодіння основами медіакомпетентності для студентів I-IV курсів технічних спеціальностей. Івано-Франківськ: Сімік, 2011. С.8.
7. Тимків Н. Міжнародна професійна комунікація інженерів-нафтовиків: навчально-методичний посібник / за наук. редакцією акад. Н. Г. Ничкало. К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2020. С.18.
8. Bertrand N. White House says Russian invasion of Ukraine remains ‘imminent’: *web-site*. <https://kvia.com/your-voice-your-vote/politics/cnn-us-politics/2022/01/25/white-house-says-russian-invasion-of-ukraine-remains-imminent/> (дата звернення 20.02.2022).

REFERENCES

1. Konzepziia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) – MediaSapiens. (detector.media): *web-site*. Retrieved from: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> [in Ukrainian].
2. Mediaosvita v Ukraini: vymoha chasu chy modnyi trend? (ukrinform.ua) [Media education in Ukraine: time requirement or a modern trend? (ukrinform.ua)]: *web-site*. Retrieved from: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/3139492-mediaosvita-v-ukraini-vimoga-casu-ci-modnij-trend.html [in Ukrainian].
3. Moroz O. Yak ne staty ovochem. Instruksiiia z vyzhyvannia v infoprostori [How not to become a vegetable. The instruction how to survive in media space]. Ch.: Vivat, 2021. P.25. [in Ukrainian].
4. Osvita v umovakh pandemiyi COVID-19: Serhii Shkarlet vziav uchast u Globalnii zustrichi UNESCO z osvity/ Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Education in the condition of COVID-19 pandemic: Serhii Shkarlet took part in the Global meeting UNESCO in education / Ministry of Education and Science of Ukraine]: *web-site*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/osvita-v-umovah-pandemiyi-covid-19-sergij-shkarlet-vzyav-uchast-u-globalnij-zustrichi-yunesko-z-osviti> [in Ukrainian].
5. 15 kraschychkh ukrainskykh proektiv z mediahramotnosti [15 best Ukrainian projects in media literacy]: *web-site*. Retrieved from: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2455061-15-krasih-ukrainskih-proektiv-z-mediagramotnosti.html> [in Ukrainian].
6. Sakhnevych I. Practycum dlia samostiinoho ovolodinnia osnovamy mediakompetentnosti dlia studentiv I-IV kursiv technichnykh spezialnostei [Practical course for self-mastery of the basics of media literacy for I-IV-year students of technical specialties]. Ivano-Frankivsk, Simik, 2011. P.8. [in Ukrainian].
7. Tymkiv N. Mizhnarodna profesiina komunikatsia inzheneriv-naftovykiv: navchalno-metodychnyi pisibnyk / za nauk.red. acad. N. H. Nychkalo. [International professional communication of engineers in oil and gas industry]. Kyiv, Vyd-voTOV “Yurka Lubchenka”, 2020. P. 18. [in Ukrainian].
8. Bertrand N. White House says Russian invasion of Ukraine remains ‘imminent’: *web-site*. Retrieved from: <https://kvia.com/your-voice-your-vote/politics/cnn-us-politics/2022/01/25/white-house-says-russian-invasion-of-ukraine-remains-imminent/>

Олена СЕРГІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-2003-1122
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) serghichukolena@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті, на основі аналізу нормативно-правового забезпечення з питань інклюзивної освіти автор розкриває важливість включення осіб з особливими освітніми потребами в соціальні процеси, що є одним із проявів демократичного суспільства. Висвітлено умови формування інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти; розкрито особливості інклюзивного середовища; наголошено, що педагогічні працівники є центральною фігурою реалізації інклюзивних процесів, які створюють психолого-педагогічні умови для інтеграції особистості з особливими освітніми потребами в освітнє середовище; розкриті педагогічні умови професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Автор звертає увагу на диференційований підхід у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, що означає дієву увагу з боку як педагога так асистента вчителя до учня з особливими освітніми потребами, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання за обов'язковими освітніми програмами, передбачає розумове поєднання індивідуальних, групових, фронтальних занять з метою підвищення якості навчання і розвитку кожного учня.

Професійна готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти поділяється на педагогічну (дидактичну), психологічну та практичну готовність. Педагогічна готовність полягає у оволодінні майбутнім педагогом загальнопедагогічними та розвивальними технологіями роботи в умовах закладу загальної середньої освіти, вмінням творчо вирішувати освітні завдання в інклюзивному освітньому середовищі. Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей майбутнього педагога. Практична готовність до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти включає практичну готовність до проведення освітньої роботи та вмінням педагога організувати освітнє середовище з учнями з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, майбутні педагоги, учні з особливими освітніми потребами, соціальні процеси, готовність педагога.*

Olena SERGHICHUK,
orcid.org/0000-0002-2003-1122
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) serghichukolena@gmail.com

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article, based on the analysis of the legal framework for inclusive education, the author reveals the importance of including people with special educational needs in social processes, which is one of the manifestations of a democratic society. The conditions for the formation of an inclusive educational environment in institutions of general secondary education are highlighted; the features of the inclusive environment are disclosed; it is noted that pedagogical workers are the central figure in the implementation of inclusive processes, creating psychological and pedagogical conditions for the integration of a person with special educational needs into the educational environment; disclosed the pedagogical conditions for the professional training of future teachers to work in an inclusive environment.

The author draws attention to the differentiated approach in the educational process of the institution of general secondary education, which means effective attention from both the teacher and the teacher's assistant to a student with special educational needs, his creative individuality in the conditions of the class-lesson system of education according to the compulsory curricula, mental combination of individual, group, frontal studies in order to improve the quality of education and development of each student.

The professional readiness of future of future teachers for professional activities in the context of inclusive education is divided into pedagogical (didactic), psychological and practical readiness. Pedagogical readiness consists in mastering general pedagogical and developing technologies of work in the conditions of an institution of general secondary education, the ability to creatively solve educational problems in an inclusive educational environment. Psychological readiness includes the formation of professionally oriented personal qualities of the future teacher. Practical readiness to work in conditions of general secondary education includes practical readiness to conduct educational work and the ability of a teacher organize an educational environment with students with special educational needs in an institution of general secondary education.

Key words: higher education, inclusive education, inclusive environment, future teachers, students with special educational needs, social processes, teacher readiness.

Постановка проблеми. Насьогодні Україна переживає докорінну зміну підходів до освіти, що обумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток особистості, людини, формування її особистісних якостей. Саме ідея інклюзивної освіти свідчить про готовність суспільства толерантно сприймати людей з особливими освітніми потребами, визнавати їх соціальну суб'єктивність та значущість.

Закон України «Про освіту» зазначає, що заклади освіти на сьогодні відповідно до законодавства створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Підготовка майбутніх фахівців до роботи з такою категорією дітей базується відповідно до Закону «Про освіту» на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Аналіз досліджень. Соціальне і освітнє значення порушеної проблеми активізує необхідність дослідження формування компетентності педагогічних працівників в умовах інклюзивного середовища. Концептуальні засади навчання осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища досліджувала А. Колупаєва; теоретичні основи організації командної взаємодії психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС – С. Єфімова, А. Колупаєва, С. Королюк, С. Литовченко, Л. Щипіцина та ін.; теоретико-методичні засади професійної підготовки педагогів у вищій школі розглядали Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Осадченко, О. Савченко та ін.; концептуальні положення навчання дітей з ООП розглядали В. Гладуш, О. Глоба, І. Дмитрієва, Н. Пахомова, М. Супрун та інші.

Мета статті є розкриття важливості підготовки в Україні фахівців педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. На міжнародній конвенції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» зазначено,

що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центровим питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств... освіта широко розглядається як засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, посилення індивідуальної спроможності і розширення меж вибору задля використання свобод громадянства. Освіта сприяє розвитку здатності особи або групи осіб приймати власні рішення творити свою долю [Міжнародно-правові документи...].

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і освітній процес; формування у закладах загальної середньої освіти атмосферу на ідеях інновації; зосереджуватися на співпраці педагогічного колективу, батьків та дітей; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу (Таранченко, 2011: 19).

Освітнє середовище лише тоді може бути інклюзивним, коли матиме ряд ознак:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли б безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого та емоційного клімату;
- створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги у досягненні позитивного результату.

Умовами формування інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти слід відмітити:

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту і особистості окремих дітей;
- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір школяра;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи;
- налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу;

- використання широкого спектру знань, практичних вправ, матеріалів, які відповідають рівню розвитку школяра.

Нормативно-правове забезпечення з питань інклюзивної освіти націлена на більш широке включення осіб з особливими освітніми потребами в соціальні процеси, про що свідчать законодавчі акти України і корекційно-розвивальні програми.

Закон України «Про освіту» (2017 р.) у статті 6 зазначено, що «держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволення потреб таких осіб у сфері освіти»; стаття 19 акцентує увагу на особливості та забезпечення освіти для осіб з особливими освітніми потребами, наголошуючи що «органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; для освітнього процесу, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види, форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості» (Закон України «Про освіту», 2017).

Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. №912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (Наказ Міністерства освіти і науки України, 2010) та «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2019 р.) наголошують на важливості особистісного розвитку педагогічних працівників як найвищої цінності суспільства.

Зокрема, науковець В. Любарець наголошує на соціально-освітніх передумовах, які продиктовані необхідністю включення осіб з особливими освітніми потребами в освітнє соціокультурне середовище, а саме, гуманізацію суспільства та реалізацію принципу рівних можливостей в освіті для всіх, «соціальна» модель розуміння інклюзії, включення батьків в освітній процес як його активних суб'єктів (Любарець, 2018: 82).

Дослідниця С. Миронова пропонує до розгляду поняття інклюзивного навчання як процесу, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головним принципом інклюзії «рівні можливості для кожного», вона орієнтує педагогів на зміщення

акцентів у корекційно-розвивальній та навчально-виховній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини» (Миронова, 2013: 16-17).

Залучення дітей з особливими потребами до активного соціального життя є одним із проявів демократичного суспільства. Коли у закладах загальної середньої освіти навчаються діти з особливими освітніми потребами разом із здоровими дітьми, відповідно у них є рівні можливості досягти успіху; у класах залучені учні краще розуміють один одного, вчать допомагати та підтримувати один одного.

Кожен майбутній педагог має обов'язково враховувати диференційоване навчання, яке витікає із необхідності врахування індивідуальних особливостей кожного школяра та безумовно кожного школяра з особливими освітніми потребами, причому ефективна навчальна система повинна не лише враховувати особистісні й інтелектуальні якості кожної дитини, а й вводити їх у освітній процес, акцентуючи в подальшому на їх розвиток. Враховуючи насамперед індивідуально-типологічні та фізіологічні особливості учнів з особливими освітніми потребами та насамперед визначити темп їх навчання, рівень навченості, їх пізнавальну активність та самоорганізацію.

Диференційований підхід у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти означає дієву увагу з боку як педагога так асистента вчителя до учня з особливими освітніми потребами, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання за обов'язковими навчальними програмами, передбачає розумове поєднання індивідуальних, групових, фронтальних занять з метою підвищення якості навчання і розвитку кожного учня.

Успішне здійснення диференційованого навчання учнів з особливими освітніми потребами можливе за умов, коли майбутній педагогічний працівник: передбачає труднощі, що можуть виникнути у дітей з особливими освітніми потребами під час засвоєння навчального матеріалу; враховує загальну готовність учнів класу (враховуючи роботу учнів з особливими освітніми потребами, поєднувати роботу в парах, групах), сприяти самостійній роботі учнів, ставлення до роботи, їх бажання.

Сучасні нововведення у закладах загальної середньої освіти інклюзивних процесів вимагають детального аналізу ресурсів та стану суб'єктів психолого-педагогічного супроводу. Саме педагогічні працівники є центральною фігурою реалізації інклюзивних процесів, які створюють психо-

лого-педагогічні умови для інтеграції особистості з особливими освітніми потребами в освітнє середовище.

За підтримки Міністерства освіти і науки для організації інклюзивної освіти Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій в Україні посадою асистента вчителя від 15.08.2011 р. №872, де зазначено, що дану посаду може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. У навчальному закладі зазначений вище педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя, класу, до якого призначений.

На сьогодні залишається проблема підготовки майбутніх фахівців в інклюзивному середовищі. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, відчувачи нагальну потребу у даних фахівцях, у 2022 році розпочинає набір на спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки (асистент вчителя, вихователя; асистент вихователя соціального по роботі з дітьми з інвалідністю), щоб в майбутньому закрити питання забезпечення асистентами вчителя у кожному закладі загальної середньої освіти м. Переяслава та Київської області.

Соціальна готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища:

- уміння співвідносити з суспільно соціальними моделями;
- володіння ідеологічними установками;
- здатність до створення соціальних зв'язків.

Структура професійної готовності майбутнього педагога має проявлятися в інформаційній готовності; професійній компетентності; володіння педагогічними технологіями; знання психології та корекційної педагогіки; готовність педагогічних працівників моделювати та використовувати варіативність у освітньому процесі; готовність до професійної взаємодії з диференційованими підходом до учнів з особливими освітніми потребами у навчанні.

Інклюзивне середовище потребує творчого відбору форм, методів та засобів організації освітнього процесу з учнями з освітніми особливими потребами, тому педагогічні працівники повинні володіти методичною компетентністю, яка дозволить їм реалізувати інклюзивну діяльність.

Нові освітні стандарти спонукають кожного майбутнього педагога бути готовим до здійснення корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами, а саме:

- розуміти психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового та особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

- розуміти особливості освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами;

- уміти проєктувати освітній процес для уможливлення освітнього включення учнів з особливими освітніми потребами у інклюзивне середовище;

- надавати індивідуально-орієнтовану психолого-педагогічну допомогу учням з особливими освітніми потребами;

- володіти способами педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу;

- надавати допомогу у професійному самовизначенні учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У рамках Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та Плану заходів її реалізації, одним із завдань є розробити програми для підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, зокрема закладів загальної середньої освіти, які навчають учнів з особливими освітніми потребами, розробити критерії моніторингу процесу реформування системи інституційного догляду, освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами (Національна стратегія реформування..., 2017).

Т. Туркот наголошує, що освітній процес «... визначається зовнішніми (об'єктивними) та внутрішніми (суб'єктивними) чинниками». До внутрішніх чинників науковець відносить особистісні риси педагогічного працівника освіти, зокрема: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію до навчання; попередній досвід навчання; рівень знань; стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників, на думку автора, необхідно віднести зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладачів, умови навчання у ЗВО, соціальне оточення здобувачів (Туркот, 2011: 68).

На думку О. Чепка педагогічні умови професійної підготовки майбутніх педагогів визначаються як:

- соціальне замовлення суспільства на підготовку здобувачів освіти, розробку та узгодження нормативних документів;

- професійна орієнтація та професійне становлення здобувачів освіти на етапі навчання, їх професійна адаптація та вдосконалення;

- індивідуалізація навчання, активне залучення здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності, творчий розвиток особистості кожного педагогічного працівника освіти (Чепка, 2010: 12).

У своєму дослідженні Н. Щекотиліна обґрунтовує педагогічні умови, що забезпечують підготовку фахівців, є спеціально створені обставини, цілеспрямовані зміни перебігу освітнього процесу педагогічного університету, які сприяють стійкій позитивній динаміці формування індивідуального, орієнтованого, технологічного та професійного компонентів готовності фахівців до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії (Щекотиліна, 2019: 114).

М. Шеремет зазначає, що у підготовці фахівців (спеціальних педагогів, асистентів вчителя, вихователя) провідною має бути роль науки. Педагоги закладу вищої освіти мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати фахівців конкурентоспроможних у світовій системі спеціальної освіти (Шеремет, 2011: 4).

У системі інклюзивної освіти кожен майбутній педагогічний працівник повинен мати позитивне ставлення до розмаїття потреб та інтересів учнів з особливими освітніми потребами та розуміння сутності методів інклюзивного навчання, розроблених як за допомогою професійної підготовки, так і в процесі неперервного професійного розвитку. Більшість методів навчання, необхідних майбутнім педагогічним працівникам в умовах інклюзивної освіти – це відвідування вебінарів, тренінгів, прослуховування курсів, самоосвіта та саморозвиток.

Практична підготовка майбутнього педагога як фахівця має містити такі рекомендації щодо того як: оцінювати динаміку розвитку учнів з особливими освітніми потребами у процесі проходження ними індивідуальних навчальних програм; спостерігати та вміти аналізувати успішність учнів з особливими освітніми потребами у процесі проходження ними індивідуальних навчальних програм; вміти контролювати поведінку окремих учнів з особливими освітніми потребами зі звичними

моделями розвитку; залучати педагогічних працівників, батьків та учнів до освітнього процесу.

Таким чином, виходячи з вище сказаного слід зазначити, готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти поділяється на педагогічну (дидактичну), психологічну та практичну готовність. Педагогічна готовність полягає у оволодінні майбутнім педагогом загальнопедагогічними та розвивальними технологіями роботи в умовах закладу загальної середньої освіти, вмінням творчо вирішувати навчально-виховні та розвивальні завдання в інклюзивному освітньому середовищі. Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей майбутнього педагога. Практична готовність до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти включає практичну готовність до проведення розвивальної роботи та вмінням майбутнього педагога організувати розвивальне середовище з учнями з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Висновки. Отже, професійну підготовку педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти слід вважати частиною загальносистемного підходу до змін у сфері інклюзивної освіти. Основними умовами організації підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, слід вважати: доступність та відкритість освітнього процесу; надання методичного супроводу побудови індивідуальних програм освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами; фахівці з підготовки майбутніх педагогічних працівників (асистентів вчителя чи вихователя) мають розуміти сутність інклюзивних методів навчання; педагогічна практика майбутніх фахівців має бути організована на основі принципів інклюзивної освіти та надавати можливості для розгляду і обговорення інклюзивних підходів у нестандартних ситуаціях.

На подальші дослідження заслуговує проблема безпосередньої підготовки майбутніх педагогів (корекційних педагогів, асистентів вчителя) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» (2017 р.) URL.: <https://www.ocvita-konotor.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vikl-05-09-2017-2145-viii-pro-osvita.html> (дата звернення: 30.01.2022).
2. Любарєць В.В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф. «Видавництво Університетська книга», 2018. 382 с.
3. Міжнародно-правові документи – Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти. URL.: <http://rcpio.ipro.kudg.edu.ua/?page-id=63>
4. Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXIII. Ч. 2. *Серія: Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. С. 16-23.

5. Наказ Міністерства освіти і науки України 01.10.2010 №912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (дата звернення: 29.02.2022).
6. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки. URL: <http://vin.gov.ua/bilshe/deinstytuatzatsiia/563-natsionalna-stratchiia-reformuvannia-systemy-instytutsiinoho-dohliadu-ta-vykhovannia-ditei-naa-2017-2026-roky/16295-natsionalna-stratchiia-reformuvannia-systemy-instytutsiinoho-dohliadu-ta-vykhovannia-ditei-na-20172026-roky> (дата звернення: 29.01.2022)
7. Таранченко О.М. Тенденції сучасної освіти: роль педагогічних працівників у створенні ефективної інклюзивної школи. Дефектологія. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19-20.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ, 2011. 628 с.
9. Чепка О.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний комплекс-педагогічний університет»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2010. 20 с.
10. Щекотиліна Н.Ф. Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2019. № 2. С. 114-119.
11. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. № 1. 2011. С. 3-5.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine «On Education» (2017)]. URL.: <https://www.ocvita-konotor.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vikl-05-09-2017-2145-viii-pro-osvita.html> (Last accessed: 30.01.2022). [in Ukrainian].
2. Liubarets V.V. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnix menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti dlia industrii hostynnosti: teoretychni obhruntuvannia: monohrafiia. [Professional training of future managers of socio-cultural activities in the hospitality industry: theoretical justifications: monograph]. Sumy: P.F. «Vydavnytstvo Universytetska knyha», 382 p. [in Ukrainian].
3. Mizhnarodno-pravovi dokumenty – Resursnyi tsentr pidtrymky inkluzyvnoi osvity [International Legal Documents – Resource Center For Support of Inclusive Education]. URL.: <http://rcpio.ippo.kudg.edu.ua/?page-id=63> (Last accessed: 28.03.2022). [in Ukrainian].
4. Myronova S.P. (2013). Pohliady pedahohiv spetsialnykh zakladiv na problemy inkluzyvnoi osvity. Zbionyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka [Views of teachers of special institutions on the difficulties of inclusive educations] / za red. O.V. Havrylova, V.I. Spivaka. Vyp. KhKhIII. Ch.2. Seria: Sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyi: Medobory - 2006, pp. 16-23. [in Ukrainian].
5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 01.10.2010 № 912 «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzyvnoho navchannia» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 01.10.2010 №912 «On Approval of the Concept for the Development of Inclusive Education"]. URL.: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (Last accessed: 29.02.2022). [in Ukrainian].
6. Natsionalna stratehiia reformuvannia systemy instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017-2026 roky. [National strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017-2026]. URL.: <http://vin.gov.ua/bilshe/deinstytuatzatsiia/563-natsionalna-stratchiia-reformuvannia-systemy-instytutsiinoho-dohliadu-ta-vykhovannia-ditei-naa-2017-2026-roky/16295-natsionalna-stratchiia-reformuvannia-systemy-instytutsiinoho-dohliadu-ta-vykhovannia-ditei-na-20172026-roky> (Last accessed: 29.01.2022). [in Ukrainian].
7. Taranchenko O. M. (2011). Tendentsii suchasnoi osvity: rol pedahohichnykh pratsivnykiv u stvorenni efektyvnoi inkluzyvnoi shkoly. [Trends in modern education: the role of teachers in the development of an effective inclusive school]. Defektolohiia. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*. 2011. № 1. S. 19-20. [in Ukrainian].
8. Turkot T.I. (2011). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Pedagogy of higher school: educational textbook]. Kyiv, 628 p. [in Ukrainian].
9. Chepka O.V. (2010). Profesiina pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh navchalnogo kompleksu «pedahohichniy kompleks-pedahohichniy universytet» [Professional training of future primary school teachers in conditions of the conditions of the educational complex]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Cherkasy, 20 p. [in Ukrainian].
10. Shchekotylyna N.F. (2019). Model pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do indyvidualnoi roboty z uchniamy v umovakh inkluzii. [Model of training future teachers of physical culture for individual work with students in terms of inclusion.] *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K.D. Ushynskoho*. Odessa, № 2. pp. 114-119. [in Ukrainian].
11. Sheremet M.K. (2011). Osnovni tendentsii modernizatsii pidhotovky korektsiinykh pedahohiv v umovakh reformuvannia osvithnoi haluzi [The main trends in the context of education reform]. *Lohopediia*. № 1. pp. 3-5. [in Ukrainian].

УДК 37.018.262:355

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-28>

Сергій СОВВА,

orcid.org 0000-0003-3903-9108

кандидат педагогічних наук,

*викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
(Хмельницький, Україна) sovva.sergiej@ukr.neti*

Валентина МІРОШНІЧЕНКО,

orcid.org 0000-0002-3931-0888

доктор педагогічних наук, професор,

*начальник кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
(Хмельницький, Україна) mvi_2016@ukr.net*

РОЛЬ СІМ'Ї В ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті автори висвітлюють роль сім'ї у громадянському вихованні учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. До чинників, що мають вплив на процес виховання в сім'ї автори відносять матеріальні статки батьків, умови проживання, місцевість проживання, освітній рівень батьків та їх статус в соціумі, чисельність сім'ї, сімейні традиції, ставлення до моральних цінностей. Автори звертають увагу на особливість такої категорії як учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (старшокласники) – активність у виявленні власного ставлення до оточення, суспільства.

Основними причинами зниження ролі сім'ї у вихованні дітей шкільного віку називаються такі: нівелювання традицій сім'ї, зміна цінностей, небажання чи відсутність можливості у більшості батьків безпосередньо брати участь у вихованні власних дітей, необізнаність батьків з універсальними виховними методиками.

Визначено такі принципи громадянського виховання дітей в сім'ї: народності, гуманізації, культуру відповідності, безперервності, єдності свідомості і поведінки у вихованні, цілеспрямованості, превентивності. Сукупність цих принципів забезпечує успішне визначення мети та підбір методів та форм виховання громадянського виховання дітей в сім'ї. До способів розв'язання завдань громадянського виховання в сім'ї належать такі: налагодження домашнього побуту, розвиток духовних традицій, підтримання морального клімату сім'ї, участь у домашній праці, формування суспільної думки, ознайомлення з пресою, радіо, телебаченням, заняття спортом, підготовка до свят тощо. Так, під час підготовки до свят відбувається обмін емоціями, вияв піднесеного настрою та почуттів.

Звертається увага на важливість не просто здійснювати громадянське виховання у сім'ї, а надихати дітей на громадянське самовиховання. Батьки мають бути прикладом для дітей. Тому значна роль у громадянському вихованні в сім'ї належить позиції батьків.

Автори переконують у вирішальній ролі сім'ї у громадянському вихованні учнів старших класів. Виховання громадянина відбувається паралельно з цілісним процесом формування особистості.

Ключові слова: *громадянське виховання, сім'я, батьки, учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.*

Sergey SOVVA,

orcid.org 0000-0003-3903-9108

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Lecturer at the Psychology, Pedagogy and Social and Economic Disciplines Department
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
(Khmelnytskyi, Ukraine) sovva.sergiej@ukr.neti*

Valentina MIROSHNICHENKO,

orcid.org 0000-0002-3931-0888

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

*Head of the Psychology, Pedagogy and Social and Economic Disciplines Department
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
(Khmelnytskyi, Ukraine) mvi_2016@ukr.net*

THE ROLE OF THE FAMILY IN CIVIC EDUCATION OF SENIOR STUDENTS OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In this article, the authors highlight the role of the family in the civic education of high school students. Factors influencing the process of raising a family include the material wealth of parents, living conditions, place of residence, educational level of parents and their status in society, family size, family traditions, attitude to moral values. The authors draw attention to the peculiarity of such a category as high school students (high school students) - activity in expressing their own attitude to the environment, society.

The main reasons for the decline of the family's role in raising school-age children are: leveling family traditions, changing values, unwillingness or inability of most parents to participate directly in raising their own children, parents' ignorance of universal educational methods.

The following principles of civic education of children in the family are defined: nationality, humanization, culture of conformity, continuity, unity of consciousness and behavior in education, purposefulness, prevention. The combination of these principles ensures the successful definition of the purpose and selection of methods and forms of civic education of children in the family. Ways to solve the problems of civic education in the family include: establishing home life, development of spiritual traditions, maintaining the moral climate of the family, participation in domestic work, formation of public opinion, acquaintance with the press, radio, television, sports, sports, preparation for the holidays, etc. Yes, in preparation for the holidays there is an exchange of emotions, the expression of high spirits and feelings.

Emphasis is placed on the importance not only of civic education in the family, but also of inspiring children to civic self-education. Parents should set an example for their children. Therefore, a significant role in civic education in the family belongs to the position of parents.

The authors argue for the crucial role of the family in the civic education of high school students. The upbringing of a citizen takes place in parallel with the holistic process of personality formation.

Key words: civic education, family, parents, high school students.

Постановка проблеми. Однією із функцій сім'ї є посередницька функція між державою та громадянином, взаємний обмін цінностей, важливих як для окремо взятої особистості, так і для суспільства загалом. Сім'я як соціальний інститут має значний потенціал щодо впливу на суспільні процеси, щодо формування громадської думки, щодо поширення певних ідей у суспільному просторі, щодо розвитку громадянського суспільства тощо.

Не дивлячись на це, доречною є позиція І. Чеховської. Дослідниця наголошує на обумовлену цими ж таки функціями держави її самостійність. І.Чеховська розглядає функції сім'ї з двох позицій: 1) інтересів держави; 2) інтересів сім'ї. У першому випадку найбільш важливими функціями сім'ї є «демографічна, соціалізація дітей, відтворення трудових ресурсів. У другому – це народження та виховання дітей, передача їм матеріальних та духовних цінностей» (Чеховська, 2013: 56). У контексті нашого дослідження більшу зацікавленість становить друга позиція, в межах якої відбувається громадянське виховання учнів та підлітків у сім'ї.

Як зазначає Н. Мойсеюк, метою виховання в сім'ї є «формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі й перепони, що трапляються на життєвому шляху...» (Мойсеюк, 2007: 523).

Рівень громадянської вихованості учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів віддзеркалює ситуацію щодо громадянської пози-

ції їх сімей. А оскільки він не завжди задовольняє суспільні очікування, питання громадянського виховання сім'ї та дітей в сім'ї є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В законодавчих актах, що регулюють питання освіти, в тому числі – виховання, значна увага акцентується на громадянському вихованні школярів. Це знайшло своє підтвердження в Указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки», а також в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інших нормативно-правових актах.

Різноманітні аспекти громадянського виховання є предметом наукових досліджень вчених багатьох галузей та багатьох поколінь. Концептуальні засади громадянського виховання учнів розкрито в працях І. Беха, П. Вербицької, П. Ігнатенка, А. Погрібного, Ю. Руденка, О. Шестопалюка та ін.). Різні аспекти цього питання наведені в роботах О. Жаровської, В.Кузя, М. Стельмаховича та ін. Автори приймають різні позиції щодо обґрунтування місця та ролі громадянського виховання як структурного елемента цілісного виховного процесу (Кравченко, 2009: 85). Психологічним аспектам особистісного розвитку, який слугує яких основою громадянського виховання, присвячені дослідження І. Гальчинського, Г. Костюка, В. Панка та ін. У працях останніх років (І. Бех,

В. Галузинський, В. Євтух та ін.) досліджуються проблеми розвитку ціннісного ставлення особистості до суспільства. Питанням громадянського виховання засобами природи та мистецтва присвячено низку праць В. Бутенка, Н. Волошиної, О. Савченка, Н. Бандури, О. Мазуркевича та ін.

Однак недостатньо з'ясованими є питання щодо ролі сім'ї у громадянському вихованні учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Метою статті є обґрунтування ролі сім'ї у громадянському вихованні учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У родині дитина отримує основи виховання (Кондратова, 2006: 91). З метою виховання батьки та інші члени сім'ї здійснюють вплив на дитину. Значною мірою результат такого впливу залежить від дотримання ними принципів виховання.

Як зазначає О. Боровик, «Родина здійснює вплив на суспільні відносини. Глибина внутрішнього світу особистості розкривається в родинному колі в повсякденному житті. Родина бере на себе першочергову роль у формуванні загальнолюдських цінностей. Найбільший вплив родини відтворюється на розвитку духовної, мотиваційно-ціннісної та поведінкової сфери. Шанобливе ставлення до батьків та родичів виховується з раннього дитинства. Сім'я є першою школою життя, яка навчає дитину рідної мови, релігійним ритуалам та традиціям. Тут формується характер і виховуються громадянські якості, зокрема: правдивість, щирість, чесність, милосердя та патріотизм. Родина формує серце та душу дитини, готує її до повноцінного дорослого життя» (Боровик, 2007: 162).

Здійснювати виховання у сім'ї досить складно. Багато чинників мають вплив на цей процес. Від матеріальних статків батьків, умов проживання, місцевості проживання, освітнього рівня батьків та їх статусу в соціумі, чисельності сім'ї, сімейних традицій, ставлення до моральних цінностей. Пріоритетними напрямками виховання у сім'ї є: трудове, моральне, духовно-національне, громадянське, правове, статеве. Для кожної сім'ї перелік цих напрямів може відрізнятися і залежить від низки чинників, зокрема – згаданих вище.

Науковий інтерес наших пошуків зводиться до громадянського виховання, яке здійснюється в сім'ї. Якщо виховання в сім'ї загалом має мету формувати всебічно, гармонійно розвиненої особистості, формувати якості, які сприятимуть подоланню життєвих викликів та труднощів, то мету громадянського виховання в сім'ї, на наш погляд, можна сформулювати, як виховання активної

громадянської позиції дітей. Не лише в навчальному закладі, а й в сім'ї формується усвідомлення дитиною своєї ролі та значення для суспільства, для країни.

Нами було звернуто увагу на громадянське виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Варто зазначити про відсутність єдиного підходу вчених до питання особливостей вікової періодизації розвитку особистості. Так, Р.Сойчук визначає «вік учнівської молоді у межах 14–17 років, а саме: 14–15 років як старший підлітковий вік (старші підлітки) та 15–17 років – ранній юнацький вік (старшокласники)» (Сойчук, 2016: 32). Особливістю такої категорії як учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (старшокласники) є активність у виявленні власного ставлення до оточення, суспільства.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що «в сучасному освітньому просторі актуальним є питання співвідношення між тим, що учні повинні робити в школі, щоб здобути атестат, і тим, що найімовірніше приведе їх до успіху в роботі, виховає в них справжніх громадян і заохотить учитися на все життя» (Вагнер, 2017: 15).

На жаль, проведені дослідження засвідчує тенденцію зниження ролі сім'ї у вихованні дітей шкільного віку. Основними причинами цього є такі: нівелювання традицій сім'ї, зміна цінностей, небажання чи відсутність можливості у більшості батьків безпосередньо брати участь у вихованні власних дітей, необізнаність батьків з універсальними виховними методиками.

У зв'язку з цим варто згадати основні принципи державної сімейної політики України, а саме: реалізація партнерських відносин між сім'єю та державою; першочерговість у вирішенні потреб дітей незалежно; надання можливостей захистити дитину, її повноцінний фізичний, психічний, інтелектуального та соціальний розвиток; забезпечення передачі з покоління в покоління сімейних, національних і культурних здобутків.

Німецький педагог Г. Кершенштейнер з приводу громадянського виховання виклав свої ідеї в творі «Професійне виховання німецького юнацтва». На думку дослідника, необхідно застосовувати таке виховання, яке б навіювало учня розуміння завдань держави, усвідомлення громадянського обов'язку і любов до батьківщини. Погляди вченого на громадянське виховання в сім'ї були пов'язані з теорією «трудової школи», що передбачала виховання не просто покірних громадян, а громадян мислячих, ініціативних,

наполегливих. Громадянське виховання, за твердженням Г. Кершенштейнера, необхідно реалізувати через трудову школу, суть якої полягає в тому, щоб дати мінімум знань і максимум умінь, навичок, працьовитості, а також відповідні громадянські переконання (Вагнер, 2017: 112). Працюючи в сім'ї учні мають послідовно розвивати у себе якості, необхідні для кращої роботи, прихвально до старанної та чесноної праці.

Сім'я є тим середовищем, де починає формуватися особистість. Цей процес називають соціалізацією. У сім'ї, звертає увагу Т. Кравченко, молода людина отримує не лише уроки «абстрактної соціальності», а й залучається до тих соціальних відносин, які формують зміст її внутрішньої культури, сприяють соціальному становленню. При цьому преференції сім'ї, замученість її членів до суспільного життя, міра морально-емоційного забарвлення можуть сприяти як цілеспрямованій, так і стихійній соціалізації, підтримувати позитивну спрямованість цього процесу чи, навпаки, спричинювати його деструкцію [6, с. 176–177]. Тому доцільним є не лише урахування принципів громадянського та сімейного виховання, але й їх гармонійне поєднання.

Відтак, принципами громадянського виховання дітей в сім'ї вважаємо такі: народності, гуманізації, культуро відповідності, безперервності, єдності свідомості і поведінки у вихованні, цілеспрямованості, превентивності. Сукупність цих принципів забезпечує успішне визначення мети та підбір методів та форм виховання громадянського виховання дітей в сім'ї. До способів розв'язання завдань громадянського виховання в сім'ї належать такі: налагодження домашнього побуту, розвиток духовних традицій, підтримання морального клімату сім'ї, участь у домашній праці, формування суспільної думки, ознайомлення з пресою, радіо, телебаченням, заняття спортом, підготовка до свят тощо. Так, під час підготовки до свят відбувається обмін емоціями, вияв піднесеного настрою та почуттів.

Відомо, що сьогодні характеризується інтенсивним розвитком міжнародних зв'язків. Як зазначає академік В. Кремень, «освіта, уся система виховання повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків, від контактів з найближчим оточенням до глобальних. Треба навчити молоде покоління культури плюралізму думок. Сучасній людині належить мати розуміння щодо таких принципів, як «Єдність в розмаїтті» та «Доповнення замість протиставлення» (Кремінь, 2002: 2). Виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів має відбуватися таким чином, щоб

кожен з них відчував себе і громадянином своєї Батьківщини, і «частинкою» своєї сім'ї.

Батьки є наставниками, які готують дітей до життя. Тому саме на них покладається відповідальність виховати в дітях такі риси характеру, такі якості, які допоможуть їм бути корисними суспільству. Доречно згадати слова Т. Рузвельта, що «коли ми сприяємо розумовому розвитку дитини і не навчаємо її моральним цінностям, означає, що ми створюємо загрозу для суспільства» (Вагнер, 2017: 37).

Так, принципи сімейного виховання мають забезпечити формування у дітей певних видів поваги до людей, закладів, символів, тощо. Наприклад, вшанування національного прапора. Виховання мужніх вчинків. Так, «Гордість країни» – це національна премія, що вручається громадянам України, які продемонстрували виняткову відвагу та самовідданість.

Важливим є не просто здійснювати громадянське виховання у сім'ї, а надихнути учня на громадянське самовиховання. Батьки мають бути прикладом для дітей. Відомо, для того щоб здійснювати громадянське виховання дітей, необхідно самим бути справжнім громадянином, виявляти чітку громадянську позицію, яка передбачає відповідальність, бажання своєю працею покращувати суспільство, сім'ю, гордість за свою країну та свій народ. Підґрунтям активної громадянської позиції є систематична робота з громадянського виховання. Тому значна роль у громадянському вихованні в сім'ї належить позиції батьків. Це створює необхідність вести мову про особливу значимість удосконалення процесу громадянського виховання в сім'ї.

Висновки. Отже, за результатами проведеного дослідження ми переконалися у вирішальній ролі сім'ї у громадянському вихованні учнів старших класів. Виховання громадянина відбувається паралельно з цілісним процесом формування особистості. З урахуванням згаданого вище, до основних засобів громадянського виховання в сім'ї відносимо такі: особистий приклад, авторитет батьків, морально-психологічна атмосфера сім'ї, виховання через працю, сімейні звичаї і традиції, родинні свята, мовний потенціал, знання родоводу.

Здійснене дослідження не розкриває всіх аспектів порушеної проблеми – впливу сім'ї на формування громадянської позиції старшокласників. Перспективними напрямками подальших досліджень можуть бути: обґрунтування форм і методів сімейного виховання школярів, що відповідають сучасному стану розвитку громадянського суспільства в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чеховська І. Державна сімейна політика в Україні: теорія і практика реалізації: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2013. 736 с.
2. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : БКФ, 2007, 656 с.
3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. К. : Фенікс, 2009. 416 с.
4. Кондратова Л.В. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. К.: Знання, 2006. 252 с.
5. Боровик О. В. Детермінанти та чинники формування патріотичної свідомості учнів аграрних ліцеїв. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки.* 2007. № 38. Ч 2. С. 216–223.
6. Сойчук Р.Л. Виховання національного самоствердження в учнівської молоді : монографія. Рівне. 2016, 416 с.
7. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя/ пер. з англ. Н. Борис. Київ : Наш формат, 2017. 312 с.
8. Концепція державної сімейної політики : Постанова Верховної Ради України : від 17.09.1999 р. № 1063-XIV URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1063-14>.
9. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. *Освіта України.* 2002. 28 грудня.

REFERENCES

1. Chekhovska I.(2013) Derzhavna simeina polityka v Ukraini: teoriia i praktyka realizatsii [State family policy in Ukraine]: monohrafiia. Kamianets-Podilskiy: TOV «Drukarnia Ruta», 2013. 736 s. [in Ukrainian]
2. Moiseiuk N. E. (2009) Pedahohika: [Pedagogy] Navchalnyi posibnyk. Kyiv : BKF, 2007, 656 s. [in Ukrainian]
3. Kravchenko T. V. (2009) Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaiemodii simi i shkoly: monohrafiia. [Socialization of school-age children in the interaction of family and school: a monograph] K. : Feniks, 2009. 416 s. [in Ukrainian]
4. Kondratova O. A. (2006) Pedahohika v zapytanniakh i vidpovidiakh: Navch. posib. [Pedagogy in questions and answers: Teach. manual] K.: Znannia, 2006. 252 s. [in Ukrainian]
5. Borovyk O. V. (2007) Determinanty ta chynnyky formuvannya patriotychnoi svidomosti uchniv ahrarnykh litseiv. [Determinants and factors of formation of patriotic consciousness of students of agrarian lyceums] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : Pedahohichni nauky. 2007. № 38. Ch 2. S. 216–223. [in Ukrainian]
6. Soichuk R.L. (2016) Vychovannia natsionalnoho samostverdzhennia v uchnivskoi molodi : monohrafiia. [Education of national self-affirmation in student youth: a monograph] Rivne. 2016, 416 s. [in Ukrainian].
7. Vahner T., Dintersmit T. (2017) Mystetstvo navchaty. Yak pidhotuvaty dytynu do realnoho zhyttia [The art of teaching. How to prepare a child for real life]/ per. z anhl. N. Borys. Kyiv : Nash format, 2017. 312 s. [in Ukrainian]
8. Kontseptsiiia derzhavnoi simeinoi polityky [Concept of state family policy] : Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy : vid 17.09.1999 r. № 1063-KhIV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1063-14>. [in Ukrainian]
9. Kremin V. H. (2002) Filosofiiia osvity XXI stolittia. [The philosophy of education of the XXI century] Osvita Ukrainy. 2002. 28 hrudnia. [in Ukrainian]

УДК 373.2:316.774

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-29>**Катерина СУЯТИНОВА,***orcid.org/0000-0003-0263-4800**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри дошкільної освіти**Криворізького державного педагогічного університету**(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) k9781424@gmail.com***Лада ДРЕВНЯК,***orcid.org/0000-0001-5955-3484**асистент кафедри дошкільної освіти**Криворізького державного педагогічного університету**(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) d.drevnyak77@gmail.com*

МЕДІАКУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ МЕДІАПРОСТОРУ

Питання медіаосвіти, медіакультури, медіапростору в Україні залишається актуальним і маловивченим. Це питання упродовж певного часу активно обговорюється на наукових конференціях різного рівня, на засіданнях «круглих столів», де ухвалювалися рішення про необхідність поширення серед населення знань з теорії і практики медіаграмотності, а також розробка та впровадження окремих програм із медіаосвіти, адже сучасні масмедіа мають важливе значення у житті суспільства та володіють потужним освітнім впливом на нього.

Головними документами, які визначають ключові напрямки діяльності закладу дошкільної освіти (ЗДО), є: Базовий компонент дошкільної освіти (редакція 2021 року), який окреслює зміст й основні компетентності, якими повинна оволодіти дитина; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про дошкільну освіту»; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, в якій зазначено концептуальні ідеї освітньої стратегії, парціальні програми розвитку дітей, а також Концепція впровадження медіаосвіти в Україні.

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів медіаосвіти, поняття «медіакультури» та співвідношення медіакультури з медіапростором, зокрема в дошкільному дитинстві.

Проблема формування медіакультури є актуальною і перебуває в центрі уваги різних наук – філософії, мистецтва, педагогіки, психології, соціології, культурології та ін.

Медіакультура взаємодіє з соціокультурним простором, у тому числі й з дошкільною освітою. Заклад дошкільної освіти це місце, де дитина проводить значну частину свого часу. Є важливим середовищем, в якому буде навчатися, розвиватися і виховуватися дитина. Сучасна дитина постійно перебуває під впливом різноманітної інформації.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіакультура, медіапростір, медіасередовище, дошкільний вік, заклад дошкільної освіти.*

Kateryna SUIATYNOVA,*orcid.org/0000-0003-0263-4800**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Preschool Education**Kryvyi Rih State Pedagogical University**(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) k9781424@gmail.com***Lada DREVNIYAK,***orcid.org/0000-0001-5955-3484**Assistant at the Department of Preschool Education**Kryvyi Rih State Pedagogical University**(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) d.drevnyak77@gmail.com*

MEDIA CULTURE AS A COMPONENT OF THE MEDIA SPACE

The issue of media education, media culture and media space in Ukraine is of immediate interest and poorly studied. This question has been actively discussed for some time at scientific conferences of various levels, at meetings of “round tables”, where the decisions of the need to spread knowledge on the theory and practice of media literacy among the population has been made, as well as the development and implementation of individual media education programs, because modern mass media is important in the life of society and has a powerful educational impact on it.

The main documents that define the key areas of preschool education institution activity (PEI) are: the Basic Component of Preschool Education (the 2021 revision), which outlines the content and main competencies that a child should master; the law of Ukraine "About education"; the law of Ukraine "About preschool education"; the National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century, which indicates the conceptual ideas of the educational strategy, partial programs for the children's development, as well as the concept of introducing media education in Ukraine.

The purpose of the article is to highlight certain aspects of media education, the concept of "media culture" and the relationship of media culture with the media space, in particular in preschool childhood.

The problem of forming media culture is relevant and attracts a special attention of various sciences – philosophy, art, pedagogy, psychology, sociology, cultural studies, etc.

Media culture interacts with the socio-cultural space, including preschool education. A pre-school education institution is a place where a child spends a significant part of their time. The environment in which the child will learn, develop and be brought up is important. The modern child is constantly under the influence of a variety of information.

Key words: media education, media culture, media space, media environment, preschool age, preschool education institution.

Постановка проблеми. Проблема теоретичного та практичного розвитку медіаосвіти в Україні є актуальною з 2009 року, хоча у світовій практиці це питання обговорюється з 60-х рр. ХХ ст. (Австралія, Велика Британія, Канада, США та ін.). Проте питання медіаосвіти, медіакультури, медіапростору в Україні залишається актуальним і маловивченим. Це питання упродовж певного часу активно обговорюється на наукових конференціях різного рівня, на засіданнях «круглих столів», де ухвалювалися рішення про необхідність поширення серед населення знань з теорії і практики медіаграмотності, а також розробка та впровадження окремих програм із медіаосвіти, адже сучасні масмедіа мають важливе значення у житті суспільства та володіють потужним освітнім впливом на нього.

Аналіз досліджень. Зарубіжні науково-педагогічні дослідження в галузі медіаосвітніх технологій базуються на концепціях, які запропонували К. Базелгет, Б. Бахмайер, Ж. Гоне, Л. Мастерман, К. Тайнер та ін. Моделі та методи медіаосвіти вивчали Д. Бааке, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, О. Новікова, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, Р. Хоббс та ін. Психолого-педагогічні аспекти медіаосвіти розглядали Ш. Ауфенангер, Л. Баженова, О. Бондаренко, К. Ворсноп, Н. Габор, Ю. Казаков, Р. Куїн, О. Спичкін, Х. Тойнер, Н. Череповська, Б. Шорб.

Важливі українські дослідження у сфері медіаосвіти і медіаграмотності здійснили такі учені: В. Иванов, О. Волошенюк, Д. Дзюба, В. Дубровський, Т. Иванова, Л. Кульчинська, Л. Найдьонова, І. Негреєва, Л. Новікова, О. Пашкова, Г. Почепцов, О. Федоров, О. Хоменок, Г. Онкович, Н. Череповська та ін.

Тракування понять медіаосвіти, зокрема в закладах дошкільної освіти (ЗДО), аудіовізуальної та медіаінформаційної грамотності здійснено в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, у працях Р. Бабій, Л. Баженова, Ж. Берже,

Н. Больц, О. Бондаренко, О. Волошенюк, Я. Гайди, В. Иванова, Т. Иванової, А. Єрмоленко, А. Кожанова, Г. Онкович, Л. Петрик, С. Троян, А. Ткачук, В. Челишева, О. Шкоби, О. Янкович та ін.

Головними документами, які визначають ключові напрямки діяльності ЗДО, є: Базовий компонент дошкільної освіти (редакція 2021 року), який окреслює зміст й основні компетентності, якими повинна оволодіти дитина; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про дошкільну освіту»; Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, в якій зазначено концептуальні ідеї освітньої стратегії, парціальні програми розвитку дітей, а також Концепція впровадження медіаосвіти в Україні.

Питання медіапростору вивчали науковці С. Грицай, Т. Запорожець, Л. Карпова, О. Кузьмін, О. Петрунько, Р. Штульц та ін.

Феномен медіакультури досліджували Р. Арнхейм, А.Базен, Р. Барт, В. Бенямін, Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, С. Жижек, М. Кастельс, Н. Луман, М. Маклюєн, Г. Маркузе, К. Сільверман та ін..

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів медіаосвіти, поняття «медіакультури» та співвідношення медіакультури з медіапростором, зокрема в дошкільному дитинстві.

Виклад основного матеріалу. За твердженням І. Кузьми, на сьогодні відсутні точні дані щодо виникнення медіаосвіти: «ідеться не про термін, а про діяльність із критичного аналізу медіа. Отже, можна припустити, що поява перших медіа засобів є початком медіаосвіти, бо як тільки виникає засіб передачі інформації, він піддається аналізу» (Кузьма, 2019: 18). Авторка монографії вважає, що елементи медіаосвіти дітей в Україні виникли водночас із заснуванням шкіл, тобто у Х ст., проте не набули масового характеру. Подальший розвиток медіаосвіти відбувся в епоху Відродження (ХVІ ст.) (Кузьма, 2019).

На міжнародному рівні необхідність введення медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982), настанови якої пізніше поглиблювалися та деталізувалися на конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997, 2007), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002); Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де схвалено досвід засновників медіаосвіти та провідних медіадидактів із різних країн світу (Ж. Гоне, Д. Консідайна, Р. Корнела, Л. Мастермана, К. Уорснопа й ін.) (Кость, 2017).

Як стверджує Н. Габор, закордонний досвід, який вивчають українські фахівці, не слід копіювати або адаптувати до українських реалій, адже то досвід, який вироблявся за інших умов, на основі іншого суспільства. Ті знання треба брати за основу. Медіакультуру треба починати викладати в дошкільному віці, на думку Н. Габора: «у США уже в 90-х роках існували різні форми медіаосвіти для дітей різного віку. Так на комп'ютерах у дитячих садках були встановлені спеціальні програми. Це були інтерактивні казки: діти могли впливати на розвиток сюжету. Це давало можливість вкласти їм усвідомлення того, що, залежно від рішення, змінюється результат» (Савченко, 2017).

У 2013 р. НАПН України було проведено методологічний семінар «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив», присвячений проблемі становлення медіаосвіти в Україні, включення дисциплін медіаосвітнього профілю до навчальних планів підготовки здобувачів різних спеціальностей, підготовкою дітей до ефективної взаємодії з інформаційним простором та ін.

У 2016 р. на IV міжнародній науково-методичній конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» було акцентовано увагу на становленні дошкільної медіаосвіти. Науковці обґрунтовували підстави для впровадження медіаосвіти в дошкільній освіті, а саме: розроблення й прийняття нормативно-правових документів «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», Закон України «Про основні заходи розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті», концепції регіонального освітнього простору «Впровадження медіа та інформаційної грамотності» (Запорізька область) та «Науково-методичні засади впровадження медіаосвіти в систему роботи навчальних закладів Харківської області (2012-2018р)» (Чашка, 2016).

Проаналізуємо поняття медіакультура. Згідно з «Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні» медіакультура – це «сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати цінностно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки» (Найдонова, Слюсаревський, 2016: 8).

Проблема формування медіакультури є актуальною і перебуває в центрі уваги різних наук – філософії, мистецтва, педагогіки, психології, соціології, культурології та ін.

У широкому розумінні «культура» – це «1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Матеріальні цінності становлять матеріальну К. суспільства. Досягнення суспільства в галузі освіти, науки, мистецтва, літератури, в організації державного і суспільного життя є його духовною К. 2. Освіченість, вихованість» (Культура).

З позиції педагогіки культура виступає як ступінь розвитку особистості, що характеризується мірою освоєння накопиченого людством досвіду і здатністю до його збагачення. Саме рівень культури людини дає можливість кожному висловити свою індивідуальність (Семеняко, 2019). Людина від народження потрапляє в певне соціальне оточення зі своєю сформованою культурою. Дитина не тільки фізично розвивається, але й засвоює все те, що відомо та прийнятно в її оточенні, тобто відбувається процес культурації. На відміну від соціалізації, що включає людину в структуру соціуму як носія певних соціальних ролей та суспільних відносин, культурація формує людську індивідуальність, поєднуючи, з одного боку, особливості самої культури, а з іншого – передбачає можливість вибору культурних зразків, норм та цінностей (Семеняко, 2019).

Поняття «медіакультура» є похідним сучасної культурологічної теорії, яке введено в обіг для позначення особливого типу культури інформаційного суспільства. Так, медіакультура за Н. Кириловою, «це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, вироблених людством у процесі культурно-історичного розвитку, які сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості. Медіакультура включає в себе культуру виробництва та передачі інфор-

мації, а також культуру її сприймання; медіакультура може виступати і показником рівня розвитку особистості, здатної «читати», аналізувати й оцінювати медіатекст, займатися медіатворчістю, засвоювати нові знання засобом медіа та ін. Специфікою медіакультури є знаки і сукупність знаків («тексти»), в яких «зашифровано» соціальну інформацію, тобто закладено зміст, значення, суть. Тільки усвідомлений текст стає фактом культури» (Кириллова, 2014: 9-15).

О. Шариков вважає, що медіакультура – «це частина загальної культури, пов'язана з ЗМК. З одного боку – у соціальному плані (культура суспільства – медіакультура суспільства). З іншого – в особистісному (культура людини – медіакультура людини), коли акцентується взаємодія людини зі світом медіа, його сприйняття і творче самовираження через ЗМК, які у кінцевому рахунку забезпечують повноцінне включення людини у життя суспільства» (Курлішук).

У підручнику Л. Найдьонової та О. Баришпольця «Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід» розкриваються головні взаємозалежні компоненти поняття медіапростору, подано визначення медіа культури. «Медіакультура це система потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок та інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинених у процесі перебування в медіа середовищі з використанням саме засобів мас-медіа заради отримання соціальної інформації» (Баришполець, 2009: 70). Розрізняють медіакультуру суспільства і медіакультуру особистості. Медіакультура особистості означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі. Складовими медіакультури є медіа-обізнаність, медіаграмотність та медіаосвіченість (Баришполець, 2009).

Отже, медіакультура взаємодіє з соціокультурним простором, у тому числі й з дошкільною освітою. Заклад дошкільної освіти це місце, де дитина проводить значну частину свого часу. Є важливим середовищем, в якому буде навчатися, розвиватися і виховуватися дитина. Сучасна дитина постійно перебуває під впливом різноманітної інформації.

Як окремий науковий феномен медіа-простір почав осмислюватися у середині ХХ ст. західними науковцями. Перше визначення «медіапростору» дав канадський вчений М. Маклюен, який наголошував: «Медіа-простір – це специфічний компонент життя сучасної людини. Іншими словами – це явище, яке надає максимальне розширення можливостей для розвитку людини й одночасно звуження самого простору для доступності

цінної інформації» (Маклюен, 2003: 301). Аналізуючи наукову літературу, доходимо до висновку, що М. Маклюен трактував медіа-простір з психологічного підходу, як особливу форму психологічної реальності, яка впливає на особистість.

Дослідник Р. Штульте стверджує, що медіапростір це «електронні умови, у яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не перебувають в одному й тому ж місці в той же час. У медіапросторі люди можуть створювати в реальному часі візуальні та звукові середовища, які охоплюють фізично розподілені площі» (Stults, 2009).

Розвивалися й інші підходи розуміння медіапростору, наприклад, соціологічний. Згідно даного підходу, медіа-простір є вищою формою розвитку соціальних комунікацій у суспільстві, а також особливою частиною соціального простору, яка має здатність проектувати соціальні конструкції з опорою на специфічні, притаманні лише йому засоби (друковані та електронні ЗМІ) (Конах, 2015: 114).

Зазначимо, що в українській науковий обіг термін «медіапростір» було введено у 90-х рр. ХХ ст. В. Конах пов'язує появу «медіапростору» з нерозривною єдністю з поняттями «медіа», «мас-медіа», «засоби масової інформації» (Конах, 2015).

Науковець Т. Запорожець визначає медіапростір як «середовище, у якому постійно функціонує, змінюється і поетапно обертається інформація» (Запорожець, 2013). Науковець Н. Кирилова також пов'язує медіасередовище з інформацією: «Це простір, у якому людина знаходить відображення навколишнього світу, формує власну думку й модель поведінки, розвиває навички комунікації» (Кириллова, 2005).

Психолог О. Петрунько визначає медіапростір як «інформаційно-психологічний простір існування й розвитку індивідуальних і колективних суб'єктів та соціальних інститутів в умовах впливу великих масивів аудіовізуальної (електронної) інформації» (Петрунько, 2011: 168).

Достатньо часто, характеризуючи дефініцію «медіапростір» синонімізують із поняттям «медіасередовище».

Ми розділяємо думку науковця Є. Гриценко щодо визначення поняття «медіапростору»: «це окремий соціальний простір, який нашаровується на вже існуючий суспільний простір тим самим утворює медіасередовище. Освітня система, яка є його компонентом, повинна зреагувати на цей виклик і підготувати дітей до подальшого життя в інформаційному суспільстві, сформувані навички для подальшого функціонування» (Гриценко, 2017).

Дослідниці Т. Пономаренко, О. Кузіна зазначили, що в закладах дошкільної освіти є певні особливості організації медіапростору і в контексті наповненості інформаційного середовища він може розглядатися на двох рівнях: на рівні ЗДО (створення інтернет-сайту ЗДО; ведення його документації; створення електронних баз інформаційної, довідкової, професійної літератури; ведення електронної переписки, обмін інформацією та ін.) та рівні будь-якої групи ЗДО (відображення на електронних носіях планування всієї роботи педагога; використання комп'ютерного обладнання для організації та проведення різних видів діяльності дітей дошкільного віку; використання різних видів друкованих видань та ін.) (Пономаренко, Кузіна, 2021).

Дослідники Д. Козлітін та І. Матющенко зробили детальний аналіз вивчення проблеми застосування медіасередовища у закладах дошкільної освіти. Ключовим аспектом такого впровадження є не тільки організаційна складова, а й свідомість всіх учасників освітнього процесу. Саме тому ефективність використання медіапростору можлива за таких умов:

– Вільне володіння вихователем медіапристроями, загальна обізнаність.

– Усвідомлення дітьми помірною й вибіркового споживання медіа продукції.

– Використання медіапростору як допоміжного засобу, а не основного засобу навчання й виховання.

– Постійний аналіз дітьми, обговорення й розігрування моментів, які були сприйняті в медіа середовищі.

– Застосування медіатехнологій в освітньому процесі (Козлітін, 2017: 50).

Погоджуємось із дослідницею В. Безугловою, яка модифікуючи визначення науковців до умов ЗДО, представила медіапростір як середовище з великим розвивальним потенціалом, яким координує вихователь (лідер думок) і поступово включає всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків (Безуглова, 2020: 22).

Висновки. Таким чином, у нашому дослідженні було проаналізовано питання медіаосвіти, медіакультури та співвідношення медіакультури з медіапростором, зокрема в дошкільному дитинстві. Узагальнення термінологічного поля дослідження засвідчує важливість і актуальність висвітленої проблеми. *Перспективи подальших досліджень* спрямовані на зосередженні уваги на інтеграції медіаосвіти в освітньому просторі закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безуглова В. Д. Формування комунікативної компетентності дошкільників засобом медіапростору : кваліфікаційна робота / науковий керівник – канд. пед. наук, доцент К. Є. Суятинова. Кривий Ріг, 2020. 80 с.
2. Гриценко Є. О. Освітній медіапростір. *Педагогіка та психологія*. 2017. № 57. С. 32-42.
3. Запорожець Т. М. Медійний простір як середовище зародження інфолюдності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2013. № 12. URL: http://www.ippo.org.ua/files/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%86_%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%9D%D0%98_2011/1016/4.doc (дата звернення: 22.02.2022).
4. Кириллова Н.Б. Медіакультура и основы медиаменеджмента : [учеб. пособие]. Екатеринбург : Изд-во урал. ун-та, 2014. 184 с.
5. Кириллова Н. Б. Медіасреда российской модернизации : наукове видання. Москва: Академической проект, 2005. 387 с.
6. Козлітін Д. О., Матющенко І.І. Медіа середовища сучасного дошкільника та роль майбутнього педагога в ньому. *Young Scientist*. 2017. № 3. С. 49–53
7. Конах В. Виникнення та еволюція поняття «медіа-простір» в науковій думці». *Вісник Дніпропетровського університету*. 2015. № 2.
8. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
9. Кость С.П. Теоретичні поняття і терміни медіаосвіти. URL: https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/pvsp/01_2017/22.pdf (дата звернення: 19.02.2022).
10. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В. М. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2019. 188 с.
11. Культура. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F3%EB%FC%F2%F3%F0%E0> (дата звернення: 19.02.2022).
12. Курліщук І. І. URL: http://www.rusnauka.com/33_NIO_2009/Pedagogica/56128.doc.htm (дата звернення: 19.02.2022).
13. Медіакультура особистості : соціально-психологічний підхід : навч.-посібн. / О.Т. Баришполець, Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко, О.Є. Голубева, В.В. Різун та ін.; За заг. ред. Л.А.Найдьонові, О.Т. Баришпольця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
14. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: моногр. 2-ге вид. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.
15. Пономаренко Т., Кузіна О. Підготовка майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Збірник наукових праць* № 35 (1). 2021. С. 89-93.

16. Савченко М. Лекція із проблем медіакультури. URL: <https://medialiteracy.zp.ua/liektsiia-iz-problem-miediakulturi/> (дата звернення: 21.02.2022).
17. Семеняко Ю. Б. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти : дис. ... кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.08 – Дошкільна педагогіка / Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2019.
18. Чашка Т. Розвиток мовлення дошкільників засобами медіа. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Zbirnuk_konf_2016.pdf#%5B%7B%22num%22%3A174%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C82%2C196%2C0%5D ((дата звернення:20.02.2022).
19. Makluen M. Ponimaniye media: vneshniye rasshireniya cheloveka. *Understanding Media: external expansion of human*. 2003. № 1. С. 12-46.
20. Stults Robert. Media Space, After 20 Years. Computer Supported Cooperative Work. Woodstock, 2009. P. 233–259.

REFERENCES

1. Bezuhlova V. D. Formuvannya komunikativnoi kompetentnosti doshkilnykiv zasobom mediaprostoru [Formation of communicative competence of preschoolers in the media space] : kvalifikatsiina robota / naukovyi kerivnyk – kand. ped. nauk, dotsent K. Ye. Suiatynova. Kryvyi Rih, 2020. 80 p. [in Ukrainian]
2. Hrytsenko Ye. O. Osvitnii mediaprostir. Pedahohika ta psykholohiia [Educational media space]. 2017. № 57. P. 32-42. [in Ukrainian]
3. Zaporozhets T. M. Mediinyi prostir yak seredovyshche zarozhennia infoliudyny [Media space as an environment for the emergence of the human person]. *Ukrainska mova y literatura v serednikh shkolakh, himnaziakh, litseiakh ta kolehiumakh*. 2013. № 12. URL: http://www.ippo.org.ua/files/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%86_%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%9D%D0%98_2011/1016/4.doc. [in Ukrainian]
4. Kirillova N.B. Mediakultura i osnovy mediamenedzhmenta [Media culture and basics of media management] : [ucheb. posobie]. Ekaterinburg : Izd-vo ural. un-ta, 2014. 184 p. [in Russian].
5. Kirilova N. B. Mediasreda rossijskoj modernizatsii [The media environment of Russian modernization]: naukovye vidannya. Moskva: Akademicheskij proekt, 2005. 387 p. [in Russian].
6. Kozlitsin D. O., Matiushchenko I.I. Media seredovyshcha suchasnoho doshkilnyka ta rol maibutnoho pedahoha v nomu [The media environment of the modern preschooler and the role of the future teacher in it]. *Young Scientist*. 2017. № 3. P. 49–53 [in Ukrainian]
7. Konakh V. Vynyknennia ta evoliutsiia poniattia «media-prostir» v naukovi dumtsi [The emergence and evolution of the concept of «media space» in scientific thought]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu*. 2015. № 2. [in Ukrainian]
8. Kontsepsiia vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [The concept of implementing media education in Ukraine (new edition)] / za red. L. A. Naidonovoi, M. M. Sliusarevskoho. Kyiv, 2016. 16 p. [in Ukrainian]
9. Kost S.P. Teoretychni poniattia i terminy mediaosvity [Theoretical concepts and terms of media education]. URL: https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2017/22.pdf [in Ukrainian]
10. Kuzma I. I. Formuvannya mediahramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i tekhnolohiia [Formation of media literacy of older preschool children: theory and technology]: monohrafiia / za nauk. red. prof. Chaiky V. M. Ternopil: Osadtsa Yu.V., 2019. 188 p. [in Ukrainian]
11. Kultura [Culture] URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F3%EB%FC%F2%F3%F0%E0> [in Ukrainian]
12. Kurlishchuk I.I. URL: http://www.rusnauka.com/33_NIO_2009/Pedagogica/56128.doc.htm [in Ukrainian]
13. Mediakultura osobystosti : sotsialno-psykholohichni pidkhid [Media culture of personality: socio-psychological approach]: navch.-posibn. / O.T.Baryshpolets, L.A.Naidonova, H.V.Myronenko, O.Ie.Holubeva, V.V.Rizun ta in.; Za zah. red. L.A.Naidonovoi, O.T. Baryshpoltsia. Kyiv : Milenium, 2009. 440 p. [in Ukrainian]
14. Petrunko O. V. Dity i media: sotsializatsiia v ahresyvnomu mediaseredovyshchi [Children and Media: socialization in an aggressive media environment]. *Monohrafiia, 2-he vyd., Nizhyn: Aspekt-Polihraf*, 2011. 480 p. [in Ukrainian]
15. Ponomarenko T., Kuzina O. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do vykorystannia mediaprostoru v osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoi osvity [Preparation of future teachers for the use of media space in the educational process of preschool education]. *Zbirnyk naukovykh prats № 35 (1)*. 2021. P. 89-93 [in Ukrainian]
16. Savchenko M. Lektsiia iz problem mediakultury [Lecture on the problems of media culture] URL: <https://medialiteracy.zp.ua/liektsiia-iz-problem-miediakulturi/> [in Ukrainian]
17. Semeniako Yu. B. Vykhovannia u ditei starshoho doshkilnoho viku osnov kultury vykorystannia mediaproduktii u zakladakh doshkilnoi osvity [Educating older children of preschool age the basics of the culture of using media products in preschool institutions]. *Dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.08 doshkilna pedahohika*. Instytut problem vykhovannia Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv, 2019. [in Ukrainian]
18. Chashka T. Rozvytok movlennia doshkilnykiv zasobamy media [Development of preschoolers' speech through the media]. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Zbirnuk_konf_2016.pdf#%5B%7B%22num%22%3A174%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C82%2C196%2C0%5D [in Ukrainian]
19. Makluen M. Ponimaniye media: vneshniye rasshireniya cheloveka. *Understanding Media: external expansion of human*. 2003. № 1. С. 12-46 [in Russian]
20. Stults Robert. Media Space, After 20 Years. Computer Supported Cooperative Work. Woodstock, 2009. pp. 233–259

УДК 378.091.21:39

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-30>**Ольга ТКАЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-6413-4839**доктор педагогічних наук, професор,**професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти**Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**(Кропивницький, Україна) o_tk17@ukr.net*

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ

У статті в ракурсі педагогіки партнерства розглянуто поняття партнерської взаємодії та виявлено його зміст щодо роботи з батьками учнів з урахуванням етнопедагогічного аспекту професійної діяльності вчителя-вихователя. Актуальність проблеми зумовлена поліетнічним складом населення України та сучасними тенденціями інтенсифікації міжетнічних контактів і міжнародного співробітництва у сфері освіти.

Стаття спрямована на визначення змісту партнерської взаємодії вчителя-вихователя у контексті етнопедагогічної компетентності професіонала в галузі освіти, цінного для відповідної підготовки професіонала у галузі освіти.

Аналіз сутності поняття «педагогічне партнерство» виявив його зв'язок зі співробітництвом у сфері освіти. Вчитель-вихователь, зорієнтований на партнерство у своїй професійній діяльності, повинен організовувати рух до співробітництва з учасниками педагогічного процесу без насилля і конкуренції. Порівняння сутності та принципів педагогічного партнерства і педагогічного співробітництва дало змогу виявити специфічні особливості партнерської взаємодії та сформулювати принципи роботи вчителя з батьками учнів на партнерських засадах.

Зміст партнерської взаємодії вчителя з батьками учнів визначено у контексті етнопедагогічної компетентності, що відповідає професійним компетентностям сучасного вчителя, зокрема психологічній, емоційно-етичній та компетентності педагогічного партнерства, які передбачають спроможність вчителя-вихователя розуміти унікальність та різноманіття людей як представників різних культур, враховувати на цій основі індивідуальні особливості суб'єктів взаємодії, забезпечувати конструктивну і безпечну взаємодію з учасниками освітнього процесу в різних формах роботи.

Етнопедагогічний аспект змісту партнерської взаємодії представлено в окремих структурних та функціональних складниках етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя, серед яких особливу актуальність для організації партнерської взаємодії у педагогічному процесі мають гносеологічний, гуманістичний, комунікативний та виховний.

Ключові слова: педагогіка партнерства, партнерська взаємодія з батьками учнів, етнопедагогічна компетентність вчителя-вихователя.

Olga TKACHENKO,*orcid.org/0000-0002-6413-4839**Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,**Professor at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education**Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University**(Kropyvnytskyi, Ukraine) o_tk17@ukr.net*

ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT OF TEACHER-EDUCATOR PARTNERSHIP INTERACTION

In the perspective of partnership pedagogy, the article considers the concept of partnership and reveals its content in working with parents of students, taking into account the ethnopedagogical aspect of the professional activities of teachers. The urgency of the problem is due to the polyethnic composition of the population of Ukraine and current trends of intensification of interethnic contacts and international cooperation in education.

The article is aimed at determining the content of the partnership interaction of teacher-educator in the context of ethnopedagogical competence of a professional in the field of education, valuable for the appropriate training of a professional in the field of education.

Analysis of the essence of the concept of "pedagogical partnership" revealed its connection with cooperation in education. A teacher-educator, focused on partnership in their professional activities, should organize a movement for cooperation with participants in the pedagogical process without violence and competition. Comparison of the essence and principles of pedagogical partnership and pedagogical cooperation made it possible to identify specific features of partnership and formulate the principles of work of teachers with parents of students on a partnership basis.

The content of partnership between teachers and parents is defined in the context of ethnopedagogical competence, which corresponds to the professional competencies of modern teachers, including psychological, emotional and ethical and pedagogical partnership competencies, which include the ability of teacher-educator to understand based on the individual characteristics of the subjects of interaction, to ensure constructive and safe interaction with participants in the educational process in various forms of work.

Ethnopedagogical aspect of the content of partnership is presented in some structural and functional components of ethnopedagogical competence of the teacher-educator; among which epistemological, humanistic, communicative and educational are especially relevant for the organization of partnership in the pedagogical process.

Key words: pedagogy of partnership, partnership with parents of students, ethnopedagogical competence of the teacher-educator.

Постановка проблеми. Новий рівень розвитку системи освіти зумовлює потребу в реалізації сучасних підходів до організації педагогічного спілкування, що ґрунтуються на партнерстві. Усвідомлення вимог цього принципу, сфер професійної взаємодії вчителя-вихователя, який живе в державі з поліетнічним складом населення, працює в умовах інтенсифікації міжетнічних контактів і міжнародного співробітництва у сфері освіти, актуалізує переосмислення та врахування в процесі підготовки професіоналів у галузі освіти етнопедагогічного аспекту реалізації вимог принципу партнерства.

Аналіз досліджень і публікацій з цієї проблеми. Ідеї педагогіки партнерства знайшли розвиток у наукових працях та педагогічній діяльності А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, І. П. Іванова, Ш. О. Амонашвілі, С. М. Лисенкової, В. Ф. Шаталова та інших вчених. Окремі теоретичні аспекти проблеми організації професійного спілкування, партнерської взаємодії педагога відображено в роботах І. А. Зязюна, В. А. Кан-Калика, Л. В. Корінної, О. П. Коханової, В. А. Семиченко.

Етнопедагогічну професійну діяльність вчителя, вихователя віддзеркалено в дослідженнях О. С. Березюк, О. М. Воєділової, Н. В. Лисенко, О. М. Лисенко, В. О. Николаєва та інших науковців. Питання уточнення змісту педагогічного партнерства в контексті етнопедагогічних аспектів діяльності вчителів-вихователів не знайшли висвітлення у науковій літературі, що й зумовило мету цієї статті.

Мета дослідження – визначення змісту партнерської взаємодії вчителя-вихователя у контексті етнопедагогічної компетентності професіонала у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. Партнерство називають стратегією взаємодії, яку повинен реалізувати сучасний педагог. Сутність цього поняття не знайшла належного вивчення в педагогіці, хоча окремі ідеї цього напрямку розвитку педагогічної науки втілювались прогресивними вчителями, вихователями в життя на практиці.

У психології партнерство розглядають як процес, що розвивається від «простого співіснування індивідів до тісного співробітництва» (Психологічний, 1982: 119). Прибічники гуманістичної педагогіки наголошували на важливості реалізації у виховному процесі, у певній стратегії взаємодії, зокрема і партнерській, положень педагогіки ненасилля (Педагогічна, 2004: 145), ґрунтованій на діалогічному спілкуванні, переконливій регуляції поведінки партнера (Бех, 2003: 54), що забезпечує актуалізацію процесів саморегуляції, творчості та самореалізації особистості. Співробітництво та партнерство, на думку вітчизняних і зарубіжних вчених, не передбачає боротьби за пріоритет, що притаманно конкуренції. Отже, вчитель-вихователь, зорієнтований на партнерство у своїй професійній діяльності, повинен організувати рух до співробітництва без насилля і конкуренції.

Співробітництво у відповідній галузі педагогіки визначено як «спільну діяльність вчителя і учня, що ґрунтується на взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень» (Гончаренко, 1997: 251). У Концепції Нової української школи партнерство і співробітництво подано як ідентичні поняття, що свідчить про недостатню розробленість цих положень на час створення документа (Нова, 2017: 16).

Цінними для розвитку педагогіки партнерства виявляються результати досліджень О. В. Вознюка, який вирізняє суттєві відмінності партнерства від співробітництва. Аналіз характеристик партнерства і співробітництва, які представлені в роботах О. В. Вознюка, О. В. Педько, О. В. Трухан, дає змогу сформулювати такі специфічні особливості партнерства у сфері освіти: передбачає взаємодію в усіх соціальних сферах, пов'язаних з організацією педагогічного процесу; не виключає можливості появи негативних моментів у цій взаємодії, які важливо передбачити та усунути; націлене на спільну працю з досягнення освітніх завдань, а не на розваги; ґрунтується на партнерській мотивації дій учасників педагогічного процесу; зорієнтоване на винятково позитивне ставлення до партнерів по взаємодії.

Аналіз мети і змісту співробітництва та партнерства учасників педагогічного процесу дає змогу орієнтуватись переважно на співробітництво у роботі з учнями та на партнерство у взаємодії з батьками учнів, колегами по роботі і професії.

Співробітництво вчителя-вихователя з вихованцями, учнями, близьке до партнерських взаємин, вможливають індивідуалізація навчання і виховання, якісна організація диференційованого навчання, створення комфортних умов для формування особистості дитини, її адекватної самооцінки, спроможності до вільного самовиявлення в різних видах діяльності, зокрема і творчій, побудова нового розвивального освітнього середовища (Ткаченко, 2021: 325).

Партнерські взаємини педагога з батьками дають змогу підвищити якість родинного виховання та відповідальність батьків за результати навчання їхніх дітей, оперативно реагувати на проблеми, що виявляються у поведінці дитини, усувати причини можливих конфліктів, удосконалювати педагогічний процес загалом тощо. Оскільки партнерство значною мірою реалізується у спілкуванні з батьками учнів, то надалі у представленій статті ми будемо мати на увазі саме цю сферу вияву партнерської взаємодії професіонала в галузі освіти.

Зміст педагогічного партнерства корелює з принципами організації цього процесу. Як засвідчило зіставлення традиційних принципів спільної роботи вчителя з батьками учнів, принципів педагогіки партнерства та специфічних особливостей цієї стратегії, у роботі з батьками в умовах партнерської взаємодії вчителі-вихователі повинні дотримуватися вимог наступних принципів: доброзичливості й позитивного ставлення до партнерів взаємодії; вияву тактовності й толерантності у взаємодії; уважності до пропозицій та ініціатив батьків учнів; своєчасного реагування на зауваження учасників педагогічного спілкування; забезпечення розподіленого лідерства у роботі з батьками; добровільності прийняття зобов'язань учасниками взаємодії; обов'язковості виконання партнерських домовленостей всіма батьками учнів.

Окремі з названих принципів знаходять віддзеркалення в положеннях Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти, в якому виокремлено професійні компетентності сучасного вчителя-вихователя, здатного до педагогічного партнерства (Професійний, 2020: 7). Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, за цим документом, передбачає сформованість таких професійних компетентностей вчителя: психологічної, емоційно-етичної та ком-

петентності педагогічного партнерства. Окремі компетентії сучасного педагога: врахування індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії (психологічна компетентність); забезпечення конструктивної і безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу, розуміння унікальності та різноманіття людей як представників різних культур (емоційно-етична компетентність); залучення батьків до партнерської взаємодії в різних формах роботи (компетентність педагогічного партнерства), – ефективно реалізуються за умови врахування етнопедагогічного аспекту професійної діяльності вчителя-вихователя.

На деякі етнопедагогічні аспекти професійної діяльності вчителя сучасного закладу освіти звертає увагу Л. В. Корінна, яка в описі роботи Комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради м. Житомир з батьками наводить приклад соціального партнерства. Таким прикладом є організація спільно з батьківською громадою Фестивалю районів області, у ході якого організовано різні форми роботи з батьками, націлені на плекання та шанування національних традицій тощо (Корінна, 2019).

Наявність етнопедагогічних аспектів професійної діяльності сучасного вчителя-вихователя зумовлені потребою в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти дитині та молодій людині самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Таку діяльність спроможний організувати професіонал в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний урахувувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів, який володіє етнопедагогічною компетентністю.

Етнопедагогічна компетентність фахівця в галузі освіти актуалізована етносоціальною структурою України, яку за складом населення відносять до держав з поліетнічним складом населення (Етносоціальна, 2004: 8). В етносоціальній структурі країни виокремлюють українську націю та етнічні меншини, до яких відносять такі етнічні групи: азербайджанці, білоруси, болгары, вірмени, греки, грузини, естонці, євреї, литовці, молдовани, німці, поляки, рома, росіяни, румуни, словаки, татари, угорці, чехи тощо. У багатьох етнічних спільнот населення України існують внутріетнічні групи – субетнічні утворення, які

внаслідок різних причин зберігають специфічні риси культури, діалектні особливості мови та самоназву (Етносоціальна, 2004: 6–7). Аналіз етнічного складу населення України свідчить, що представники ста тридцяти етносів, крім корінних жителів, переселились на Україну із Західної Європи, різних частин Азії, Америки, Африки, Австралії. Отже, потреба етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі освіти зумовлена загальними тенденціями у розвитку педагогіки як науки та світовими міграційними процесами, до яких залучена Україна.

Етнопедагогічну компетентність фахівця у галузі освіти трактовано нами як різновид професійної компетентності педагога, що виявляє рівень засвоєння фахівцем різних видів досвіду: досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього; досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією; певного досвіду розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання юних поколінь; особливості виховання патріоталіцаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов'язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо (Ткаченко, 2013: 30–31).

У процесі оволодіння етнопедагогічною компетентністю майбутній фахівець у галузі освіти знайомиться з різними педагогічними культурами, виховними системами народів світу, які різняться виховними ідеалами, низкою принципів навчання і виховання, формами, засобами, методами та прийомами педагогічного впливу, поглядами на особистість вихователя, учителя, співвідношенням прогресивних та пережиткових ідей і явищ з позиції сучасної офіційної педагогіки.

Учитель-вихователь зі сформованою етнопедагогічною компетентністю на основі аналізу багатовікового народного педагогічного досвіду, осмислення явищ у сфері освіти, виявлення традиційності і ступеня новизни конкретних педагогічних систем та їх елементів здатен гнучко реалізувати вимоги певних принципів в умовах

діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні інновації та втілити їх у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту школярів, вихованців, стереотипів виховних впливів їхніх батьків, творчо застосувати етнопедагогічний матеріал (народні задачі, жарти, примовки, прислів'я, ігри, пісні, твори декоративно-ужиткового мистецтва тощо) під час різних форм навчання і виховання, у процесі організації партнерської взаємодії з батьками учнів.

Характеристику етнопедагогічного аспекту партнерської взаємодії ми вважаємо можливим дати в контексті етнопедагогічної компетентності. Оскільки зміст етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя визначається структурно-функціональною будовою цього виду професійної компетентності педагога, то для опису етнопедагогічного аспекту змісту партнерської взаємодії звернемося до характеристики окремих структурних (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, індивідуально-особистісного) та функціональних (гносеологічного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного, нормативного, інформаційного) складників етнопедагогічної компетентності. Відповідно, партнерська взаємодія вчителя-вихователя з батьками учнів може бути представлена такими професійними компетенціями, що відповідають структурним частинам етнопедагогічної компетентності:

а) мотиваційно-ціннісний компонент реалізується в етнопедагогічній спрямованості професійної діяльності, зокрема й у роботі з батьками учнів; актуальній готовності до використання загальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі організації партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу; бажанні оволодіти здобутками народної педагогічної культури та творчо їх застосовувати в процесі роботи з батьками (хоча б з метою уточнення змісту різних напрямів виховання сучасних дітей, врахування традиційних поглядів батьків учнів на виховання, врахування етнічного менталітету батьків учнів, вихованців у процесі організації діалогічного педагогічного спілкування); переконаності в наявності перспективних для сьогодення педагогічних ідей в народнопедагогічному досвіді, у цінності етнопедагогічної освіти для осмислення та реалізації положень педагогіки партнерства; усвідомленні потреби врахування здобутків етнопедагогіки в процесі формування особистості учнів, представників різних національностей; націленості на вияв професійної творчості в рамках етнопедагогічної самоосвіти та етнопедагогічної діяльності, зокрема й у спілкуванні з батьками учнів;

б) когнітивний компонент виявляється у компетентному оперуванні етнопедагогічними фактами, які є елементами сформованої системи етнопедагогічних поглядів вчителя-вихователя, у ході роботи з батьками, переконливого регулювання їхньої діяльності; орієнтації в основних ціннісно-смыслових етнопедагогічних домінантах та їх проекції на проблеми сучасного світу; виявленні прихованих властивостей педагогічної дійсності, цінних для партнерської взаємодії; спроможності формулювати сучасні педагогічні проблеми, сутність та розв'язання яких пов'язані з традиційними народними поглядами на виховання та народнопедагогічною практикою; поглибленні аналізу педагогічних ситуацій під час батьківських зборів, практикумів для батьків; моделюванні вирішення сформульованих педагогічних завдань з урахуванням здобутків народної педагогічної культури; створенні нових педагогічних теорій, технологій, методів, прийомів навчання і виховання на основі творчого опрацювання етнопедагогічного матеріалу, які можна застосовувати у процесі підвищення рівня педагогічної культури батьків та з метою підтримки партнерських взаємин;

в) операційно-технологічний компонент передбачає застосування фахівцями в галузі освіти етнопедагогічних знань у ході розв'язання стандартних та нестандартних педагогічних завдань під час проведення різних форм роботи з батьками (наприклад, використання народної мудрості, різних видів фольклору для вдосконалення педагогічної культури батьків, мотивування їх до взаємодії), в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, зокрема й і з батьками вихованців для залучення їх до організації різних форм роботи з дітьми на засадах партнерства, дотримання норм етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, створення на цій основі позитивного професійного іміджу;

г) індивідуально-особистісний компонент буде реалізовано в культурній самоідентифікації, спроможності вихователя, вчителя враховувати народнопедагогічний досвід у процесі власного професійного самовдосконалення, під час самодіагностики сформованості зазначеного виду педагогічної компетентності тощо. Важливими якостями особистості та відповідними компетенціями, які повинні бути сформовані в учителя, вихователя, спроможного до організації педагогічного партнерства, та які формуються у процесі набуття етнопедагогічної компетентності, є наступні: доброзичливість; людяність; педагогічна тактовність; толерантність; емпатійність; порядність; справедливність; відповідальність; готовність до добро-

вільної взаємодії; спроможність до справедливого розподілу обов'язків; здатність бачити і приймати недоліки свої та іншої людини; спроможність до організації діалогічного спілкування; здатність керувати різноманітним за складом колективом; розвинене раціональне мислення; спроможність до створення власного творчого самопочуття в різних ситуаціях партнерської взаємодії.

Серед функціональних компонентів етнопедагогічної компетентності особливу актуальність для організації партнерської взаємодії у педагогічному процесі, на нашу думку, мають гносеологічний, гуманістичний, комунікативний та виховний. Вони визначають такий зміст етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі освіти, які спроможні організувати партнерську взаємодію з батьками вихованців, учнів:

– гносеологічний – передбачає оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології), їх критичне переосмислення з метою поглиблення уявлень про педагогічне партнерство; спроможність до виявлення проблем сучасної педагогіки, розв'язання яких можливе із врахуванням здобутків етнопедагогіки; плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку, якісне порівняння педагогічних традицій різних народів, які містять і певну роботу з батьками вихованців; розробку на цій основі власних виховних систем; організацію етнопедагогічного дослідження та наукового дослідження проблем етнопедагогічного характеру, що стосуються і роботи з батьками учнів, представниками різних національностей;

– гуманістичний – реалізується на рівні оперування матеріалами народного дитинознавства; прийняття дітей будь-якої національності, раси, усвідомлення їхньої неповторності; розуміння стану учнів та батьків, спроможність до позитивної оцінки їхніх організаторських та виконавських можливостей; здатність діяти в умовах полікультурного середовища відповідно до принципів педагогічного такту; спроможність створювати у своїй свідомості оптимістичний образ особистості вихованця як результату продуктивного педагогічного партнерства;

– комунікативний – орієнтує на налагодження зв'язку з учнями, їхніми батьками та іншими членами родини, представниками різних національностей; керування правилами міжнаціонального спілкування, тактовне застосування прийомів рефлексивного слухання в умовах такого виду спілкування; спроможність знайти індивідуаль-

ний підхід до кожної дитини через застосування засобів і прийомів народної педагогіки; організацію діалогічного спілкування в умовах багатонаціонального дитячого колективу та батьківської групи; застосування різних прийомів педагогічної взаємодії, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій; орієнтація на позитивне в намірах і діях батьків; володіння технікою виразного виконання фольклорних творів, зацікавлення батьків учнів іншим етнопедагогічним матеріалом тощо;

– виховний – націлює на творче оперування матеріалами народного виховання, народної педагогічної деонтології в процесі організації різних напрямів виховання, різних форм роботи з батьками та іншими членами родини; на відкритість до інновацій в організації виховного процесу, уміння знаходити в них елементи традиційності; на застосування фольклорних творів, витворів декоративно-прикладного мистецтва для формування у дітей різних якостей особистості та коригування з цією метою виховних впливів батьків учнів тощо.

Нормативний та інформаційний компоненти етнопедагогічної компетентності виступають додатковими в організації вчителем-вихователем партнерської взаємодії. Нормативний компонент виявляється у спроможності педагога в процесі виконання менеджерської функції орієнтуватися

на відповідні етнопедагогічні цінності, застосувати перевірені багатовіковою педагогічною практикою засоби ефективної організації діяльності дітей та дорослих людей, перетворювати їх на односторонні та рівноправних учасників освітнього процесу. Інформаційний компонент професійної компетентності реалізується на рівні умінь педагога знайти та опрацювати етнопедагогічну інформацію завдяки різним джерелам; використати різноманітні діагностичні методики для отримання інформації щодо інтересів дітей культурологічного характеру, ступеня ефективності застосування в педагогічному процесі етнопедагогічного матеріалу, традиційних засобів навчання і виховання, презентації цих матеріалів батькам учнів, вихованців тощо.

Висновки. Отже, організація партнерської взаємодії вчителем-вихователем передбачає врахування різних аспектів його професійної діяльності. Якісне залучення до такої взаємодії батьків учнів в освітніх закладах країни з поліетнічним складом населення можливе за умови врахування етнопедагогічного аспекту діяльності вчителя-вихователя. Визначений зміст цього аспекту педагогічного партнерства важливо враховувати у процесі підготовки професіоналів у галузі освіти. Особливості реалізації цієї ідеї можуть виступати перспективами вивчення проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн.. Кн. 2. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / В. Б. Євтух, В. Г. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова. Київ : Наукова думка, 2004. 342 с.
4. Корінна Л. В. Педагогіка партнерства як основа оновленої системи особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової української школи : збірник науково-методичних матеріалів конференції (м. Житомир, 15 травня 2019 року). URL : <https://conf.zippo.net.ua/> (дата звернення: 08.02.2022 р.)
5. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.). 45 с. *Сайт Верховної Ради України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 09.02.2022 р.).
8. Психологічний словник / за ред.. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
9. Ткаченко О. М. Педагогічна творчість вчителя-вихователя в реалізації ідей педагогіки партнерства. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Вінниця, 22–23 квітня 2021 року) / за ред. О. А. Голюк. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2021. Випуск 10. 651 с. С. 324–327.
10. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 42 с.

REFERENCES

1. Beh, I. D. (2003). *Vihovannya osobistosti. [Cultivation of personality]: u 2-h kn.. Kn. 2.* Kyiv : Libid [in Ukrainian].
2. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskiy pedagogichniy slovnik. [Ukrainian pedagogical dictionary].* Kyiv : Libid. [in Ukrainian].
3. Ievtukh, V. B., Troshchynskiy, V. H., Halushko, K. Yu. & Chernova, K. O. (2004) *Etnonatsionalna struktura ukrainskoho suspilstva. [Ethno-national structure of Ukrainian society].* Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
4. Korinna, L. V. (2019). *Pedagogika partnerstva yak osnova onovlenoyi sistemi osobistisnogo ta profesijnogo rozvitku uchastnikiv osvitnogo protsesu. Pedagogika partnerstva yak osnova rozvitku sub'ektiv osvitnoyi diyalnosti v umovah novoyi ukrayinskoyi shkoli. [Pedagogy of partnership as a basis for the development of subjects of educational activity in the new Ukrainian school] : zbirnik naukovo-metodichnih materialiv konferentsiyi, 15 travnya 2019 roku, Zhitomir.* Retrieved from : <https://conf.zippo.net.ua/> [in Ukrainian].
5. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrayinska shkola. [New Ukrainian school] : poradnik dlya vchitelya.* Kyiv: TOV «Vidavnichiy dim «Pleyadi» [in Ukrainian].
6. Zyazyun, I. A., Kramuschenko, L. V., Krivonos, I. F. ta in. (2004). *Pedagogichna maysternist. [Pedagogical master].* Kyiv : Vischa shkola [in Ukrainian].
7. Profesijniy standart za profesiyami «Vchitel pochatkovih klasiv zakladu zagalnoyi serednoyi osviti», «Vchitel zakladu zagalnoyi serednoyi osviti», «Vchitel z pochatkovoyi osviti (z diplomom molodshogo spetsialista)». [Profesijniy standart za profesiyami «Vchitel pochatkovih klasiv zakladu zagalnoyi serednoyi osviti», «Vchitel zakladu zagalnoyi serednoyi osviti», «Vchitel z pochatkovoyi osviti (z diplomom molodshogo spetsialista)»]. (2020). Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
8. Voytko, V. I. (Ed.). (1982). *Psihologichniy slovnik. [Psychological dictionary].* Kyiv : Vischa shkola [in Ukrainian].
9. Tkachenko, O. M. (2021). *Pedagogichna tvorchist vchitelya-vihovatelya v realizatsiyi idey pedagogiki partnerstva. Aktualni problemi formuvannya tvorchoyi osobistosti pedagoga v kontekstI nastupnosti doshkilnoyi ta pochatkovoyi osviti. [Current problems of forming a creative personality of a teacher in the context of continuity of preschool and primary education] : zbirnik materialiv V Mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf., 22–23 kvitnya 2021 roku, Vinnitsya. Vinnitsya: TOV «Merkyuri-Podillya». Vipusk 10. S. 324–327 [in Ukrainian].*
10. Tkachenko, O. M. (2013). *Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya etnopedagogichnoyi kompetentnosti maybutnih vchiteliv humanitarnogo profilyu. [Theoretical and methodological principles of formation of ethnopedagogical competence of future teachers of the humanities].* Extended abstract of doctor's thesis. Cherkasi [in Ukrainian].

УДК 330.65:331.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-31>

Світлана ТОЛОЧКО,

orcid.org/0000-0002-9262-2311

доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти
Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) *svitlana-tsv@ukr.net*

Наталія БОРДЮГ,

orcid.org/0000-0002-3489-4669

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри екології
Поліського національного університету
(Житомир, Україна) *natali-21@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено структурно-системний аналіз процесу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Розглянуто Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту та Державний стандарт базової середньої освіти щодо уточнення дефініції понять «компетентність», «екологічна компетентність», характеристики галузей знань та визначення компетентностей для оволодіння школярами. Деталізовано опис компетентнісного потенціалу екологічної компетентності та вимог до обов'язкового навчання учнів у розрізі 9 галузей освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізичної культури. Визначено роль наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» у формуванні в учнів соціальної активності, розвитку відповідальності та екологічної свідомості, що покликане забезпечити обайливе ставлення до довкілля з усвідомленням важливості сталого розвитку для збереження навколишнього середовища й розвитку суспільства. Доведено необхідність забезпечення учителями предметів з освітніх галузей, зокрема української мови, української та зарубіжної літератури, математики, хімії, фізики, інформатики, географії тощо, реалізації психолого-педагогічних умов (забезпечення цілісності наскрізного освітнього процесу, який формує цінності; інтеграція можливостей загальної середньої та позашкільної освіти у формуванні екологічної компетентності школяра), корекції і контролю за створенням здобувачем освіти свого образу світу, забезпечення закладів загальної середньої освіти програмами предметів з освітніх галузей, які оновлені відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти та обумовлюють ці психолого-педагогічні умови. Систематизовано навчальні ресурси для вчителів-предметників як орієнтири щодо розроблення навчально-методичних матеріалів для здійснення освітнього процесу та забезпечення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти через можливості предметів у формуванні екологічної компетентності школярів.

Ключові слова: екологічна компетентність, галузь освіти, наскрізна лінія, уміння, ставлення, навчальні ресурси.

Svitlana TOLOCHKO,

orcid.org/0000-0002-9262-2311

Doctor of Pedagogical Sciences,
Chief Researcher of the Laboratory of Extracurricular Education
Institute of Problems on Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) *svitlana-tsv@ukr.net*

Nataliia BORDIUG,

orcid.org/0000-0002-3489-4669

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Ecology
Polissia National University
(Zhytomyr, Ukraine) *natali-21@ukr.net*

IMPLEMENTATION OF COMPETENCE POTENTIAL OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a structural and systematic analysis of the process of formation of environmental competence in the educational process of general secondary education. The Laws of Ukraine "On Education", "On Complete General Secondary Education" and the State Standard of Basic Secondary Education are considered. The definitions of the concepts "competence", "environmental competency", the characteristics of the fields of knowledge, and the definition of competencies for students are clarified. A description of the competence potential of environmental competency and requirements for compulsory education of students in terms of 9 areas of education (linguistic and literary, mathematical, natural, technological, information, social and health, civic and historical, artistic, physical culture). The role of the cross-cutting line "Environmental Security and Sustainable Development" in the formation of students' social activity, responsibility, and environmental awareness, which is designed to ensure a caring attitude to the environment with an awareness of the importance of sustainable development for the environment and society. The necessity of providing teachers with subjects from educational fields, in particular, Ukrainian language, Ukrainian and foreign literature, mathematics, chemistry, physics, computer science, geography, etc. has been proved. The necessity of realization of psychological and pedagogical conditions (ensuring the integrity of the end-to-end educational process that forms values; integration of opportunities of general secondary and out-of-school education in the formation of ecological competence of schoolchildren), correction and control over the education of the world. The necessity of providing general secondary education institutions with programs of subjects in educational fields, which are updated by the State Standard of Basic Secondary Education and determine these psychological and pedagogical conditions. Authors systematized educational resources for subject teachers. Resources are guidelines for the development of educational and methodological materials for the implementation of the educational process and ensuring the educational and cognitive activities of students. They are realized through the possibilities of subjects in the formation of the environmental competence of students.

Key words: *ecological competence, the field of education, cross-cutting line, skills, attitudes, educational resources.*

Постановка проблеми. Екологічна компетентність населення безпосередньо залежить від ефективності її набуття в закладах загальної середньої освіти. Саме в період навчання формується система норм, правил, принципів, переконань, цілісний світогляд, екологічне мислення, екологічна культура, що ґрунтується на цінностях людини. Під час навчально-пізнавальної діяльності школярі вчать аргументації власних суджень, доведення істинності чи помилковості положень, наведення висновків та узагальнень, розвитку критичного мислення. Формування екологічної компетентності школярів як міжпредметної, надбудовної базується на природничій освіті, цілісності знань про природу, інтеграції змісту усіх навчальних предметів, забезпечує підготовку репродуктивних сил суспільства до забезпечення стійкості та сталого розвитку держави в майбутньому.

Аналіз досліджень. Аналіз чинної нормативної документації щодо процесу формування екологічної компетентності школярів засвідчує його розробленість. Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт базової середньої освіти містять дефініції понять «компетентність», «екологічна компетентність», характеризують галузі знань та визначають компетентності, котрими мають оволодіти школярі.

Метою статті є здійснення структурно-системного аналізу процесу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, визначення специфіки

формування й наповненості екологічної компетентності в галузях освіти, конкретизація її змісту через уміння, ставлення та навчальні ресурси в нових умовах реформування загальної середньої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про освіту» поняття «компетентність» трактує як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017).

Аналіз Державного стандарту базової середньої освіти засвідчує його структурованість на **9 галузей освіти**: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку, фізичну культуру (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Як бачимо, відсутній поділ на навчальні предмети, проте визначено освітні галузі. Наведене структурування дає змогу розробникам освітніх і навчальних програм реалізовувати певну навчальну галузь засобами окремих предметів, а також поєднувати їх для інтеграції. У названому документі – чітке окреслення ключових компетентностей школярів, які повинні бути сформовані після закінчення циклів – адаптаційного (5-6 класи) і базового предметного навчання (7-9 класи), а також наскрізні вміння.

Перелік основних **11 компетентностей** виглядає так: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична, у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, **екологічна**, інформаційно-комунікаційна, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна, підприємливість і фінансова грамотність (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Актуальна в контексті дослідження **екологічна компетентність школяра** відповідно до означеного документа включає здатність усвідомлювати екологічні основи природокористування, необхідність охорони природи, дотримуватися вимог поведінки на природі, ощадливо використовувати природні ресурси, розуміти значущість контексту і взаємообумовленості господарської діяльності і необхідності зберігати природу, що сприятиме забезпеченню сталого розвитку суспільства (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Обов'язкові результати навчання учнів ЗЗСО з природничої освітньої галузі повинні відповідати таким вимогам:

- пізнання світу природи засобами наукового дослідження;
- опрацювання, систематизація та представлення інформації природничого змісту;
- усвідомлення закономірності природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини; відповідальне поведіння для забезпечення сталого розвитку суспільства;

- розвиток власного наукового мислення, набуття досвіду вирішення проблем природничого змісту (особисто та колаборативно) (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Актуальність екологічної як складника сформованої загальної культури підтверджена і в Законі України «Про повну загальну середню освіту»: «Виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу у закладах освіти і має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу, цінностях громадянського (вільного демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина, принципах, визначених Законом України «Про освіту», та спрямовуватися на формування ... *культури та навичок здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля...*» (Законі України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Аналізований Державний стандарт базової середньої освіти містить опис компетентнісного потенціалу кожної з 11 компетентностей у розрізі 9 галузей освіти та вимоги до обов'язкового навчання учнів, що, на нашу думку, може забезпечити інтегративність та наскрізність освітнього процесу.

Залежно від змісту 9 галузей освіти проаналізуємо наповненість екологічної компетентності в кожній з них, конкретизуємо зміст через уміння та ставлення (*див. табл. 1*) (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Таблиця 1

Опис компетентнісного потенціалу екологічної компетентності та вимог до обов'язкового навчання учнів у розрізі галузей освіти

Уміння	Ставлення
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> • використовувати потенціал текстів (зокрема художніх текстів, медіатекстів) щодо висвітлення діяльності людини як частини природи • використовувати комунікативні стратегії для реалізації екологічних проєктів, формування екологічної культури та забезпечення сталого розвитку суспільства 	<ul style="list-style-type: none"> • інтерес до здобутків українських і зарубіжних авторів, які зробили вагомий внесок у формування та поширення ідей сталого розвитку суспільства
МАТЕМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> • розпізнавати проблеми, що виникають у довкіллі, які можна розв'язати, використовуючи засоби математики • оцінювати, прогнозувати вплив людської діяльності на довкілля через побудову та дослідження математичних моделей природних процесів і явищ 	<ul style="list-style-type: none"> • зацікавленість у дотриманні умов екологічної безпеки та сталому розвитку суспільства • визнання ролі математики в розв'язанні проблем довкілля
ПРИРОДНИЧА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> • визначати та аналізувати проблеми довкілля • відповідально та ощадно використовувати природні ресурси • реагувати на виклики, пов'язані із станом довкілля • ініціювати розв'язання локальних екологічних проблем, реалізовувати екологічні проєкти • прогнозувати екологічні наслідки результатів діяльності людини 	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення важливості раціонального природокористування • оцінювання власних дій у природі з позицій безпеки життєдіяльності, етичних норм і принципів • цінування розмаїття природи, визнання життя як найвищої цінності

Продовження таблиці 1

ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> розумно і раціонально використовувати природні ресурси, ощадливо використовувати матеріали ефективно використовувати техніку і матеріали без заподіяння шкоди навколишньому середовищу долучатися в доступний спосіб до безвідходного виробництва, вторинної переробки матеріалів використовувати наукові відомості для збереження довкілля 	<ul style="list-style-type: none"> усвідомлення ролі довкілля для життя і здоров'я людини, розуміння важливості грамотної утилізації побутових відходів і відходів виробництва виявлення шанобливого ставлення до природи і праці
ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> використовувати інформаційні системи, цифрові пристрої і програмні засоби для моніторингу та розв'язання проблем довкілля розв'язувати задачі екологічного змісту засобами цифрових технологій 	<ul style="list-style-type: none"> визнання необхідності застосування екологічних засад використання і утилізації цифрових пристроїв усвідомлення впливу інформаційно-комунікаційних технологій і пристроїв на довкілля
СОЦІАЛЬНА ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> раціонально використовувати природні ресурси дотримуватися правил безпечної поведінки у природі виявляти залежність між станом довкілля і рівнем безпеки, здоров'я та добробуту суспільства прогнозувати наслідки впливу сучасних технологій на довкілля створювати і реалізовувати соціально важливі екологічні проекти, прогнозувати наслідки впливу природно-техногенного середовища на безпеку, здоров'я і добробут людини 	<ul style="list-style-type: none"> ціннісне ставлення до довкілля як до потенційного джерела здоров'я, добробуту і безпеки людини і суспільства усвідомлення важливості ощадливого природокористування, відповідальності за власну діяльність у природі
ГРОМАДЯНСЬКА ТА ІСТОРИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> визначати ризики та наслідки впливу людини на довкілля, передбачати можливості екологічних загроз моделювати свою поведінку на основі розуміння наявних екологічних загроз критично оцінювати роль людини та держав у досягненні Цілей сталого розвитку ООН 	<ul style="list-style-type: none"> готовність реагувати на ризики екологічних загроз усвідомлення важливості захисту природи, сприяння сталому розвитку суспільства
МИСТЕЦЬКА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
<ul style="list-style-type: none"> використовувати взаємодію «людина – природа» для вираження мистецькими засобами власних емоцій, почуттів, переживань запобігати негативним впливам інформації на власний емоційний стан поширювати засобами мистецтва ідеї свідомого споживання 	<ul style="list-style-type: none"> усвідомлення необхідності гармонійної взаємодії людини і довкілля сприйняття довкілля як об'єкта для художньо-образної інтерпретації виявлення емоційно-ціннісного ставлення до життєвого простору
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА	
<ul style="list-style-type: none"> притосовуватися до умов навколишнього середовища під час виконання фізичних вправ використовувати допоміжні засоби фізичного виховання (оздоровчі сили природи та гігієнічні фактори) для поліпшення фізичного стану, загартованості дотримуватися санітарно-гігієнічних норм у процесі занять фізичною культурою і спортом організовувати та проводити форми фізичного виховання у природному середовищі надавати першу домедичну та медичну допомогу, пов'язану з біотичними та абіотичними (неживої природи) небезпеками під час виконання фізичних вправ 	<ul style="list-style-type: none"> розуміння гармонійного розвитку людини і природи, ціннісне ставлення до довкілля як до потенційного джерела зміцнення здоров'я розуміння важливості дотримання санітарно-гігієнічних норм

Ключові компетентності школяра ототожнено зі знаннями, уміннями і навичками, що комплексно формують життєву позицію учня наскрізно завдяки інтеграції в освітньому процесі всіх навчальних предметів. Поєднання компетентнісних потенціалів окремих предметів забезпечує формування ключових компетентностей та творення навчального середовища закладів загальної середньої освіти.

Наскрізні лінії як інтеграція ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів необхідні, щоб формувати шкільне середовище. Використання соціально значимих надпредметних тем для формування в школярів уявлень про суспільство в цілому сприяє розвитку здатності із застосування отриманих знань у різноманітних обставинах.

Таблиця 2

Можливості предметів у формуванні екологічної компетентності школярів

Назва предмета	Навчальні ресурси
<i>українська мова</i>	тексти, які сприяють гармонізації психоемоційного стану; художні твори, які містять моделі досягнення соціальної захищеності, кар'єрного зростання
<i>українська література</i>	«надпредметний» проєкт, наприклад, написання сценарію на екологічну проблематику, де учні використовують знання, одержані на уроках природничих дисциплін, історії тощо
<i>зарубіжна література</i>	аналіз літературних текстів (епізодів) екологічного спрямування, усні / письмові презентації в рамках дослідницьких проєктів
<i>математика</i>	навчальні проєкти, задачі соціально-економічного, екологічного змісту; задачі, які сприяють усвідомленню цінності здорового способу життя
<i>хімія</i>	навчальні проєкти; якісні й кількісні задачі екологічного змісту
<i>фізика</i>	навчальні проєкти здоров'язбережувального та екологічного спрямування
<i>інформатика</i>	створення персонального освітньо-комунікаційного середовища для навчання протягом життя, саморозвитку та самореалізації себе як члена соціуму
<i>географія</i>	навчальні проєкти щодо поширення живих організмів на певній території, створення карт розповсюдження забруднюючих речовин у місцевості
<i>біологія</i>	екологічні проєкти, розрахункові завдання, наприклад, розрахунок економії сімейного бюджету за умови раціонального харчування
<i>історія</i>	соціальні / екологічні проєкти; моделювання соціальних ситуацій, зокрема впливу природного та техногенного середовища на здоров'я і безпеку людини; мультимедійні презентації до проєктів щодо добробуту, здоров'я і безпеки; інформація про історію спортивного руху в Україні
<i>фізична культура</i>	форми фізичного виховання: спортивні свята, змагання, рухливі ігри
<i>природознавство</i>	навчальні проєкти, спостереження за природою, дидактичні ігри, власні дослідження, вирішення ситуативних завдань, творчі завдання, уроки, що їх проведено у формі подорожі, віртуальної екскурсії, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування Дня Землі, Дня космонавтики, Дня прильоту птахів, екологічні акції тощо
<i>основи здоров'я</i>	ігри-імітації та ігри-вправи, що моделюють життєві ситуації та забезпечують холістичний підхід до формування життєвих навичок та усвідомленого ставлення до власного здоров'я, здоров'я інших та навколишнього середовища
<i>мистецтво</i>	твори мистецтва та художньо-творча діяльність у процесі виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до природи; усвідомлення себе частиною світу, в якому все взаємопов'язане; розуміння єдності національно-регіональних цінностей і глобальних людських пріоритетів
<i>трудове навчання</i>	проєктування та виготовлення виробів з конструкційних матеріалів природного походження; організація робочого місця під час виконання технологічних операцій, опорядження та оздоблення виробів

нах. Їхньою ціллю є «фокусування» уваги й намагань вчителів-предметників, класних керівників, педагогічного колективу на досягнення знач

Актуальна в контексті дослідження наскрізна лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» допомагає формуванню в учнів соціальної активності, розвиває відповідальність та екологічну свідомість, що покликане забезпечити дбайливе ставлення до довкілля з усвідомленням важливості сталого розвитку для збереження навколишнього середовища й розвитку суспільства.

Реалізація компетентнісного потенціалу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти можлива за наявності належних навчальних ресурсів, під якими розуміють матеріали для викладання, навчання та досліджень у будь-якому форматі, які знаходяться в суспільному надбанні або охороня-

ються авторським правом. Наскрізна лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» реалізується завдяки використанню можливостей предметів у формуванні екологічної компетентності школярів через навчальні ресурси. Аналіз наскрізних змістових ліній навчальних програм 5-9 класів, розміщених на сайті ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», відображено в таблиці 2.

Інформація про навчальні ресурси, систематизована в таблиці, надає вчителям-предметникам орієнтири щодо розроблення навчально-методичних матеріалів для здійснення освітнього процесу та забезпечення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, зокрема і самостійної роботи.

Створення інтегрованих знань у процесі безперервного формування екологічної компетентності школярів вимагає узгодження самостійної роботи учнів над взаємопроникненням елементів

щодо загальних зако-номірностей природи, суспільства, культури, довкілля під час генерування з них цілісності, забезпечення вчителями предметів з освітніх галузей, зокрема української мови, української та зарубіжної літератури, математики, хімії, фізики, інформатики, географії тощо, реалізації психолого-педагогічних умов (забезпечення цілісності наскрізного освітнього процесу, який формує цінності; інтеграція можливостей загальної середньої та позашкільної освіти у формуванні екологічної компетентності школяра), корекції і контролю за створенням здобувачем освіти свого образу світу, забезпечення закладів загальної середньої освіти програмами предметів з освітніх галузей, які оновлені відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти та обумовлюють ці психолого-педагогічні умови.

Навчання за наскрізною лінією «Екологічна безпека та сталий розвиток» реалізується насам-

перед через організацію навчального середовища, а саме: у вивченні вище аналізованих предметів, курсів за вибором; виконанні навчальних і соціальних проєктів; участі в позакласних й позашкільних освітніх заходах, активній взаємодії суб'єктів освітнього процесу (застосування дискусій, дебатів, «круглих столів», «мозкового штурму», воркшопів, «аналізу конкретних ситуацій», сюжетно-рольових ігор, експериментів тощо).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що здійснений структурно-системний аналіз процесу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти уможливило висновок про необхідність та затребуваність процесу екологізації загальної середньої освіти, наскрізність лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» задля забезпечення стійкості та сталого розвитку держави в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гринюк О. С. Формування екологічної складової наукової картини світу учнів та екологічної компетентності. *Технології інтеграції змісту освіти*. 2018. № 10. С. 187–199.
2. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. (2020) / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
3. Журавель Л. Є. Реалізація наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» як засіб інтеграції ключових компетентностей на уроках біології і хімії. URL: <https://vseosvita.ua/library/realizacia-naskriznoi-zmistovoi-linii-ekologichna-bezpeka-ta-stalij-rozvitok-ak-zasib-integracii-klucovih-kompetentnostej-na-urokah-biologii-i-himii-299131.html>
4. Концепція екологічної освіти України, затверджена рішенням МОН України від 20.12.2001 № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
5. Навчальні програми 5-9 класи. Наскрізні змістові лінії. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/>
6. Наскрізні змістові лінії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniji>
7. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. (2017) / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
9. Толочко С. В. Мотивація як важлива соціальна навичка та складова екологічної компетентності дітей та учнівської молоді. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. 2020. № 24 (1). С. 203–215.
10. Толочко, С. В. Визначення аксіологічних засад формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. 2021. № 25 (2). С. 160–172.
11. Толочко С. В. Екологічна парадигма в поліпарадигмальному освітньому просторі. *Грааль науки*. № 7. *Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities*: за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (Вінниця-Відень, 27 серпня 2021). Вінниця-Відень. 2021. С. 233–239.
12. Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей : практичний посібник / Ільченко В. Р. та ін. Київ : КОНВІ ПІІНТ, 2021. 324 с.
13. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: дис. доктора пед. наук. Київ, 2005. 479 с.
14. Bordiug N., Rashchenko A., Les T. Workshop as a method of training future experts in techogenic and environmental safety. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 3(36). С. 38–41.
15. Bordiug N., Tolochko S., les T. Educational hub as a space for the development of professional and practical competence of environmental safety specialists. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. № 1(46). Р. 12–17.
16. Tolochko S., Voitovska O., Bordiug N, Tovkach I., Kratko O. Current trends in the development of lifelong learning in the concept of higher education institutions (HEIS). *Laplage em Revista*. 2021. № 7 (3A). P.394–407.

REFERENCES

1. Hryniuk O. S. Formuvannia ekolohichnoi skladovoi naukovoï kartyny svitu uchniv ta ekolohichnoi kompetentnosti [The formation of the ecological component of the scientific picture of the world and the ecological competence]. *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity*. 2018. № 10. S. 187–199 [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [The state standard of basic secondary education], zatverdzeni postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. (2020) / M-vo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
3. Zhuravel L. Ye. Realizatsiia naskriznoi zmistovoi linii «Ekolohichna bezpeka ta stalij rozvytok» yak zasib intehratsii kluchovykh kompetentnosti na urokakh biologii i khimii [The implementation of the cross-cutting content line "Environmental Security and Sustainable Development" as a means of integrating key competencies in biology and chemistry lessons.]. URL: <https://vseosvita.ua/library/realizatsiia-naskriznoi-zmistovoi-linii-ekologicna-bezpeka-ta-stalij-rozvytok-ak-zasib-integratsii-klucovykh-kompetentnostej-na-urokah-biologii-i-himii-299131.html> [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy [The concept of environmental education in Ukraine], zatverdzena rishenniam MON Ukrainy vid 20.12.2001 № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> [in Ukrainian].
5. Navchalni prohramy 5-9 klasy. Naskrizni zmistovi linii [Curricula 5-9 grades. Through semantic lines]. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/> [in Ukrainian].
6. Naskrizni zmistovi linii [Through semantic lines]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniji> [in Ukrainian].
7. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 roku № 2145-VIII. (2017) / M-vo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On complete general secondary education]: Zakon Ukrainy vid 16 sichnia 2020 roku № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
9. Tolochko S. V. Motyvatsiia yak vazhlyva sotsialna navychka ta skladova ekolohichnoi kompetentnosti ditei ta uchnivskoi molodi [Motivation as an important social skill and component of children and students' environmental competence]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. 2020. № 24 (1). S. 203–215 [in Ukrainian].
10. Tolochko, S. V. Vyznachennia aksiolohichnykh zasad formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkolariv [Determination of axiological principles of the formation of schoolchildren's ecological competence]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. 2021. № 25 (2). S. 160–172 [in Ukrainian].
11. Tolochko S. V. Ekolohichna paradyhma v poliparadyhmalnomu osvitnomu prostori [Ecological paradigm in polyparadigmatic educational space]. *Hraal nauky*. № 7. *Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities: za materialamy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Vinnytsia-Viden, 27 serpnia 2021)*. Vinnytsia-Viden. 2021. S. 233–239 [in Ukrainian].
12. Formuvannia naukovoï kartyny svitu uchniv litseiu v umovakh intehratsii zmistu osvitnykh haluzei [Formation of a scientific picture of the world of lyceum students in terms of integration of the content of educational branches]: praktychnyi posibnyk / Ilchenko V. R. ta in. Kyiv : KONVI PRINT, 2021. 324 s. [in Ukrainian].
13. Shmaliei S. V. Systema ekolohichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli v protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-naukovoho tsykladu [The system of ecological education in general school in the process of studying of disciplines of the natural-scientific cycle]: dys. ... doktora ped. nauk. Kyiv, 2005. 479 s. [in Ukrainian].
14. Bordiug N., Rashchenko A., Les T. Workshop as a method of training future experts in techogenic and environmental safety. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. №3(36). S. 38–41
15. Bordiug N., Tolochko S., les T. Educational hub as a space for the development of professional and practical competence of environmental safety specialists. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. № 1(46). R. 12–17
16. Tolochko S., Voitovska O., Bordiug N, Tovkach I., Kratko O. Current trends in the development of lifelong learning in the concept of higher education institutions (HEIS). *Laplage em Revista*. 2021. № 7 (3A). P. 394–407

УДК 373.2.016:81-053.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-32>**Марія ФЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2000-2348*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) *maria_fenko@ukr.net***Зоряна МАЦЮК,***orcid.org/0000-0001-7915-742X*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) *zoriana_matsiuk@ukr.net*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПАРАДИГМА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті здійснено спробу виокремлення й аналізу особливостей становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку крізь призму дошкільної лінгводидактики. Українська лінгводидактика посіла чільне місце в системі новітніх лінгвістичних парадигм і дала поштовх до виокремлення низки підходів до навчання рідної мови на різних вікових етапах життєдіяльності особистості. Пріоритетним завданням лінгводидактики, вважаємо, її спрямованість на формування комунікативно-мовленнєвих і комунікативних умінь людини. Вагома складова сучасної української лінгводидактики – це дошкільна лінгводидактика, адже становлення і розвиток мовлення дітей дошкільного віку має надзвичайно вагоме значення для подальшого життя та соціалізації дитини, адже мова взаємопов'язана з розвитком усіх психічних процесів (мислення, сприймання, пам'ять), а також слугує основою свідомої та цілеспрямованої діяльності дитини. Мовлення малюка формується під впливом оточуючого світу та під безпосереднім впливом дорослих (батьків, рідних тощо). На нашу думку, особливе значення має правомірний розвиток мовлення дитини раннього віку, адже це слугує підґрунтям подальшого інтелектуального, духовного, емоційного, мовленнєвого розростання малюка. Відомо, що на етапі свого виникнення та становлення мовлення дитини носить ситуативний характер і лише поступово слово наповнюється понятійним змістом. Саме тоді, коли слово і поняття стають єдиними, діти виходять за межі окремої спілкувальної ситуації та опановують широкий простір пізнавальної діяльності. Мовленнєва активність дитини раннього віку – ситуативна, тісно пов'язана з предметно-практичною діяльністю і залежить від емоційної участі дорослого у спілкуванні. Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку передбачає, насамперед, поетапний аналіз, який охоплює два періоди: підготовчий та період розвитку самостійного мовлення.

Отже, ранній вік – сензитивний період для засвоєння дитиною мовлення і підґрунтя її подальшого розвитку. Саме оволодіння мовленням є найважливішим досягненням раннього дитинства і зорієнтоване на опанування рідною мовою, вироблення вмінь послуговуватися нею не лише як засобом спілкування, а й як засобом пізнання навколишнього світу і себе, як засобом засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції та взаємодії людей.

Ключові слова: лінгводидактика, дошкільна лінгводидактика, діти раннього віку, малюк, мовленнєвий розвиток, парадигма, сензитивний період.

Mariia FENKO,*orcid.org/0000-0003-2000-2348*

Ph. D. in Philology,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) *maria_fenko@ukr.net***Zoriana MATSIUK,***orcid.org/0000-0001-7915-742X*

Ph. D. in Philology,

Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) *zoriana_matsiuk@ukr.net*

LINGUODIDACTIC PARADIGM OF THE FORMATION AND SPEECH DEVELOPMENT OF THE YOUNG CHILDREN

The article attempts to isolate and analyse the peculiarities of the speech formation and development of the young children through the prism of preschool language didactics. Ukrainian language didactics has taken a prominent place in the system of modern linguistic paradigms and has given impetus to the identification of a number of approaches to learning the native language at different age stages of the life. We think that the priority task of linguodidactics is its focus on the formation of communicative-speech and communicative skills of a man. An important component of modern Ukrainian language didactics is preschool language didactics, because the formation and development of speech of preschool children is extremely important for further life and socialization of the child, because language is interrelated with the development of all mental processes (thinking, perception, memory). Moreover, it also serves as a basis for the child's conscious and purposeful activity. The child's speech is formed under the influence of the surrounding world and under the direct influence of adults (parents, relatives, etc.). In our opinion, the lawful development of the speech of a young child is especially important, because it serves as a basis for further intellectual, spiritual, emotional, speech growth of the child. It is known that at the stage of its origin and formation, the child's speech has the situational character and only gradually the word is filled with conceptual content. It is when words and concepts become union, than children go beyond a separate communication situation and master a wide space of cognitive activity. The speech activity of an early age child is situational, closely related to the subject-practical activity and depends on the emotional participation of the adult in communication. Linguodidactic paradigm of formation and speech development of young children involves, first of all, a step-by-step analysis, which covers two periods: the preparatory and the period of development of independent speech.

Thus, early age is a sensitive period for a child to learn speech and the basis for its further development. Mastering speech is the most important achievement of early childhood and focused on mastering the native language, developing the ability to use it not only as a means of communication but also as a means of learning about the world and yourself, as a means of learning, self-regulation and human interaction.

Key words: *language didactics, preschool language didactics, young children, child, speech development, paradigm, sensitive period.*

Постановка проблеми. У системі новітніх лінгвістичних парадигм особливу увагу заслуговує сучасна українська лінгводидактика, адже вона містить широкий спектр досліджень на різних рівнях, починаючи від дошкільної лінгводидактики аж до лінгвоандрології.

Відомо, що термін «українська лінгводидактика» в науковий обіг потрапив лише в роки незалежності України. Як зазначає М. Пентиліук, «українська лінгводидактика» – наука, яка спрямована на дослідження змісту, форм, принципів, способів і засобів навчання української мови і як рідної, і як державної (Пентиліук, 1997: 11). До ключових концептуальних засад науковиця зараховує наступні: українська мова як рідна й державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування та розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України; навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає та береже рідну мову, із повагою ставиться до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у професійній діяльності й у повсякденному житті; формування та розвиток мовної особистості здійснюється під час оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; сприйманням і створенням мовлення); навчання української мови відбувається в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяль-

нісному, компетентнісному, функційно-стилістичному й інших аспектах; навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій; навчання української мови спирається на українознавство, етнокulturологію, етнопедогогіку й етнопсихологію (Пентиліук, 1997).

Інтенсивний розвиток української лінгводидактики завдячуємо таким науковцям, як А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Т. Котик, Л. Паламар, М. Пентиліук і інші. Українську лінгводидактику збагачують і розвивають учені-лінгвісти А. Загнітко, І. Кочан, Л. Мацько, Л. Струганець, Г. Передрій, Л. Скуратівський і інші.

Пріоритетним завданням лінгводидактики, вважаємо, її спрямованість на формування комунікативно-мовленнєвих і комунікативних умінь особистості. Як зазначає Л. Паламар, такі уміння передбачають: уміти правильно (відповідно до ситуації) обрати стиль спілкування; уміти підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням комунікації; уміти добирати та використовувати найбільш ефективні (відповідно до мети й умов) вербальні та невербальні засоби спілкування (Паламар, 1997: 7). Отже, розвивати мовну здібність дитини, означає розвивати її мовленнєві та комунікативно-мовленнєві навички й уміння (уміння говорити, слухати, писати, читати).

Вагома складова сучасної української лінгводидактики – це дошкільна лінгводидактика – «педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови, що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки» (Богуш, 2007: 9).

Мета нашого наукового пошуку – виокремлення й аналіз особливостей становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку крізь призму дошкільної лінгводидактики.

Для розв'язання окресленої проблеми та досягнення мети використано наступні методи: *теоретичні*: аналіз педагогічних, психологічних і навчально-методичних джерел із теми дослідження; їх систематизація й узагальнення; *емпіричні*: добір і обробка емпіричних даних (спостереження, бесіди, вивчення навчально-виховної документації тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку має надзвичайно вагоме значення для подальшого життя та соціалізації дитини, адже мова взаємопов'язана з розвитком усіх психічних процесів (мислення, сприймання, пам'ять), а також слугує основою свідомої та цілеспрямованої діяльності дитини. Мовлення малюка формується під впливом оточуючого світу та під безпосереднім впливом дорослих (батьків, рідних тощо). Важливо пам'ятати, що хоча розвиток мовлення дітей раннього віку і зумовлений навчанням, однак оволодіння мовленням і рідною мовою відбувається у процесі невимушеної життєво мотивованої діяльності та спілкування. Такий підхід до розуміння початкового опанування рідної мови та живого мовлення дитиною раннього віку сприяє нормальному оволодінню мовленням – навчанням говорити, послуговуватись мовленням під час спілкування, а не навчаючись.

Актуальність означеної теми зумовила різноаспектне її трактування в науковій сфері. Так, проблема становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку перебуває в полі уваги: лінгводидактів (А. Богуш, Є. Тихеева, Л. Федоренко та ін.); педагогів (А. Іваненко, Т. Науменко, В. Петров і ін.); фізіологів (М. Кольцова, І. Павлов, І. Сеченов і ін.), психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Д. Ельконін, С. Рубінштейн і ін.); лінгвістів (О. Потебня, М. Пентиліук, А. Загнітко, Л. Мацько, С. Омельчук, Г. Передрій і ін.).

Для нашого дослідження важливо встановити ключові закономірності зародження мовлення в дітей раннього віку та стимули подальшого пра-

вомірного його розвитку. Як зазначав Лев Виготський, «...основою дитячого мовлення є вроджена реакція, успадкований рефлекс, який ми називаємо безумовним. Він є базою для наступного розвитку всіх умовних реакцій. Таким безумовним рефлексом, такою успадкованою базою, на якій виникає мовлення дорослої людини, є рефлекс крику, голосова реакція дитини. Відомо, що вона спостерігається вже в новонародженого... Перша функція голосової реакції емоційна. Друга функція, яка виникає вже тоді, коли голосова реакція стає умовним рефлексом, – соціального контакту... Голос дитини стає її мовленням чи знаряддям, які замінюють мовлення у його найелементарніших формах...» (Дошкільна лінгводидактика, 2005).

Із позицій лінгводидактики ми не можемо трактувати перші голосові реакції дитини як мовлення, адже перша фаза в розвитку дитячого мовлення аж ніяк не пов'язана з розвитком дитячого мислення чи з розвитком інтелектуальних процесів дитини. Як відомо, мислення і мовлення – це нерозривні поняття і, як зазначав німецький філософ Й. Діцген, «мислення слугує художником, за допомогою якого можна відобразити світ, а мова є своєрідним пензлем для цього художника, яким він змальовує загальну спорідненість усіх речей» (Петухова, 2015). Під час раннього періоду розвитку дитини мислення також розвивається незалежно від мовлення, однак у певний момент дві лінії (розвиток мовлення і розвиток мислення) перетинаються і в цей момент мовлення стає інтелектуальним, а думка стає мовленнєвою.

У дошкільній лінгводидактиці, урахувавши дослідження М. Красногорського (Красногорський, 1958), прийнято виокремлювати наступні етапи розвитку мовлення дитини:

- перший – передмовний період (перший рік життя). На цьому етапі спостерігаємо: по-перше, підготовку дихальної системи малюка до реалізації голосових реакцій, утворення головних недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків; по-друге, гуління (утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків) і по-третє, белькотання як первинну форму мовленнєвого потоку, що складається з недиференційованих голосових звуків, породжених наслідуванням;

- другий – період утворення мовних звуків і їх диференціювання. Означений етап характеризується:

- 1) синтезом складів зумовлених зовнішніми подразниками;

2) синтезом складових двочленних об'єднань і їх автоматизація;

3) вимовляння перших 5 – 10-ти слів;

• третій – період, який охоплює третій рік життя дитини і означений, по-перше, розширенням словникового запасу (500 і більше слів); по-друге, вербалізацією мовних ланцюгів від двокомпонентних до багатоконпонентних; по-третє, удосконаленням і автоматизацією вимови окремих слів і шаблонів;

• четвертий – період, який характеризує мовленнєвий розвиток чотирирічної дитини. На цьому етапі спостерігаємо:

1) збагачення словникового запасу (1000 і більше слів);

2) збільшення тривалості й ускладнення синтаксичних конструкцій (число слів у мовних ланцюгах становить 9 – 10 слів);

3) удосконалення, ускладнення та автоматизацію речень, а також вербалізацію складніших мисленнєвих потоків;

4) засвоєння та автоматизацію мовних стереотипів;

5) правильна артикуляцію звуків і слів у мовленнєвих потоках;

б) використання підрядних речень;

• п'ятий період у розвитку мовленнєвих умінь і навичок дитини характеризується: подальшим збагаченням і розширенням словника; засвоєнням і виробленням умінь керувати своїм голосом (гучністю, звучністю, силою тощо); використання складніших синтаксичних конструкцій.

На нашу думку, особливе значення має правомірний розвиток мовлення дитини раннього віку, адже це слугує підґрунтям подальшого інтелектуального, духовного, емоційного, мовленнєвого розростання малюка. Відомо, що на етапі свого виникнення та становлення мовлення дитини носить ситуативний характер і лише поступово слово наповнюється понятійним змістом. Саме тоді, коли слово і поняття стають єдиними, діти виходять за межі окремої спілкувальної ситуації та опановують широкий простір пізнавальної діяльності (Піроженко, 1999). Якщо в ситуативних формах спілкування мовлення породжене предметно-практичними діями, то у складних формах позаситуативного спілкування дитина проходить інший шлях мовного пізнання (від слова до предмета). Отже, мовленнєва активність дитини раннього віку – ситуативна, тісно пов'язана з предметно-практичною діяльністю і залежить від емоційної участі дорослого у спілкуванні.

Швидкість оволодіння мовленням у переддошкільний вік має індивідуальний характер, проте

можна виокремити певні ознаки, закономірності та етапи мовленнєвого зростання малюка. «Якби потрібні були найпереконливіші для всіх докази, що кожний малюк є наймогутнішим розумним працівником нашої планети, достатньо було б уважніше придивитися до складної системи тих методів, за допомогою яких йому вдається за такий надзвичайно короткий час оволодіти своєю рідною мовою, усіма відтінками її дивовижних форм, усіма тонкощами її суфіксів, префіксів та флексій... Насамперед слід зазначити, що у дворічних та трирічних дітей таке сильне чуття мови, що слова, які вони створюють, зовсім не видаються каліками мовлення, а, навпаки, досить влучні, витончені, природні» (Чуковський, 1965).

Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку передбачає, насамперед, поетапний аналіз, який охоплює два періоди: підготовчий (від 1 місяця до 2-х років) та період розвитку самостійного мовлення (1,5–3 роки).

Підготовчий період, на нашу думку, охоплює наступні стадії розвитку мовлення малюка. Перша стадія – це емоційне спілкування дитини з дорослим. Беззаперечним є твердження, що зв'язок немовляти з дорослими вибудовується на емоційній основі. Починається і розвивається він за допомогою дотиків і розуміння дитиною людської мови. Це та основа, яка стимулює пізнавальну та мовленнєву активність дитини і слугує передумовою розвитку власного мовлення. Для подальшого формування мовленнєвих умінь і навичок дитині потрібно навчитися виокремлювати звукокомплекси (слова) із цілого мовленнєвого потоку; розуміти мовлення дорослого; розширювати семантичне поле активного і пасивного словника; засвоювати артикуляційні особливості звуковимови тощо. Усі ці, на перший погляд, складні завдання вирішуються саме під час спілкування дитини з дорослим.

Друга стадія характеризується виникненням якісно нового типу мовленнєвої взаємодії дорослого з дитиною – спілкування на основі розуміння мовлення. Малюк починає усвідомлювати, що кожний предмет, його властивість, кожна дія чи явище мають назву. На думку Д. Ельконіна, доміантними основами появи розуміння мовлення можна вважати: виокремлення предмета серед інших; зосередження уваги на предметі; наявність у дитини емоційної реакції, пов'язаної з явищем, предметом чи дією. Розуміння мовлення малюком з'являється, насамперед, на запитання «Де?», що стимулює її до зорового пошуку та формується зв'язок між словом дорослого і пред-

метом (Ельконин, 1980). Варто зазначити, що у віці 6–12 місяців слова для дитини ще не набули узагальнювального значення і почуте слово вона пов'язує лише з одним конкретним предметом.

Третя стадія підготовчого періоду означена розвитком самостійного мовлення та появою перших усвідомлених слів (у середньому 10–15 слів). Ляміна Г. рекомендує використовувати з дітьми першого року життя наступний педагогічний прийом: називання поряд із правильним словом його спрощену вимову, наприклад, *кішка* – *киця*, *машина* – *бі-бі* тощо (Ляміна, 2000).

Саме на третій стадії спостерігаємо в дітей другого року життя інтенсивний і швидкий розвиток мовлення, тому важливо стимулювати цей процес за чітко окресленими лініями: розвиток розуміння мовлення дорослого; формування функцій узагальнення в мовленні; збагачення пасивного і активного словника; розвиток здібності наслідування й удосконалення артикуляції звуків, звукосполучень і слів; формування граматичної правильності мовлення.

Щоб з'ясувати рівень розуміння мовлення дорослого малюком, достатньо звернути увагу, що дитина виконує дії за вказівкою: загальні («*принеси, поклади, подай*»); конкретні («*взьми зайчика*»); системні («*намалюй сонечко*»); словесні доручення («*принеси ляльку і віддай її Катрусі*»); розуміння предметів, зображених на картках чи кубиках («*знайди картку з лисичкою*»).

Щодо розвитку узагальнення у дворічних дітей, то М. Швачкін пропонує класифікацію: наочне узагальнення – дитина групує предмети за найбільш яскравими зовнішніми ознаками, кольорами; слова-імена – на основі дій із предметами, дитина об'єднує зорові та тактильні образи в єдине цілісне уявлення про предмет; істинні узагальнення – на основі загальних ознак (Швачкін, 2004).

Малюки також активно засвоюють і розвивають навички діалогічного мовлення, використовуючи такі його функції як вплив на реципієнта та вираження власних думок і почуттів. Здебільшого, ініціатором перших діалогів є дорослий, який зорієнтований на формування у дитини вмінь відповідати на запитання, вмінь правильно попросити, вмінь вербально взаємодіяти з мовцями тощо. Активна мовленнєва взаємодія сприяє розширенню словника дитини, формуванню перших елементарних граматичних знань (правильної побудови речень і їх інтонування).

У дітей третього року життя відбувається переломний момент у психічному розвитку, у сприйманні навколишнього світу та з'являється допитливість. Як стверджують лінгводидакти, третій

рік життя – період найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку дитини, адже її мовлення набуває зв'язного індивідуального характеру. Ключовою одиницею спілкування уже виступає не слово, а речення, ускладнюється структура мовлення, урізноманітнюються форми комунікації, висловлювання якісно і кількісно більш досконалі. Варто відзначити, що надзвичайно швидкими темпами збільшується словниковий запас дітей.

Розвиток мовлення дітей трьох років відбувається за наступними лініями:

- розуміння мовлення дорослого (дитина усвідомлює та аналізує контекстне мовлення, тексти оповідань, казок, може говорити не лише про те, що її оточує та відбувається в даний момент, а й про відсутні предмети, про минулі та майбутні події, про дитячі почуття);

- розвиток активного мовлення. Оволодіння активним мовленням дітей третього року життя відзначене, насамперед, індивідуальністю, адже мовлення розвивається під безпосереднім впливом дорослого і залежить від їх цілеспрямованої, систематичної і правильної вербальної взаємодії. Словник дитини цього вікового періоду становить 1000–2000 слів, представлений усіма частинами мови, проте переважають іменники (понад 50%). Мовленнєвий розвиток дітей спрямований від ситуативного в напрямку до становлення і вдосконалення контекстного мовлення;

- удосконалення орфоепічної правильності мовлення малюків. Удосконалення звуковимови і доведення правильної артикуляції звуків, звукосполучень і слів до авоматизму – надзвичайно важливе завдання, адже для звуковимови дітей цього віку властивою є нечіткість і загальна пом'якшеність вимови. Проте цілеспрямована робота дорослих і педагога, активна мовленнєва практика і щоденна робота над орфоепічною правильністю мовлення дитини сприяє його вдосконаленню;

- засвоєння основ граматичної будови мовлення (з граматичного погляду мовлення дітей трьох років відзначене: засвоєнням і усвідомленням відмінкових закінчень слів; узгодженням прикметника з іменником у роді, числі та відмінку; використанням службових слів, наприклад, деяких прийменників: *на, у, в, до, під* тощо; оволодіння навичками послугування в мовленні формами однини і множини іменників);

- розвиток діалогічного мовлення. Третій рік життя малюка характеризується загальною активізацією мовлення дитини. Вона виявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими й однолітками; прагне пізнавати світ і все, що її оточує; ставить питання: «Чому?», «Коли?», «Навіщо?».

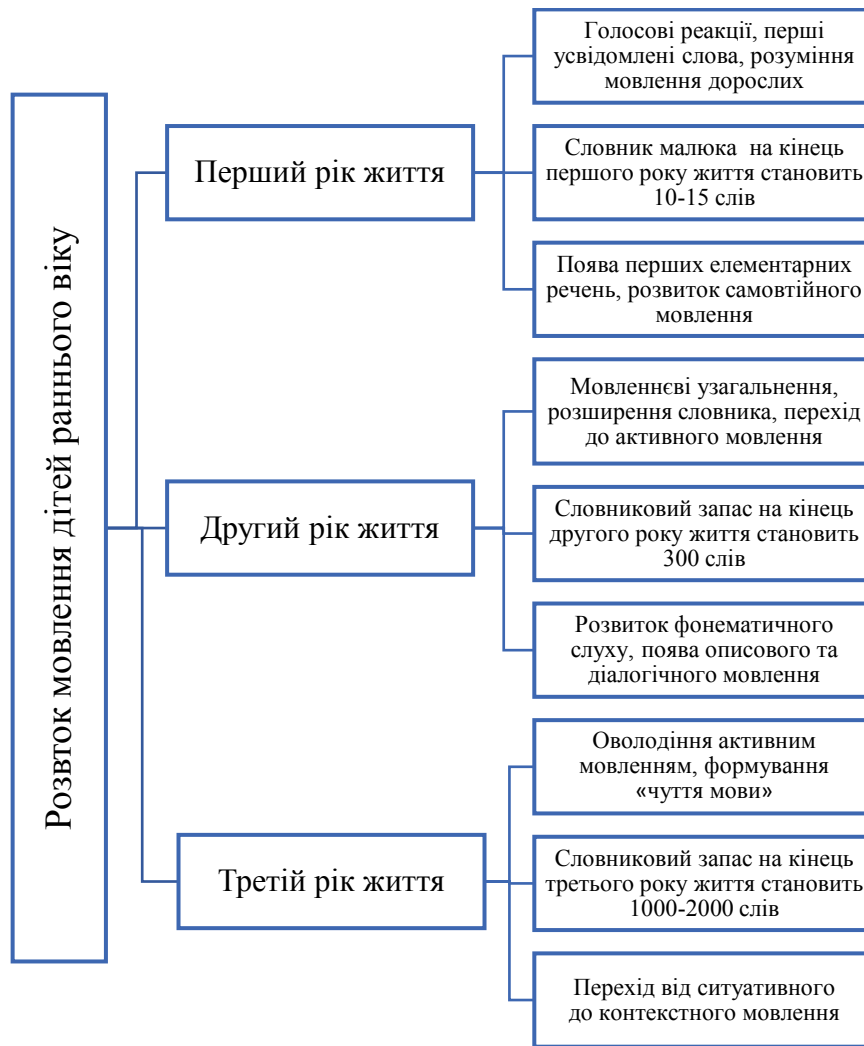


Схема «Розвиток мовлення дітей раннього віку»

Висновки. Структурно підсумувати лінгводидактичні основи розвитку мовлення дітей раннього віку можна за допомогою схеми.

Ранній вік – сензитивний період для засвоєння дитиною мовлення і підґрунтя її подальшого розвитку. Саме оволодіння мовленням є найважливішим досягненням раннього дитинства і зорієнтоване на опанування рідною мовою, вироблення

вмінь послуговуватися нею не лише як засобом спілкування, а й як засобом пізнання навколишнього світу і себе, як засобом засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції та взаємодії людей. Перспективними вважаємо подальші дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в глобалізаційних умовах сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. К.: Видавн. дім «Слово». 2003. 344 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. К. 2007. 542 с.
3. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія: Навч. Посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Упорядник Богуш А. М. К.: Видавн. дім «Слово». Ч. 1. 2005 ; Ч. 2. 2005. 720 с.
4. Эльконин Д. Детская психология. М.: Уч.пед.гиз, 1980. С. 195-206.
5. Красногорський Н. І. Высшая нервная деятельность ребенка. М.: Мед-гиз. 1958. С. 109–110.
6. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста. Хрестоматія по теорії і методикі розвитку мовлення дітей дошкільного віку: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 2000. 554 с.
7. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика виховання». К. 1997. 45 с.
8. Пентилюк М. І. Основні аспекти навчання рідної мови. Початкова школа. 1997. N 4. С. 10-12

9. Петухова, А. Зв'язок між мовою і мисленням. *Перекладацькі інновації*: матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Суми, 12-13 березня 2015 р. Суми: СумДУ. 2015. С. 36-38.
10. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника. К. 1999. С. 33-38.
11. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для восп. детского сада. М.: Просвещение. 1981. 5-е изд. 159 с.
12. Чуковский К. От 2 до 5. Избр. соч.: В 6 т. Москва. 1965. Т. I. С. 343-344.
13. Швачкин Н. Х. Возрастная психолінгвістика: Хрестоматія. М.: Лабіринт. 2004. 330 с.

REFERENCES

1. Bogush A. (2003) Teoriya i metodyka rozvytku movlennya ditej rannogo viku: navch. posib [Theory and methods of speech development of young children]. Kyiv. 344 p. [in Ukrainian]
2. Bogush A., Gavrysh N. (2001) Doshkilna lingvodydaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditej ridnoyi movy: Pidruchnyk [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children their native language]. Kyiv. 542 p. [in Ukrainian]
3. Doshkilna lingvodydaktyka (2005) Chrestomatiya: Navch. Posib. dlya studentiv vyshchyx pedagogichnykh navchalnykh zakladiv [Preschool language didactics. Reader]. Uporyadnyk Bogush A. Kyiv: «Slovo». Vol. 1. Vol. 2. 720 p. [in Ukrainian]
4. Elkonin D. (1980) Detskaya psichologiya [Child psychology]. Moskow. P.195-206. [in Russian]
5. Krasnogorskiy N. (1958) Vysshaya nervnaya dieyatelnost rebionka [Higher nervous activity of the child]. Moskow. P. 109-110. [in Russian]
6. Lyamyna G. (2000) Osobennosti razvitiya rechi dyetej doshkolnogo vozrasta. Chrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi dietej doshkolnogo vozrasta: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Features of the development of speech of preschool children. Reader on the theory and methodology of the development of speech of preschool children]. Moskow. 554 p. [in Russian]
7. Palamar L. (1997) Funkcionalno-komunikatyvnyj pryncyp formuvannya movnoyi osobystosti: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : specz. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka vychovannya» [Functional-communicative principle of language personality formation]. Kyiv. 45 p. [in Ukrainian]
8. Pentylyuk M. (1997) Osnovni aspekty navchannya ridnoyi movy [The main aspects of learning the native language]. Pochatkova shkola. Vol 4. P. 10-12. [in Ukrainian]
9. Pyetuxova, A. (2015) Zvjyazok mizh movoyu i myslennyam [The connection between language and thinking]. *Perkladaczki innovaciyi: materialy V Vseukrayinskoyi studentskoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi, m. Sumy, 12-13 bereznya 2015 r. Sumy. P. 36-38. [in Ukrainian]*
10. Pirozhenko T. (1999) Movlennyeve zrostannya doshkilnyka [Speech growth of a preschooler]. Kyiv. P. 33-38. [in Ukrainian]
11. Tycheeva E. (1981) Razvitiye ryechi dyetej (rannego i doshkolnogo vozrasta): posobiye dlya восп. detskogo sada [Development of speech of children (early and preschool age)]. Moskow. 159 p. [in Russian]
12. Chukovskij K. (1965) Ot 2 do 5. Izbr. soch.: V 6 t. [From 2 to 5]. Moskow. Vol. I. P. 343-344. [in Russian]
13. Shvachkin N. (2004) Vozrastnaya psicholingvistika: Chrestomatiya [Age-related psycholinguistics]. Moscow: Labyrinth. 330 p. [in Russian]

УДК 378.011.3-051:373.3]:172.12-047.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-33>

Оксана ЦИХМЕЙСТРУК

orcid.org/0000-0001-7651-9480

молодший науковий співробітник,

аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) *meustruch.oxana@gmail.com*

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена розвитку громадянської компетентності, як особистісного утворення з врахуванням передумов для виконання соціальної і професійної діяльності. Уточнено поняття «громадянська компетентність» та поняття «формування громадянської компетентності». Проаналізовано шляхи та умови формування громадянської компетентності в процесі фахової підготовки педагогів. Окреслені компоненти структури громадянської освіти в освітній процес. Досліджено ефективність компонентів у процесі розвитку громадянської компетентності шляхом контент-аналізу. Виокремлено та проаналізовано когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та особистісний компоненти. Відповідно деталізовано компоненти громадянської компетентності з огляду на знання і норми громадянськості, функціональну готовність до діяльності з громадянської освіти й виховання та практичної реалізації громадянської позиції, ціннісні орієнтації які інтерпретують ціннісне сприйняття норм громадянської позиції, якості особистості які сприяють реалізації громадянської компетентності у професійній та суспільній життєдіяльності. Вказано на значущість комунікативної культури, рівень розвитку громадянської культури, відповідальності, вияву громадянської зрілості, розвитку критичного мислення, демократичного стилю спілкування, прояву рішень задля досягнення суспільного блага. Зазначено ціннісні орієнтації в реалізації громадянської активності, проаналізовано готовність до вирішення проблем з врахуванням суспільного блага та пріоритети мотивації в досягненні громадянської зрілості. Теоретично обґрунтовано особливості впровадження громадянської освіти в дисципліні початкової школи та розвитку громадянської компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії. Розглянуто впровадження елементів громадянської освіти в змістове наповнення підручників «Я досліджую світ» до громадянської освіти. Виокремлено закономірності формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянська свідомість особистості, ціннісні пріоритети, громадянська самоідентифікація, громадянська культура, особистісно-професійний розвиток, громадянськість, комунікативна культура, громадянська освіта, громадянська зрілість, соціалізація, освітньо-професійний розвиток.

Oksana TSYKHMEISTRUK,

orcid.org/0000-0001-7651-9480

Junior Research Fellow,

PhD student in the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *meustruch.oxana@gmail.com*

DEVELOPMENT OF CIVIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to civic competence development as a personal value, taking into account the prerequisites for social and professional activities. The concept of "civic competence" and the concept of "civic competence development" are specified. The ways and conditions of civic competence development in the process of professional teacher's training are analyzed. The structural components of civic competence and their connection with the ability to implement civic education in the educational process are defined. The effectiveness of components in the process of civic competence development through content analysis is investigated. Cognitive, value-motivational, operational-activity and personal components are singled out and analyzed. Accordingly, the components of civic competence are detailed with regard to knowledge and norms of citizenship, functional readiness for civic education and upbringing and practical implementation of civic position, value orientations that interpret the value perception of civic position, personality qualities that contribute to civic competence in professional and social life. The importance of communicative culture, the level of civic culture development, responsibility, the manifestation of civic maturity, critical thinking development, democratic style of communication, the manifestation of decisions to achieve public prosperity are emphasized. The value orientations in the

civic activity implementation are indicated, the readiness to solve problems taking into account the public prosperity and the priorities of motivation in achieving civic maturity are analyzed. The peculiarities of civic education implementation into the disciplines of primary school and the civic competence development in the future teachers' professional training for pedagogical interaction are theoretically substantiated. The implementation of civic education elements in the content of textbooks "I explore the world" is considered. The regularities of civic competence development of future primary school teachers in the process of professional training are defined.

Key words: *civic competence, personality's civic consciousness, value priorities, civic self-identification, civic culture, personal and professional development, citizenship, communicative culture, civic education, civic maturity, socialization, educational and professional development.*

Постановка проблеми. Створення умов та сприятливого середовища для розвитку громадянської компетентності майбутніх вчителів передбачає вибір теоретико-методологічної моделі впровадження сукупності цінностей, методів та підходів реалізації компетентнісного підходу. Дослідження різних аспектів розвитку громадянського суспільства задля розуміння закономірностей розвитку аналізованих фрагментів дійсності дало підстави представникам UNESCO наголосити на «центральному ролі освіти у зміцненні миру та соціальної згуртованості. З цієї позиції освіченість у принципах “глобального” співтовариства, участь у громадянському суспільстві, а також навчання жити разом вийшли на перший план у якості ключових завдань соціального виховання» (UNESCO Position Paper on Education Post, 2015: 2).

Молодь сьогодення активно бере участь у суспільних процесах, займається волонтерською діяльністю, та навряд чи можна погодитися, що системна громадянська активність, породжена сформованою громадянською зрілістю вкладається в стратегічний підхід на шляху до вирішення проблем та їх першопричин, а також здатна транслюватися в проектування цілеспрямованого пошуку причин та здатності до обговорення дискусійних питань для знаходження шляхів поліпшення суспільства.

Згідно з поглядами авторів PISA студентам пропонується «перетворити велику кількість прагненнящастядобільштверезогоставленнядляуправління власним життям з інструментами володіння проектами» (PISA. Executive Summary, 2005: 7).

Автори PISA також визначають одну із ключових компетенцій (2-B), що «полягає у можливостях співпраці, що включає наступні компоненти: вміння представляти ідеї та слухати ідеї інших; розуміти динаміку дебатів та порядку денного; здатність будувати стійкі союзи; вміння вести переговори; здатність приймати рішення, що дозволяє підтримувати різні точки зору» (PISA. Executive Summary, 2005: 13).

Зважаючи на сучасні реалії освітнього простору студентської спільноти, певний сумнів викликає рівень сформованості громадянської

зрілості, політичної культури, усвідомлення не тільки своїх прав, але й відповідальності за те, щоб реалізація особистих прав та свобод не обмежувала права інших членів спільнот. На сьогодні багато матеріалів щодо техніки ведення діалогу, розуміння своїх емоцій, проявлення емпатії, причинно-наслідкових зв'язків життєдіяльності громадянського суспільства викладено в публічному доступі через онлайн-курси, публікації та інші інструменти самоосвіти. Але дискусійними залишаються питання, яким чином здобувачі освіти проявляють свою комунікативну культуру, чи розуміють відмінність між дискусією та дебатами, як саме проявляють емпатію до співрозмовника під час виголошення ним опозиційної точки зору з врахуванням віросповідання, сімейного виховання або культурних відмінностей, яким чином ухвалюють колегіальне рішення. Наявні погляди щодо цього питання викладено в посібнику «Ми серед інших, інші – серед нас», розробленого Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба» (Кендзьор, 2016).

Аналіз досліджень. Проблема розвитку громадянської компетентності є цілком на часі, оскільки середовище формує соціальний запит на формат громадянської особистості, яке має відповідати вимогам сучасного суспільства з сформованими правильними ціннісними пріоритетами.

Дослідженнями проблеми психологічних особливостей громадянської компетентності та громадянськості як її складової займалися Ю. Борець, С. Позняк, екстраполяція громадянської та національної самоідентифікації, політичної та комунікативної культури в соціально-психологічну модель громадянської компетентності знайшла своє відображення в працях І. Жадан, І. Остапенко, імплементація цінності життя та ціннісних орієнтацій в формуванні соціальної та громадянської компетентностей слугують підґрунтям у дослідженнях В. Шахрай, Т. Смагіної, С. Рашидової. Значний внесок у дослідження громадянської компетентності вчителів зробили Г. Мюнклер, М. Михайліченко, О. Майданик, О. Рацул, О. Сергієнко, О. Пометун.

Метою нашої статті є теоретично обґрунтувати особливості впровадження громадянської освіти в дисципліні початкової школи та розвитку громадянської компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії; уточнити поняття «формування громадянської компетентності».

Виклад основного матеріалу. Покладемо в основу наших міркувань, що розвиток громадянської культури з урахуванням громадянської свідомості передбачає підготовку фахівця, здатного орієнтуватися на ціннісні орієнтири при прийнятті важливих рішень. Тому постає питання, яким саме має бути ця особистість і в чому полягатиме рівень сформованості громадянської свідомості, демократичної культури взаємодії, активності, та громадянської позиції та як саме вона використовує набуті компетентності в майбутній діяльності. Одним із завдань ЗВО, яке зазначене в Місії або Стратегії розвитку університетів, виступає розвиток громадянської компетентності, вироблення чіткої громадянської позиції, активізація громадянської активності та розвиток громадянської свідомості особистості у всіх сферах життєдіяльності, підготовку фахівця до ефективної взаємодії у суспільстві, орієнтуючись на сформовані ціннісні орієнтації.

Маємо підкреслити, що як зазначає Ю.В. Борець «внутрішній психологічний фон ціннісних орієнтацій складають «внутрішній світ людини, її оцінки і самооцінки, «Я-образ», потреби і мотиви, переживання і ставлення» (Борець, 2016: 71).

У контексті формування громадянської компетентності науково-педагогічним працівникам ЗВО доцільно брати до уваги такі складові:

- розташування ЗВО;
- співпраця з іншими закладами освіти, органами влади;
- контингент студентів;
- психофізіологічні особливості вікових періодів студентства;
- психосоціальні особливості особистості студента;
- усвідомлення та рівень сформованих загальнолюдських цінностей.

При цьому вважаємо за доцільне орієнтуватися на визначення громадянської компетентності «як інтегративної якості особистості, яка включає якості (ціннісну та мотиваційну компоненти, ставлення) та кваліфіковані ознаки (готовність та здатності)» (Жадан, 2019: 7).

Ми можемо спостерігати формування громадянської компетентності у житті сучасного студента через виборчі процеси університету, сту-

дентоцентризм, що полягає у добірці групових методів навчання та творчих індивідуальних або групових проєктів, стилю життєдіяльності в позааудиторний час, оскільки саме в соціальній активності через інтерпретацію цінностей розглядаються мотиви включення в діяльність, а погляди та переконання транслуються в соціальну професійну активність. Як наслідок, дискусійним є питання щодо спрямованості студентського самоврядування університетів здебільшого на культурний та розважальний сектори, збагаченні знань про права та обов'язки, екологічних проєктах, волонтерстві, активному представленні своєї позиції всупереч адміністрації, що набуває опозиційних форм та протестного характеру.

Відповідно до поглядів Д. Вестхаймера і Д. Кана, розрізняють три типи «хорошого» громадянина, на виховання якого спрямовані ті чи інші освітні програми: громадянин із почуттям особистої відповідальності; громадянин, який активно бере участь у суспільному житті та в житті громади, та третій тип, – громадянин, який орієнтований на соціальну справедливість і прагне змінювати першопричини існуючих проблем. (Колесник, Матусевич, Шапошнікова, 2020: 8).

З огляду на вищесказане, розглянемо дефініцію громадянської компетентності в сучасному її інтерпретуванні.

В.М. Шахрай вбачає громадянську компетентність як «такий рівень громадянської культури, який відзначається спрямуванням до згоди, консенсусу, толерантності, прагненням не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посильні дії щодо їх удосконалення, сприйняттям соціального світу більшою мірою раціональними, ніж афективно, почуттєвими способами (хоча позитивна емоційно, почуттєва складова є важливою в громадянській компетентності особистості)» (Шахрай, 2008: 128).

Згідно з поглядами Ю.В. Борець «громадянська компетентність – це особистісна властивість, яка відтворює рівень кваліфікованості (здатності, підготовленості), ерудованості та конгруентної вправності особистості у здійсненні громадського і суспільного життя, навіть у непрофесійних сферах, згідно правових і моральних норм сучасного людині громадянського суспільства.» (Борець, 2016: 47).

М.В. Михайліченко, враховуючи не тільки сучасні підходи до трактування цього поняття, але й специфіку освітньої діяльності тлумачить громадянську компетентність майбутнього вчителя предметів гуманітарного циклу у контексті фахової підготовки «як певний проміжний

результат, що має характеризуватися сукупністю об'єктивних і суб'єктивних передумов для виконання соціальної і професійної діяльності, результатом особистісно-професійного розвитку, який є відображенням відповідності громадянської компетентності суспільним вимогам та фаховим стандартам» (Михайліченко, 2008: 103).

Тобто, можемо стверджувати, що громадянська компетентність становить собою транспредметну компетентність, оскільки може імплементуватися через будь-які навчальні дисципліни освітньої програми. Вона є своєрідною «парасолькою», що охоплює весь діапазон навчального матеріалу здобувачів освіти.

Як зазначає О.В. Майданик, «громадянська компетентність вчителя початкової школи – це певне особистісне утворення, в основі якого і механізмом якого є певна система професійних знань, особистих якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності» (Майданик, 2016: 8).

М.В. Михайліченко виокремлює також умови формування громадянської компетентності майбутніх вчителів:

- «створення моделі формування громадянської компетентності майбутніх вчителів;
- урахування під час професійної підготовки основних положень компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, закономірностей і принципів формування громадянської компетентності, акмеологічних законів особистісно-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу та самовираження особистості в професії;
- програмно-цільовий підхід до професійної підготовки;
- використання можливостей фахових дисциплін для громадянськості та громадянської освіти;
- спрямована соціалізація майбутніх вчителів у соціокультурному середовищі ВНЗ в процесі суспільної діяльності;
- спрямованості науково-дослідної роботи на формування громадянської компетентності» (Михайліченко, 2016: 403).

Рацул О.Б. виділяє такі компоненти громадянської компетентності майбутнього вчителя:

- «когнітивний (знання і норми, що становлять зміст громадянськості й визначають готовність до громадянського виховання, освіти й самоосвіти в професійній діяльності);
- операціонально-процесуальний (професійні знання, уміння і навички, що визначають функці-

ональну готовність до діяльності з громадянської освіти й виховання та практичної реалізації громадянської позиції, громадянських компетенцій);

- ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації, що інтеріоризують світоглядне сприйняття цінностей і норм громадянської культури, визначають спрямованість особистості, внутрішні спонукальні чинники діяльності з громадянської освіти й самоосвіти);

- особистісний (здібності та якості, що уможливають формування громадянської компетентності як інтегрованого особистісного утворення, реалізацію її функцій у професійній та повсякденній діяльності)» (Рацул, 2009: 157).

Сергієнко Е.О. виокремлює наступні компоненти: когнітивний, ціннісний і діяльнісний (Сергієнко, 2015: 89).

Матеріали здійсненого аналізу дозволяють класифікувати компоненти громадянської компетентності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та особистісний. Також є підстави вважати, що громадянська компетентність є складовою професійної культури і професійної компетентності майбутнього вчителя для реалізації громадянської освіти, оскільки «вчитель як суб'єкт й організатор процесу громадянського виховання, насамперед, має володіти значним рівнем розвитку громадянської компетентності, що визначає його громадянську зрілість і професійну готовність.» (Рацул, 2009: 154).

Аналізуючи навчальні плани ОП «Початкова освіта», можемо прослідкувати, що тематика, яка висвітлюється на заняттях, може бути адаптована з врахуванням громадянської освіти. Слід врахувати, що під час вирішення проблеми в процесі дискусії та обговорення в межах окремих дисциплін закладається фундамент для формування ціннісних орієнтацій особистості та розвитку громадянської компетентності. Водночас, громадянська компетентність уособлює собою не тільки наявність громадянської свідомості, життєвої позиції, готовності до співпраці та прийнятті рішень, а й здатність діяти ефективно та реалізувати всі компоненти громадянської компетентності в реальній професійній ситуації. Більше того, здібності та вміння, набуті в процесі дослідження та обговорення, аналізу матеріалу, врегулюванні конфліктних ситуацій, досягнення консенсусу, екстраполяції тенденції змін параметрів є цінними в соціальному житті та сприяють формуванню громадянської зрілості. Тому важливим складником на шляху до формування громадянської компетентності є громадянська зрілість, що передбачає готовність до дій та здатність до прогнозування результатів і критичної рефлексії.

З огляду на проаналізовані компоненти громадянської компетентності, учитель, як громадянсько зріла особистість, який впроваджуватиме громадянську освіту в освітній процес початкової школи, здатний:

- усвідомлювати особливості формування духовно-моральних основ учня;

- застосовувати такі методи і прийоми на уроках, які передбачають співпрацю, розвиток критичного мислення, демократичний стиль спілкування та позбавляють страху перед помилкою;

- створювати психоемоційний комфорт в групі задля стимулювання творчого потенціалу учнів, побудови стратегії міжособистісної взаємодії та оволодіння знаннями;

- мати власні переконання, що враховують суспільні інтереси та загальнолюдські цінності, цілісний світогляд, стратегію виховання, що включає і вміння реагувати вчасно та правильно в конфліктних ситуаціях;

- реалізовувати усталену демократичну модель поведінки, як можливої наслідувальної в подальшому;

- відчувати моральний обов'язок і відповідальність за результати власної діяльності.

Уявімо, якщо громадянська компетентність педагога буде розвинена недостатньо, як це може вплинути на професійний розвиток, особистісну сферу та на суспільство в цілому. Причинами може слугувати наступне: несприятливість особистості до змін та самовдосконалення, нездатність комунікувати через орієнтацію на конфлікт, низький рівень емоційного інтелекту, низька політична культура з понівеченими ціннісними орієнтаціями, страх, інфантильність та елементарне незнання при прийнятті рішення.

Чи буде виражене рішення, яке прийме ця особа на основі інших суджень, не піддаючи інформацію критичному аналізу, не передбачивши проміжні результати, враховуючи забезпечення власних благ за рахунок суспільного блага? Наслідки передбачити нескладно – від порушеного психоемоційного комфорту учня до початку екологічної або військової катастрофи. Тобто, рівень відповідальності буде прирівнюватися до нуля, результатами можуть слугувати дисбаланс у мікрогрупі спілкування цієї особи, ускладнення роботи іншого фахівця (наприклад психолога в школі), нараження на небезпеку найближчого оточення і пов'язаних людей або поворотним механізмом на шляху до прийняття життєво важливого рішення. Переконливим є погляд Д. Готтман, який стверджує, що «особистість, яка має в себе ознаки алекситимії та позбавлена емпатії, не розрізняючи

почуття інших, не спроможна прийняти рішення для забезпечення суспільного блага. Створення емоційних зв'язків сприяє розумінню доцільності прийнятого рішення особою та стратегії його розвитку» (Гоулман, 2018: 198).

Відтак, провідним аспектом у розвитку громадянської компетентності виступає і комунікативна культура, як інструмент трансляції ціннісних орієнтацій, потреб та запитів, аналізу даних, надання експертної оцінки в модель вирішення проблеми/ситуації, прийняття колегіального рішення задля забезпечення суспільного блага. С.І. Позняк описує комунікативну культуру відповідно до поглядів П. Бурдьє «дослідник вводить поняття габітусу, під яким розуміє сукупність схильностей індивіда або групи поводитися певним чином, що складаються в процесі соціалізації індивіда в певному соціальному середовищі і структурують його уявлення, соціальні практики (Бурдьє, 1993) і комунікацію зокрема. Ідентичність габітусів і використання спільного тезауруса (типового сприйняття та семантичного відображення навколишнього світу) дають змогу досягати більш ефективної комунікації» (Позняк, 2019: 2).

Викладач курсу «Основи державної політики» від онлайн-платформи Prometheus пропонує деякі логічні схеми щодо механізмів прогнозування прийняття рішення, які застосовуються при дослідженнях. Пропонуються наступні схеми: «Якщо відбулась подія А, це означає, що відбудеться подія В, і це призводить до події С; якщо відбулась подія А, це означає подію В, та з іншого боку подію С; якщо відбулась подія А, і відбулась подія В, це призводить до події С»(Prometheus).

Взявши до уваги вправу з підручника «Я досліджую світ», яку ми розглядатимемо згодом в таблиці: «Обговоріть у парі, що таке правила поведінки. Для чого вони потрібні? Що станеться, якщо ними нехтувати? Ознайомтеся з правилами спілкування у класі. Чи дотримуються ваші однокласники цих правил? Розробіть власне правило» можемо спроектувати механізм прийняття рішень:

1. Якщо правилами поведінки нехтують, у класі почнеться хаос, і це призведе до низької якості отримання знань.

2. Якщо правилами поведінки нехтують, то це означає, що в класі пануватиме неспокій, а з іншого боку з'явиться «поле» для започаткування власних правил.

3. Якщо правилами поведінки нехтували, і в класі запанував хаос, це може призвести до зростання емоційної напруги у спілкуванні однокласників.

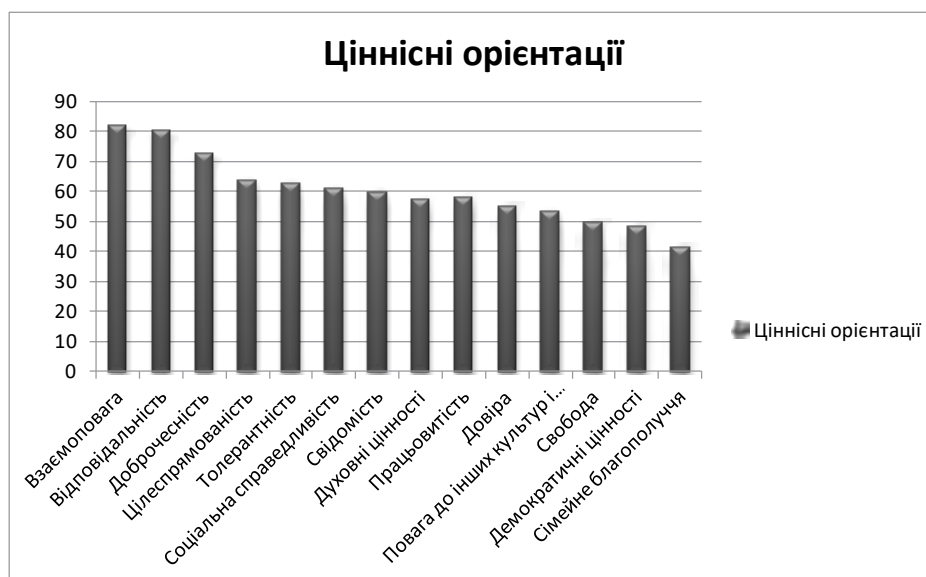


Рис. 1

Проаналізований матеріал дозволяє з'ясувати кваліфікаційні виміри громадянської компетентності: пізнавального; виміру переконань; виміру здатності та готовності до практичних дій.

Всеукраїнське опитування, проведене авторами цієї статті має на меті з'ясувати ціннісні орієнтації та умови формування громадянської компетентності, готовність до впровадження громадянської освіти.

Загальна кількість респондентів – 104 особи (11,5% – викладачі, 51% – вчителі, 37,5% – студенти). Статус опитування був забезпечений участю викладачів, вчителів, студентів з таких областей України: Київська, Донецька, Черкаська, Івано-Франківська, Чернігівська.

Проведений контент-аналіз отриманих даних після опитування, дозволив виокремити наступні узагальнення:

1. Провідними ціннісними орієнтаціями є усвідомлення відповідальності та дотримання добросесності в реалізації громадянської активності, направленість на досягнення зазначених цілей з дотриманням взаємоповаги, толерантності, рівних прав та можливостей.

Пріоритетними цінностями в структурі громадянської освіти учасники вбачають: взаємоповагу – 81,73%, відповідальність – 79,81%, добросесність – 72,12%, цілеспрямованість – 63,46%, толерантність – 62,5%, соціальна справедливість – 60,58%, свідомість – 59,62%, духовні цінності – 56,73%, працьовитість – 57,69%, довіра – 54,81%, повага до інших культур і етносів – 52,88%, свобода – 49,04%, демократичні цінності – 48,08%, сімейне благополуччя – 41,35% (рис. 1).

Цікавим є той факт, що 4,81% опитуваних виключили зі структури громадянської компетент-

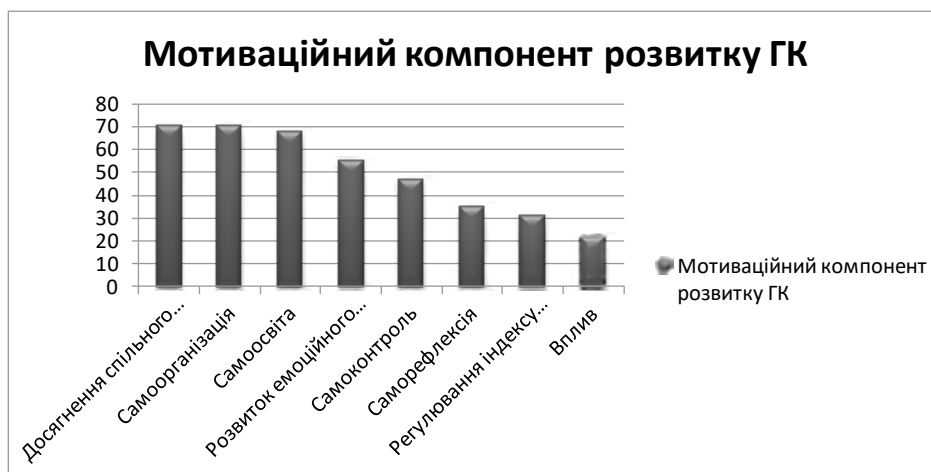


Рис. 2



Рис. 3

ності сімейне благополуччя, 3,85% опитуваних – свідомість, 1,92% опитуваних – працьовитість, а 0,96% опитуваних виключили свободу, повагу до інших культур та етносів, толерантність, відповідальність, цілеспрямованість та довіру.

2. Мотиваційний компонент розвитку громадянської компетентності складає в більшості досягнення спільного результату, самоорганізацію, самоосвіту та розвиток емоційного інтелекту (рис. 2).

3. Принципи толерантної взаємодії, розвитку критичного мислення, шляхів вирішення конфліктних та надзвичайних ситуацій, екологічної культури, формування ціннісних орієнтацій потребують більш розширеної інтеграції в навчально-виховний процес.

Зазначені відповіді опитуваних вказують на розширення наступних тематик через дисципліни: охорона навколишнього середовища – 46,15%, толерантність – 44,23%, протидія булінгу – 43,27%, критичне мислення – 34,62%, конфліктні ситуації та їх вирішення – 30,77%, способи діяння в надзвичайних ситуаціях – 29,81%, емоційний інтелект – 29,81%, як формувати правильні ціннісні орієнтації – 29,81%, техніка ведення діалогу – 23,08%, традиції власної родини – 21,15%, гендер для всіх – 19,23%, медіаграмотність – 19,23%, національна та етнічна ідентифікація особистості – 18,27%, волонтерство – 18,27%, особливості міжнародних відносин – 17,31%, національні та культурні відмінності народів – 17,31%, ознайом-

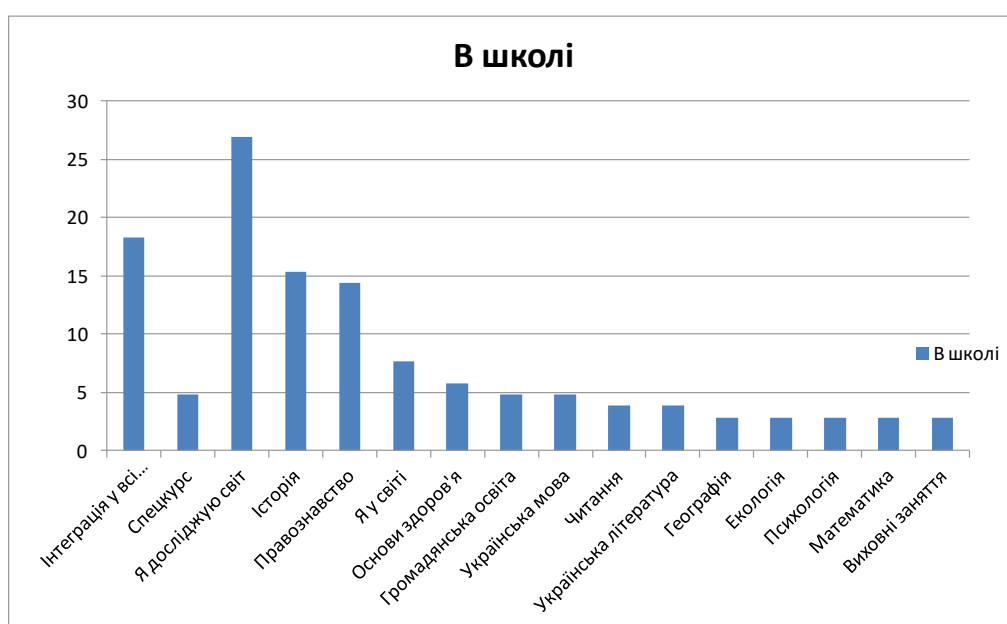


Рис. 4

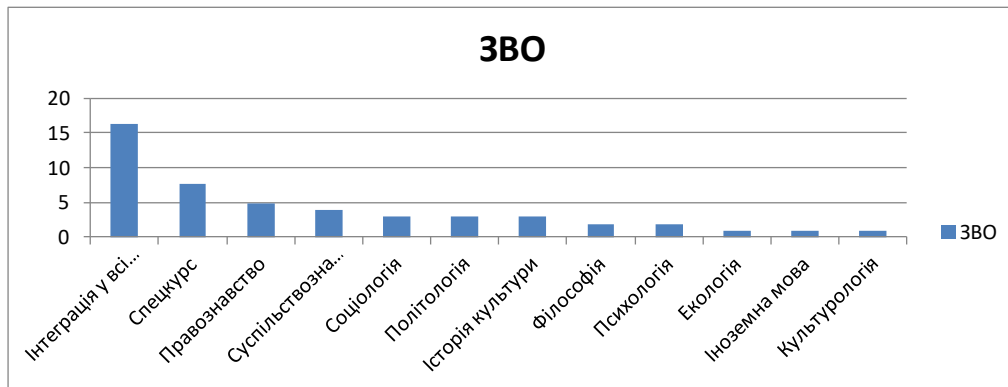


Рис. 4

лення з офіційними документами міністерств – 16,35%, політична культура – 14,42%, релігійзнавство – 14,42%, філософія – 11,54% (рис. 3).

4. Щодо впровадження громадянської освіти в школі, деякі опитувані вказали лише одну вузькоспеціалізовану дисципліну, або спецкурс: ЯДС – 26,92%, історію – 15,38%, правознавство – 14,42%, Я у світі – 7,69%, основи здоров'я – 5,77%, громадянську освіту, українську мову – 4,81%, читання, українську літературу – 3,85%, географію, екологію, психологію, математику, виховні заняття – 2,88%, людина у світі, Захист Вітчизни, політологію – 1,92%, природознавство, інформатику, суспільствознавство, етику, я і Україна, народознавство, фізкультуру, економіку – 0,96%. Інтегрувати громадянську освіту через всі дисципліни у початковій та середній школі – 18,27%, 4,81% осіб запропонували виокремити предмет для розвитку громадянської компетентності, а ще 0,96% особа запропонувала ввести до програми такі дисципліни, як «основи підприємництва та бізнесу», «молодець на роздоріжжі», «громадськість». 2,88% особи зазначили про необхідність введення предмету психології у школі. Варто зазначити, в скандинавській системі освіти в програму включено як психологію, так і філософію, а організація форми роботи на уроках може набувати форму філософського діалогу. Позитивною тенденцією вважаємо приділення уваги точним наукам з впровадженням елементів громадянської освіти (рис. 4).

5. У закладах вищої освіти опитувані рекомендують впроваджувати громадянську освіту наступним чином: у всі дисципліни – 16,35%, виокремити спецкурс – 7,69%. Також доцільно включити громадянську освіту в правознавство – 4,81%, суспільствознавство – 3,85%, соціологію, політологію, історію культури – 2,88%, філософію, психологію – 1,92%, екологію, іноземну мову, культурологію, дидактику, методики викладання дисциплін – 0,96%, Запровадити окремий

предмет, де розглядається реалізація громадянської освіти у навчальний процес – «Формування демократичного громадянства у початковій школі» («Методика викладання громадянської освіти», «Громадянська освіта») – 2,88%. Цікавою є думка 0,96% опитуваних, яка полягає у тому, що у студентів вже є сформована громадянська компетентність на момент вступу у заклад вищої освіти, тож розвивати її не потрібно (рис. 5).

6. Готовність до досягнення суспільного блага в діяльності, про що свідчить: зміна позицій та привілеїв у професії, волонтерство, вміння відстоювати як і свої інтереси, так і інтереси оточуючих, надаючи юридичну підтримку, пристосування до умов праці під час нестабільної епідеміологічної ситуації, благодійність, класифікація матеріальних потреб, відповідальне споживання, сприяння створенню гармонійних відносин в колективі, готовність до співпраці, готовність до роботи з важковиховуваними учнями, обмеження особистого простору та вільного часу для сімейного благополуччя, відмова від матеріальної вигоди, екологічна свідомість, громадянська активність в умовах воєнного конфлікту, свідомий альтруїзм, турбота про учнів, поширення інтелектуальних продуктів діяльності, аналіз ситуації та першопричин її виникнення, створення стратегії дій, реалізація проектів, спрямованих на розвиток духовних цінностей юного покоління, створення середовища для осіб з особливими освітніми проблемами, надання безоплатних послуг.

Готовність до дій в надзвичайних ситуаціях: критична оцінка ситуації, надання першої медичної допомоги, організація освіти в складних умовах, допомога при адаптації дитини в середовище, організація колективу, вміння лагодити техніку, підтримка дітей в кризових ситуаціях, налаштування дітей до співпраці в групах з різними національностями, волонтерство, звернення та запити у відповідні органи для надання допомоги. Тільки

в деяких ситуаціях готові діяти 16,35% опитуваних, зовсім не готові до вирішення подібних ситуацій 10,58% опитуваних.

Вчитель початкової школи ефективно впроваджуватиме громадянську освіту в навчальний процес в тому випадку, якщо проявлятиме високий рівень громадянської зрілості, оскільки згідно наших міркувань, громадянська зрілість є результатом сформованої громадянської компетентності особистості.

Однією з найважливіших особливостей громадянської освіти, є те, що підготовку до громадянської активності впроваджують вже з першого класу через предмет «Я досліджую світ» та інші предмети, тематика практичних завдань яких пролизує аспекти формування громадянської компетентності. В десятому класі вводиться окремий предмет «Громадянська освіта», що передбачає підготовку свідомої, соціально-активної особистості в життєдіяльності сучасного суспільства.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє проілюструвати певні спостереження, що пов'язані з врахуванням громадянськості у концепції НУШ.

Для формування ідентичності та громадянської компетентності учнів програма пропонує опанувати потрібні для цього знання і вміння, виробляти навички громадянської поведінки та виховувати громадянські чесноти в межах таких змістових ліній: «Я – Людина», «Я серед людей», «Моя культурна спадщина», «Моя шкільна і місцева громада», «Ми – громадяни України. Ми – європейці» (Типова освітня програма початкової освіти, 2019).

Дані змістові лінії передбачають:

- самоідентифікацію людини як індивіда, який проходить стадії самопізнання та творить самого себе, як унікальну особистість;
- специфіку побудови міжособистісних стосунків в групах та соціумі;
- усвідомлення етнічної та національної приналежності та різноманітності культурних надбань людства;
- сприяння залучення до громадських справ, пристосувавшись до регіональних потреб;
- формування демократичної поведінки, застосування емоційно-ціннісного компонента при конструктивній взаємодії;
- уявлення про національну самобутність та символіку, історичні аспекти державності з врахуванням євроінтеграції українського суспільства.

Опанування зазначених змістових ліній знаходить свій вияв у темах підручників «Я досліджую світ» для початкової школи. Для більшого розуміння пропонуємо окреслити тематику підруч-

ника першого класу «Я досліджую світ», а саме цикли тем: «Я і моя сім'я», «Мій рід», «Я і моя громада», «Україна – моя Батьківщина» (Гільберт та ін., 2018).

Проаналізувавши зміст циклу тем «Я і моя сім'я» та «Мій рід» можна зазначити, що дитина ідентифікуватиме себе, як члена сім'ї, родини оскільки це перший соціальний інститут, в якому дитина навчається жити. Теоретичний матеріал та завдання підручника формуватимуть уявлення про:

- способи взаємодії, які ґрунтуються на доброзичливості й взаємодопомозі;
- обов'язки та власну відповідальність в межах сім'ї;
- ощадливе використання природного багатства;
- традиції власної сім'ї та їх цінність;

Здійснений аналіз теми «Я і моя громада» дозволяє виділити наступні завдання:

- повагу до рідного краю, його охорону та відповідальність за збереження природних красот та їх вдосконалення;
- збереження та охорони флори і фауни, а також специфіку догляду за свійськими тваринами;
- ознайомленні з архівним документом сучасності – Червоної книги України з метою формуванні переконань щодо охорони навколишнього середовища;
- правила поведінки в громадських місцях;
- способи дій у разі виникнення небезпечної ситуації;

В процесі аналізу теми «Україна – моя Батьківщина» виявлено акцентуацію на:

- усвідомленні національної приналежності та історичної самобутності;
- цінності рідного краю та держави в цілому;
- збереженні історичного минулого як в архітектурному аспекті, так і в ціннісному, культурному тощо;
- культурних відмінностях української нації; – усвідомленні себе, як громадянина не тільки своєї держави, а й світу.

Відповідно до підручника «Я досліджую світ» другого класу теми «Ми другокласниці і другокласники. Як поводитися в колективі», «Звідки ми отримуємо інформацію», «Моя адреса», «Для чого країнам державні символи», «Що таке носій інформації», «Як розпізнавати інформацію», «Якого я роду, якого народу», «Що таке експеримент», «Для чого потрібен план дій», «Як мандрує вода», «Яка погода взимку», «Хто такий споживач», «Які бувають потреби», «Яка користь від знань», «чи завжди треба бути добрими», «Як здійснити задумане», «Як стати винахідником», «Як приймати

Таблиця 1

№	Вправа	Складова громадянської освіти учня	Складова громадянської компетентності вчителя
1.	Обговоріть у парі, що таке правила поведінки. Для чого вони потрібні? Що станеться, якщо ними нехтувати? Ознайомтеся з правилами спілкування у класі. Чи дотримуються ваші однокласники цих правил? Розробіть власне правило.	Формування техніки ведення діалогу, розуміння своїх емоцій, проявлення емпатії.	Комунікативні уміння
2.	Робота з ілюстративним матеріалом. Припустіть, які факти можуть повідомлятися на цих пристроях. Чим факт відрізняється від вигадки?	Інформаційна компетентність, синтез та аналіз матеріалів.	Медіаграмотність
3.	Яких правил поведінки слід дотримуватись у лісі? Після подорожі до лісу потрібно правильно зібрати сміття. Допоможіть родині розподілити його по контейнерах.	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків життєдіяльності громадянського суспільства.	Екологічна компетентність
4.	Що означає бути щасливим? Розкажіть за власними малюнками. Доповніть власними думками.	Уміння транслювати велику кількість прагнення щастя для управління власним життям	Емоційний інтелект
5.	Розкажіть одне одному, на яких малюнках діти бережуть воду. А як робите це ви?	Розвиток свідомого ставлення до споживання природних ресурсів.	Екологічна культура
6.	Чому взимку потрібно берегти у приміщеннях тепло? Як заощаджувати електроенергію?	Розвиток свідомого ставлення до споживання природних ресурсів та суспільних благ.	Екстраполяція тенденції змін параметрів
7.	Прочитайте українську легенду. Хто є головним героєм? Чому він творив добро таємно?	Формування переконань, цінностей, розвиток етнокультури.	Ціннісні орієнтації
8.	Чому взимку важливо дослухатися до застережень? Доповніть малюнковий перелік власними застереженнями. Виготуйте у групі плакат із застереженням та розмістіть його у відповідному місці.	Прагнення не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посильні дії щодо їх удосконалення.	Громадянська свідомість.
9.	Як перевірити істинність (правдивість) фактів? Прокоментуйте способи перевірки (на вибір).	Ознайомлення з інформаційною безпекою	Інформаційна компетентність
10.	Змодельуйте купівлю товарів у магазині чи на ринку. Розіграйте в ролях ситуацію, коли ви виявили продукт із закінченим терміном придатності.	Уявлення про права споживачів. Усвідомлення про те, що відповідно до ЗУ «Про захист прав споживачів» споживач має право на одержання необхідної, доступної, достовірної та своєчасної інформації про товари (роботи, послуги), що забезпечує можливість їх свідомого і компетентного вибору.	
11.	Складіть план допомоги птахам, що прилітають на шкільне подвір'я, у сад. Презентуйте звіт про виконаний проект «Птахам на допомогу!». Розподіліть між собою обов'язки: – хто підготує насіння; хто братиме участь у виготовленні годівниць; хто розвішуватиме годівниці та підсипатиме насіння.	Розвивати комунікативні вміння, вміння приймати колегіальне рішення, брати на себе відповідальність за виконану роботу. Оволодіння процесом колаборації.	Соціальна компетентність, комунікативна культура, здатність приймати рішення, екологічна культура.
12.	1.Оберіть малюнки та обговоріть у групах, без чого не може прожити людина. Що залишалось поза вашою увагою? 2. Підготуйте міні-проект «Мої потреби» та презентуйте на власний вибір.	Проявлення емпатії до співрозмовника під час виголошення ним опозиційної точки зору. Окреслення психологічного фону ціннісних орієнтацій.	Адекватні ціннісні орієнтації

Продовження таблиці 1

13.	Дізнайтеся, чи є у вашому місті чи селі притулок для тварин. Обговоріть у класі, чим ви можете допомогти тваринам у притулку.	Опрацювання елементів дискусії, сприяння охороні навколишнього середовища.	Громадянська активність (волонтерство).
14.	1. Чи маєте ви друзів у класі? Хто з вас хоче знайти друга/подругу у класі? Які якості допоможуть це зробити? 2. Виконайте міні-проект «Правила дружби».	Формування толерантності у колективі.	Демократична культура взаємодії.
15.	1. Чи часто ви помиляєтеся? Чого вчать помилки? Помилятися інколи буває на користь! 2. Оберіть властиве вам твердження. Поясніть вибір: я не боюся помилок; я вмію виправляти помилки; я не боюся визнати помилку; я не картаю себе за помилку.	Формування уміння критичного мислення, прагнення до самовдосконалення, сприйняття програшу, як нового старту для досягнення цілей.	Критичне мислення
16.	Які риси характеру потрібні, щоб здійснити задумане? Обговоріть ваші думки у групі.	Розвиток лідерських якостей та цілеспрямованості.	Громадянська зрілість
17.	1. Оберіть істинні висловлення. Щоб стати підприємливими, треба: бути самостійним; складати план дій; бути сміливими й наполегливими; приймати рішення; нікого не слухати; долати труднощі; ставити мету та досягати її; не боятися помилок; бути впевненими; діяти в команді.	Уміння мислити стратегічно та передбачати наслідки своїх дій, розвиток підприємливості.	Прогнозування та проектування наслідків діяльності.
18.	Обговоріть ланцюжок «кроків»: від прийняття поміркованих рішень – до чемних вчинків і позитивних наслідків. Що в них спільного із сигналами світлофора?	Формування уміння співпрацювати та приймати колегіальне рішення.	Соціальна компетентність
19.	1. Пригадайте, хто належить до ваших «кіл спілкування». Якого кольору на схемі ваш особистий простір? 2. Проаналізуйте схему та назвіть те, що маєте контролювати в себе.	Усвідомлення «Я-концепції», вміння розпізнавати емоції.	Комунікативні навички, емоційний інтелект
20.	За схемою з'ясуйте та обговоріть у групі, навіщо збирають макулатуру. Що ви можете зробити, щоб урятувати дерево?	Аналіз інформації, вміння працювати в команді, мотивація до суспільної діяльності.	Екологічна культура, громадянська свідомість

рішення», «Чому потрібно дбати про довкілля», «Яка шана книжкам», «Чому природа потребує охорони» мають громадянську спрямованість.

Детальніше можемо розглянути, аналізуючи практичні справи підручника (табл. 1).

Висновки. Узагальнення результатів наукових праць та власні дослідження дозволяють виокремити такі закономірності формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки:

– Функціональність громадянської освіти залежить від впровадження форм та методів, змістового наповнення освітніх програм.

– Рівень громадянської активності залежить від системи мотивації відповідно до особистісних та суспільних пріоритетів.

– Ступінь громадянської зрілості визначається як ціннісними орієнтаціями, так і готовністю до впровадження громадянської освіти, особливо виокремленими в даному контексті здатності до критичного аналізу, об'єктивної оцінки, прийняття колегіального рішення задля суспільного блага, проектування та впровадження рішень в розвиток громадянського суспільства та є результатом сформованої громадянської компетентності педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. UNESCO. Position Paper on Education Post. 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336?posInSet=1&queryId=e5ab22a4-2161-4ca4-9d67-d1a77ac476a9>
2. The Definition and selection of key competencies. *Executive Summary*. 2005. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
3. Кендзьор П.І. Ми серед інших, інші – серед нас. Форми і методи полікультурного виховання: навчально-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Львів: Видавництво ТЗОВ ЗУКЦ, 2016. 160 с. <http://dialogos.novadoba.org.ua/my-sered-inshykh-inshi-sered-nas-formy-i-metody-polikulturalnogo-vykhovannya>
4. Жадан І.В. Соціально-психологічна модель громадянської компетентності. *Проблеми політичної психології*. Збірник наукових праць. Випуск 8 (22). Київ, 2019. С. 7-21
5. <https://www.politpsy.org/index.php/popp/article/view/25/28>
6. Колесник, Л. В. Всеукраїнське опитування «Демократія в освіті : з питань освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини студентів та викладачів педагогічних ЗВО спеціальність 013 «Початкова освіта»» / Л. В. Колесник, Т. В. Матусевич, І. М. Шапошнікова]. 2020. 70 с. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28244>
7. Шахрай В.М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства. *Український соціум*. 2008. Т.2.(25) С. 123-134. https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2008/04/123-134_no-2_vol-25_2008_UKR.pdf
8. Борець Ю.В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. к.-та психолог. наук: 19.00.05/Чернігівський Національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 239 с. <http://lib.iitta.gov.ua/107208/3/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%86%D1%8C.PDF>
9. Михайліченко М.В. Проблема визначення умов формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 132. С. 102-110. <http://eprints.cdu.edu.ua/1343/1/132-102-110.pdf>
10. Майданик О.В. Змістовий аспект поняття «громадянська компетентність» вчителя початкової школи. *Журнал Науковий огляд*. 2016. №7 (28). С.1-13 <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/919/1059>
11. Михайліченко М.В. Громадянська компетентність як складова університетської освіти. Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога: монографія / за ред. проф. Малихіна. Київ: ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. С. 363-410. https://www.researchgate.net/profile/Olexandr_Malykhin/publication/321028254_KOMPETENTNISNO_ORIENTOVANA_PARADIGMA_PIDGOTOVKI_MAJBUTNOGO_FILOLOGA_MONOGRAFIYA_CASTINA_1/links/5a09856f4585157013a793e5/KOMPETENTNISNO_ORIENTOVANA_PARADIGMA_PIDGOTOVKI_MAJBUTNOGO_FILOLOGA_MONOGRAFIYA_CASTINA-1.pdf#page=362
12. Рацул О.Б. Формування громадянської компетентності як інтегрованої особистості майбутнього вчителя. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2009. Вип. 166. С. 154-159. <http://eprints.cdu.edu.ua/1652/1/166-154-159.pdf>
13. Сергієнко Е.О. Громадянська компетентність державних службовців як чинник розвитку громадянського суспільства. *Теорія та практика державної служби: матеріали наук.-практ. конф., Дніпропетровськ, 23 листопада 2015 р. / за заг. ред. С.М. Серьогіна*. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2015. С. 88-90. http://dridu.dp.ua/konf/konf_dridu/2015_11_23_mater_dums.pdf#page=86
14. Деніел Гоулман. Емоційний інтелект. Vivat, 2018. С. 512. <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=2162>
15. Позняк С.І. Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної і політичної психології*. Київ, 2019. № 43 (46) С.128-149. <http://ssspj.org/index.php/ssj/article/view/21/21>
16. Платформа Prometheus. <https://prometheus.org.ua/>
17. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р.Б. 1-2 клас. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. 62 с. [https://svitdovkola.org/files/tipova-osvitnya-programa-\(1-2-klas\).pdf](https://svitdovkola.org/files/tipova-osvitnya-programa-(1-2-klas).pdf)
18. Matviienko Olena. Theoretical bases of teacher's professional formational. In: *ECONOMICS, MANAGEMENT, LAW: SOCIO-ECONOMIC ASPECTS OF DEVELOPMENT*. Edizioni Magi – Roma, Italy, 2016. P. 237-239.
19. Matviienko, Olena. "Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school." (2017). Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles. – GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. P. 151-156.
20. Матвієнко О.В., Цихмейструк О.М. Громадянські цінності як складова громадянської компетентності демократичного майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2019. С. 111-116.
21. Я досліджую світ: підруч. інтегр. курсу для 1-го кл. закл. заг. серед. Освіти (у 2-х ч.); ч. 2 / Тетяна Гільберг, Світлана Тарнавська, Ольга Гнатюк, Ніна Павич. Київ: Генеза, 2018. 112 с. : іл. <https://pidruchnyk.com.ua/1221-ya-doslidzhuju-svit-1-klas-gilberg.html>
22. Марія Рудь. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів ун-ту. Сер. Пед.* Львів, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 73-82. <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5979/5990>
23. Юлія Шпаларенко. Особливості впровадження спецкурсу з формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 3 (62), Миколаїв, 2018. Том 2. С. 347-352. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-62-2018-2-65.pdf>

REFERENCES

1. UNESCO. Position Paper on Education Post. 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336?posInSet=1&queryId=e5ab22a4-2161-4ca4-9d67-d1a77ac476a9> (in English)
2. The Definition and selection of key competencies. Executive Summary. 2005. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (in English)
3. Kendzor P.I. My sered inshykh, inshi – sered nas. Formy i metody polikulturnoho vykhovannia: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. [We are among others, others are among us. Forms and methods of multicultural education: a textbook for teachers of secondary schools] Lviv: Vydavnytstvo TzOV ZUKTs, 2016. 160 p. [in Ukrainian]
4. Zhadan I.V. Sotsialno-psykholohichna model hromadianskoi kompetentnosti. [Socio-psychological model of civic competence] Problemy politychnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 8 (22). Kyiv, 2019. P. 7-21 [in Ukrainian]
5. Kolesnyk, L. V. Vseukrainske opytuvannia «Demokratiiia v osviti : z pytan osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity v haluzi prav liudyny studentiv ta vykladachiv pedahohichnykh ZVO spetsialnist 013 «Pochatkova osvita»» [All-Ukrainian survey "Democracy in Education: Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education of Students and Teachers of Pedagogical Higher Education (Specialty 013 "Primary Education)"] / L. V. Kolesnyk, T. V. Matushevych, I. M. Shaposhnikova]. 2020. 70 p. [in Ukrainian]
6. Shakhrai V.M. Hromadianska kompetentnist osobystosti yak problema suchasnoho suspilstva. [Civic competence of the individual as a problem of modern society] Ukrainskyi sotsium. 2008. T.2.(25) P. 123-134. [in Ukrainian]
7. Borets Yu.V. Psykholohichni osoblyvosti hromadianskoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu [Psychological features of civic competence of future Socionic specialists]: dys. k.-ta psykholoh. nauk: 19.00.05/ Chernihivskiy Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H. Shevchenka. Chernihiv, 2016. 239 p. [in Ukrainian]
8. Mykhailichenko M.V. Problema vyznachennia umov formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv predmetiv humanitarnoho tsyклу. [The problem of determining the conditions for the civic competence formation of future teachers of the humanities]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Pedahohichni nauky. Cherkasy, 2008. Vyp. 132. P. 102-110. [in Ukrainian]
9. Maidanyk O.V. Zmistovyi aspekt poniattia «hromadianska kompetentnist» vchytelia pochatkovoii shkoly. [The semantic aspect of the concept of "civic competence" of primary school teachers] Zhurnal Naukovyi ohliad. 2016. No. 7 (28). P.1-13 [in Ukrainian]
10. Mykhailichenko M.V. Hromadianska kompetentnist yak skladova universytetskoi osvity. [Civic competence as a component of university education] Kompetentnisno oriientovana paradyhma pidhotovky maibutnoho filoloha: monohrafiia/ za red. prof. Malykhina. Kyiv: TOV «N VO Interservis», 2016. P.363-410. [in Ukrainian]
11. Ratsul O.B. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti yak intehrovanoi osobystosti maibutnoho vchytelia. [Formation of civic competence as an integrated personality of the future teachers] Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». Cherkasy, 2009. Vyp. 166. P.154-159. [in Ukrainian]
12. Serhiienko E.O. Hromadianska kompetentnist derzhavnykh sluzhbovtiv yak chynnyk rozvytku hromadianskoho suspilstva. [Civic competence of civil servants as a factor in the civil society development] Teoriiia ta praktyka derzhavnoi sluzhby: materialy nauk.-prakt. konf., Dnipropetrovsk, 23 lystopada 2015 r. / za zah. red. S.M. Serohina. Dnipro: DRIDU NADU, 2015. P. 88-90. [in Ukrainian]
13. Deniel Houlman. Emotsiinyi intelekt. [Emotional intelligence] : Vivat, 2018. P. 512. [in Ukrainian]
14. Pozniak S.I. Komunikatyvni praktyky sotsialnoi vzaiemodii yak indyktor hromadianskoi kompetentnosti studentskoi molodi. [Communicative practices of social interaction as an indicator of civic competence of student youth] Naukovi studii iz sotsialnoi i politychnoi psykholohii. Kyiv, 2019. No. 43 (46) P. 128-149. [in Ukrainian]
15. Platforma Prometheus. [in Ukrainian]
16. Typova osvitiina prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R.B. 1-2 klas. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.10.2019 roku no. 1272. 62 p. [in Ukrainian]
17. Matviienko Olena. Theoretical bases of teacher's professional formational. In: *ECONOMICS, MANAGEMENT, LAW: SOCIO-ECONOMIC ASPECTS OF DEVELOPMENT*. Edizioni Magi – Roma, Italy, 2016. P. 237-239. (in English)
18. Matviienko, Olena. "Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school." (2017). Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles. – GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. P. 151-156. (in English)
19. Matviienko O.V., Tsykhmeistruk O.M. Hromadianski tsinnosti yak skladova hromadianskoi kompetentnosti demokratychnoho maibutnoho vchytelia. [Civic values as a component of civic competence of a democratic future teacher] Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 2019. P. 111-116. [in Ukrainian]
20. Ya doslidzhuuii svit [I explore the world] : pidruch. intehr. kursu dlia 1-ho kl. zakl. zah. sered. Osvity (u 2-kh ch.): ch. 2 / Tetiana Hilberh, Svitlana Tarnavska, Olha Hnatiuk, Nina Pavych. Kyiv: Heneza, 2018. 112 p.: il. [in Ukrainian]
21. Mariia Rud. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti. [Competence approach in education] Visnyk Lviv un-tu. Ser. Ped. Lviv, 2006. Vyp. 21. Ch. 1. P. 73-82. [in Ukrainian]
22. Yuliia Shpaliarenko. Osoblyvosti vprovadzhenia spetskursu z formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly. [Features of the special course introduction on the formation of civic competence among future primary school teachers] Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. № 3 (62), Mykolaiv, 2018. Tom 2. S. 347-352 [in Ukrainian]

УДК 378.134

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-34>**Чжоу ІЛЕЙ,***orcid.org/0000-0002-5919-3746**аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) zhouilei2022@gmail.com*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КНР ТА УКРАЇНІ У КУЛЬТУРНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

У статті схарактеризовано дефініції понять «культура», «музична культура», «музичне мистецтво», «мистецька освіта». Визначено, що складові цінностей та функцій музичного мистецтва постійно варіюються в різних видах і жанрах музичного мистецтва на різних етапах еволюційного розвитку (прикладна, формуюча, пізнавальна, ідеологічна, виховна, компенсативна, комунікативна, майстерно-виконавська, художньоактуальна, музично-змістовна, музично-новаторська, комерційна тощо). Показано, що як одна з частин музичної культури, музична освіта з моменту її зародження існує завдяки характеристикам, ідентичності, успадкуванню та розвитку музичної культури. Доведено, що культурна основа музичної освіти та процесу її розвитку показує, що її спрямованість відповідає потребам політичного та культурного розвитку та здійснюється для виховання учителів музики, які відповідають соціальним та політичним потребам різних періодів. Тому музична освіта є важливою частиною музичної культури. Доведено, що культура з її домінуючою картиною світу, засобами мислення, актуальні тенденції суспільної свідомості й практики, визначають парадигму освіти кожної країни. Мистецька освіта України, до якої належить і підготовка вчителів музичного мистецтва, трансформується як і вся система вітчизняної освіти, що зумовлюється новими державними орієнтирами, ідеологічними зрушеннями, спрямованістю до європейських суспільних цінностей. Що стосується підготовки учителів музики у КНР, то для неї характерна концепція мультикультурної музичної освіти та її принципів. В той же час, навчальні програми підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні є співставними, оскільки і КНР, і Україна наслідують європейську систему мистецької освіти. Проте через розбіжності у культурі та різні культурні традиції визначили шлях розвитку та еволюцію підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні. Тому викладання музики в обох країнах також має свої особливості.

Ключові слова: *підготовка учителів музичного мистецтва, КНР, Україна, культура, музична культура, мистецька освіта, мультикультурна освіта.*

Zhou ILEI,*orcid.org/0000-0002-5919-3746**Graduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy
Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda
(Kharkiv, Ukraine) zhouilei2022@gmail.com*

TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC ART IN PRC AND UKRAINE IN CULTURAL PERSPECTIVE

The article describes the definitions of «culture», «musical culture», «musical art», «art education». It is determined that the components of values and functions of musical art are constantly varying in different types and genres of musical art at different stages of evolutionary development (applied, formative, cognitive, ideological, educational, compensatory, communicative, masterful, artistically relevant, musical, musical, innovative, commercial, etc.). It is shown that as one of the parts of music culture, music education has existed since its inception due to the characteristics, identity, inheritance and development of music culture. It is proved that the cultural basis of music education and the process of its development shows that its orientation meets the needs of political and cultural development and is carried out to educate music teachers who meet the social and political needs of different periods. Therefore, music education is an important part of music culture. It is proved that culture with its dominant picture of the world, means of thinking, current trends in public consciousness and practice, determine the paradigm of education in each country. Art education in Ukraine, which includes the training of music teachers, is being transformed, as well as the entire system of national education, which is determined by new state guidelines, ideological changes, focus on European social values. As for the training of music teachers in China, it is characterized by the concept of multicultural music education and its principles. At the same time, the training programs for music teachers in China and Ukraine are comparable, as both China and Ukraine follow the European system of art education. However, due to cultural differences and different cultural traditions, the path of development and evolution of music teacher training in China and Ukraine has been determined. Therefore, the teaching of music in both countries also has its own characteristics.

Key words: *training of music art teachers, China, Ukraine, culture, music culture, art education, multicultural education.*

Постановка проблеми. У ХХІ столітті, коли в усьому світі втілюються принципи демократії і гуманістичні пріоритети, особливої актуальності набуває проблема підготовки високоосвічених, духовно багатих, професійних учителів музичного мистецтва. З давніх часів педагоги та музикознавці саме у музичному мистецтві, музичній освіті вбачали значний виховний потенціал. Дослідження підготовки вчителів музичного мистецтва в КНР та Україні у культурній перспективі, яке представляє величезний історичний мистецький доробок із складними, багатозначними за своєю сутністю явищами, надає можливості прослідкувати та визначити особливості кожної культурної традиції, наявні досягнення та вади.

Аналіз досліджень. Проблеми розвитку музичної культури України досліджувалися в роботах Л. Архімовича, М. Гордійчука, Д. Дорошенка, І. Крип'якевича, О. Кияновської, І. Колодуб, Л. Корнія, А. Ольховського, В. Шульгіної та ін. У цих працях розкривалися історія та особливості розвитку музичного мистецтва в Україні, творчість відомих композиторів, жанрове різноманіття української музики. Основи вітчизняної музичної педагогіки визначені працями В. Дряпкі, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Аналіз дидактичних проблем художньої освіти знаходимо у В. Бутенка, В. Орлова.

Мета статті – розглянути підготовку вчителів музичного мистецтва КНР та України у культурній перспективі.

Виклад основного матеріалу. Система мистецької освіти в Україні не змінюється останні тридцять шість років. Змінюються підходи до оформлення документації, її форми, але система викладання в цілому залишається стабільною, підручники та посібники, якими користуються викладачі мистецьких навчальних закладів також підлягають оновленню, оскільки вони мають забезпечувати викладачів свіжими, оригінальними ідеями, наприклад, у співвідношенні сучасної культури та музичної освіти, ставленні до загальноєвропейської традиції в історії культури і освіти тощо. Отже, залишається відкритою проблема забезпечення підручниками з новою інформацією для студентів та учнів, оскільки навчальна база містить значну кількість застарілої інформації, що для викладання дисциплін новітніх напрямів є неактуальним. Наповнення новим змістом навчальні програми дисциплін можливо за умови дослідження, наприклад, підготовки вчителів музичного мистецтва в культурній перспективі різних країн, зокрема КНР та України.

Загальновідомо, що поняття «культура» (лат., догляд, освіта, розвиток) – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Матеріальні цінності становлять матеріальну культуру суспільства. Досягнення суспільства в галузі освіти, науки, мистецтва, літератури, в організації державного і суспільного життя є його духовною культурою (Новий словник іншомовних слів, 2008: 458) [7].

Музична культура посідає особливе місце в системі культури суспільства, бо саме завдяки їй розкривається духовне обличчя як сучасної епохи, так і минулого (Культурологія: енциклопедичний словник, 2013: 276) [3]. Зрозуміло, що музична культура є підсистемою по відношенню до систем вищих рівнів: художньої культури, духовної культури й культури в цілому.

За своєю природою музична культура є духовно-матеріальною. Основою її духовного змісту є музичні образи й інші характеристики музичної свідомості (ідеали, норми, інтереси, погляди, смаки тощо). Для того, щоб функціонувати в суспільстві, вони мають бути реалізованими у різних формах фіксації як самої музики (ноти, звукозапис), так і у відношеннях до неї (усні і письмові вислови). До матеріальних носіїв культури належать: музичні інструменти, технічні засоби розповсюдження музики, приміщення, в яких вона виконується тощо. Отже, під терміном «музична культура» розуміють сукупність музичних цінностей, систему їх функціонування в соціумі та способи їх відтворення.

На думку О. Грисюк, музична культура будь-якого сучасного суспільства є достатньо складною, неоднорідною і багатоманітною. При цьому безперечно одне – де б то ні було, звуко-музичне середовище певним чином організовує різноманітні форми музичної активності, соціальної ситуації і зв'язку, є невід'ємною складовою відпочинку, вільного проведення часу людей, визначає їх настрій (Грисюк, 1997: 35) [2].

У контексті культури як системи досліджують музику, як і у контексті закономірностей розвитку самого музичного мистецтва. Генеруючи оригінальні, романтичні ідеї, продукуючи імпровізаційні підходи, музичне мистецтво надає людству інтелектуальних наративів для культурно-естетичної та морально-етичної довершеності. В. Сухомлинський писав: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї» (Сухомлинський, 1977: 553) [8].

У енциклопедичному словникові з культурології зазначено, що музичне мистецтво виражає дійсність в художньо-звукових образах, передає ритм, темп, характер руху та розвитку в природі і в людському житті. Впливаючи на емоційну сферу людини, музика об'єднує її почуття і через емоції виражає філософські, естетичні, морально-етичні і навіть політичні ідеї. Маючи велике пізнавальне значення вона збагачує духовний світ людини, формує внутрішню культуру особистості (Культурологія: енциклопедичний словник, 2013: 275-276) [3].

На думку О. Негребецької складові цінностей та функцій музичного мистецтва постійно варіюються в різних видах і жанрах музичного мистецтва на різних етапах еволюційного розвитку (прикладна, формуюча, пізнавальна, ідеологічна, виховна, компенсативна, комунікативна, майстерно-виконавська, художньоактуальна, музично-змістовна, музично-новаторська, комерційна тощо). У соціально-історичній динаміці «художнього споживання» поліфункціональні цінності мистецтва зазнають всіляких змін, які зумовлені історичною та соціальною мінливістю естетичних потреб, інтересів, смаків, зміною і розвитком орієнтацій особистості на все багатство музичної культури (Негребецька, 2016: 39) [6].

Як одна з частин музичної культури, музична освіта з моменту її зародження існує завдяки характеристикам, ідентичності, успадкування та розвитку музичної культури. Як зазначає О. Лобова у галузі музичної освіти культуротворчі тенденції конкретизуються у зверненні до феномену музичної культури як інтегративного особистісного утворення, що поєднує все розмаїття властивостей музично освіченої людини (Лобова, 2016: 105) [4].

Культурна основа музичної освіти та процесу її розвитку показує, що спрямованість музичної освіти відповідає потребам політичного та культурного розвитку та здійснюється для виховання учителів музики, що відповідають соціальним та політичним потребам різних періодів. Тому музична освіта є важливою частиною музичної культури. У той же час музична освіта є спадком, передавачем та новатором музичної культури. Оскільки людське суспільство формує та активно створює різні механізми успадкування та розвитку музичної культури, то, як частина культури, музика продовжує розвиватися та оновлюватися внаслідок розвитку історії людства. Таким чином, музична освіта є одним із найважливіших механізмів успадкування.

Музична культура є важливою складовою в загальній характеристиці духовного світу особистості, як і рівень музичного мислення кож-

ної окремої людини. Для окремої особистості музична культура є невід'ємною частиною її естетичного виховання. Вона формує смак людини, її внутрішню, індивідуальну культуру.

О. Негребецька вважає, що музичну культуру особистості можна розглядати в кількох аспектах, а саме: як результат впливу музичної культури суспільства, як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості, як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і спосіб існування та функціонування їх музичної свідомості, як частину загальної духовної культури особистості, як досвід особистості у сфері музичного мистецтва, як сукупність специфічних способів музичної діяльності людей (Негребецька, 2016: 42) [6].

Аналіз теоретичних джерел дозволив авторці розглядати музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, педагогічна сутність якого характеризується:

- якістю музичного сприймання та переживання музичних творів;
- прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності;
- упорядкованістю та глибиною музичних знань;
- рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності;
- вибіркоким оцінним ставленням до музики (Негребецька, 2016: 44) [6].

О. Негребецька зазначає, що музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Таким чином забезпечується гармонійні відносини вчителя з учнями з позиції функціонування соціальних еталонів і стереотипів у системі реальних стосунків «вчитель-учень» (Негребецька, 2016: 40) [6].

Отже, повністю погоджуємося із думкою Н. Овчаренко, яка вважає, що типологічні характеристики культури з її домінуючою картиною світу, способом мислення, актуальні тенденції суспільної свідомості й практики, визначають парадигму освіти (Овчаренко, 2018: 72) [5]. Сьогодні мистецька освіта України перебуває у зоні трансформаційних змін як і вся система вітчизняної освіти, що зумовлюється новими державними орієнтирами, ідеологічними зрушеннями, спрямованістю до європейських суспільних цінностей. Також освіта відзеркалює проблеми українського суспільства, позитивні риси й вади.

Розглянемо погляди китайських науковців на взаємозв'язки музичної культури та мистецької освіти в КНР.

Вивчення взаємозв'язків культури і освіти та перспектив мистецької освіти стало важливим аспектом дослідження докторської дисертації «Вступ до китайської мистецької освіти» Чень Вей (Ph.D., Нанкінський педагогічний університет, 1993), докторської дисертації «Китайський курс з культурних перспектив» Рена Гіпінга (Східно-Китайський педагогічний університет, 2006 р.), кандидатської дисертації «Мультикультуралізм та освіта» Чжен Цзіньху (Східний Китай, Нормальний університет, 1996), а також статей: «Культурна експертиза реформування навчальної програми сучасного фізичного виховання в Китаї» Люнь Уханга (Нанкінський педагогічний університет, 2008); Конг Юнь, «Дослідження підручників з географії у культурній перспективі» (Східно-Китайський педагогічний університет, 2008), Донг Хайсіа, «Дослідження з моральної освіти в галузі культури» (Шаньдунський педагогічний університет, 2010) та багато інших статей. У цих працях досліджено та обговорено взаємозв'язки між освітою та культурою, мультикультуралізмом та освітою, субкультурою та вульгарною культурою та освітою, мистецькою культурою, освітою та культурними перспективами.

Кількість статей китайських науковців, що розкривають взаємозв'язки музичної освіти з погляду культурної філософії відносно невелике. Серед них «Культурні роздуми про сучасну китайську музичну освіту» Хе Цзехін (Music Research, 1994), які вплинули на сучасну музичну освіту з точки зору культурної спадщини, культурного розвитку та культурних стратегій. У дослідженні представлено позиції автора щодо китайської культури на початку цього століття, що, на думку автора, призвело до помилки обраної китайської культурної стратегії: загальна відсутність культурної свідомості та прагнення до сциентизму та технологічної переваги. Отже, Хе Цзехін вважає, що ми повинні повністю розвивати музичну освіту як культуру, розвивати музичну освіту відповідно до законів культури та формулювати політику музичної освіти відповідно до законів, що регулюють культурний розвиток (Хе Цзехін, 2019: 115) [9].

Фан Сяофен «Аналіз музичної освіти з погляду культури» (Народна музика, 1997) досліджує культурні атрибути музичної освіти із трьох аспектів культурного існування: свідомості, поведінки та форми. Автор вважає, що суттю музичної освіти має бути культурне вихованням, основою якого є музичне спрямування, поведінковий досвід та

різні форми. Науковець вважає, що, для того, щоб вирішити проблеми китайської музичної освіти, ми повинні виховати свідомість суб'єкта на основі культурних традицій, культивувати свідому культурну поведінку на основі досвіду, успадковувати чудову культурну форму та створити власну систему музичної освіти на основі музичної культури.

Гуань Цзяньхуа надав критику філософії естетики музичної освіти в есе «Філософська критика музичної освіти з естетикою як ядром» і «Побудова культурної філософії музичної освіти».

Зазначимо, що визначення культури у академічних колах китайських науковців є складним. Чень Сюйцин наводить різні визначення культури, з погляду різних дисциплін, як-от філософія, історія, література, мистецтво тощо. Наприклад, визначення поняття «культура» у мистецтві є з позицій її як академічної, духовної, моральної тощо.

У КНР актуальними з 1960-х рр. є теорії мультикультурної освіти, які були запроваджені й отримали дедалі більшу увагу у спільноті музичної освіти. Мультикультурна точка зору свідчить, що окрема культура не є кращою за інші культури, тому неможливо нав'язати свої власні стандарти іншим культурам. Мультикультурний погляд, відбитий у музичній освіті, показує, що немає універсального та ефективного стандарту оцінки музики, а культурна цінність музики різних народів є рівною. Вивчення різних музичних культур надає розуміння інших людей та удосконалює розуміння культури свого народу.

Гуан Цзяньхуа «Постмодерна освіта та музична освіта» («Китайська музика», 2005), «Початок XXI століття: світова мультикультурна музична освіта та музична антропологія в Китаї» (журнал «Консерваторія музики в Тяньцзіні», 1993), Ху Фа «Багатокультурна музична освіта, щоб зрозуміти текст курсу (Journal of Yangzhou Education College, 2007), «Роль багатокультурної музичної освіти в успадкуванні етнічної музичної культури» (Chen Yaxian, Journal of Fujian Normal University, 2006), журнал «Музична освіта», серія статей, в яких пояснюється концепція мультикультурної музичної освіти та її принципів, таких як «Концепція впровадження багатокультурної музичної освіти у світі» (Народна музика, 2006) та «Порівняльне дослідження з розвитку багатокультурної музичної освіти в країні та за кордоном» Тянь Лі, «Важливість багатокультурної музичної освіти у реформі китайської музичної освіти». Ці дослідження забезпечують теоретичну підтримку для досягнення дистанції між китайською музичною освітою та світовою музичною освітою та надають приклад використання успішного досвіду

багатокультурної музичної освіти в інших країнах, розширюють горизонт досліджень та сферу китайської музичної освіти та сприяють багатокультурній музиці в КНР.

Що стосується підготовки учителів музичного мистецтва в КНР, то навчальні програми підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні є співставними. І КНР, і Україна наслідують європейську систему мистецької освіти. Проте через розбіжності у культурі різні культурні традиції визначили шлях розвитку та еволюцію навчальних програм підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні. Тому викладання музики в обох країнах також має свої особливості.

Ми вважаємо, що на рівні теоретичних досліджень існуючі навчальні програми з підготовки учителів музичного мистецтва обмежені когнітивним рівнем окремих планів, дисциплін, курсів, підручників та їх змістом, які не насичені музичними заняттями та музичним матеріалом, а представляють роздуми про загальну культурну значущість освітніх та культурних цінностей, цілей, методів та систем оцінювання. Основною причиною цих проблем є відокремлення музики від культури, поводження з музикою як з науковим об'єктом та її наукове дослідження. Така музична освіта неминуче призводить до зникнення самої музики, музикування, нездатності пізнання та відсутності знань, необхідних для розуміння музики у культурному контексті. Музична освіта без культурної конотації не сприяє розвитку загального розвитку студентів.

Отже, можна зробити висновок, що українська музична педагогічна освіта зараз перебуває на передньому краї освіти Європи, китайська музична педагогічна освіта все ще перебуває у пошуку після різних політичних змін. КНР і Укра-

їна мають подібність у спадкуванні культури та розвитку музичної освіти, тому різні культурні традиції та аналогічні національні умови забезпечують основу порівняння та аналітичні перспективи дослідження. У зв'язку з цим порівняння та аналіз цілей навчання учителів музичного мистецтва у КНР та Україні, а також змісту, реалізації, оцінки та культурного фону навчальних програм можуть продемонструвати різницю між ними та визначити причини розриву в освіті вчителів музичного мистецтва двох країн. Крім того, зроблене порівняння підбиває підсумки успішного досвіду реформування педагогічної освіти в Україні та спирається на відповідні шляхи розвитку музичної педагогічної освіти КНР.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що культура з її домінуючою картиною світу, засобами мислення, актуальні тенденції суспільної свідомості й практики, визначають парадигму освіти кожної країни. Мистецька освіта України, до якої належить і підготовка учителів музичного мистецтва, трансформується як і вся система вітчизняної освіти, що зумовлюється новими державними орієнтирами, ідеологічними зрушеннями, спрямованістю до європейських суспільних цінностей. Що стосується підготовки учителів музики у КНР, то для неї характерна концепція мультикультурної музичної освіти та її принципів. В той же час, навчальні програми підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні є співставними, оскільки і КНР, і Україна наслідують європейську систему мистецької освіти. Проте через розбіжності у культурі та різні культурні традиції визначили шлях розвитку та еволюцію підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та Україні. Тому викладання музики в обох країнах також має свої особливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Грисюк О. Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя*. Ніжин: НДПІ, 1997. С. 33-37.
3. Культурологія: енциклопедичний словник / за ред. В. П. Мельника. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. 508 с.
4. Лобова О. Генеза поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка., 2016. Вип. 13, С. 105-117.
5. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг: КДПУ, 2018, 300 с.
6. Негребецька О. Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016, Вип. 107, Т. 2, С. 38-45.
7. Новий словник іншомовних слів: близько 40 тис. слів і словосполучень / за ред. Л. Шевченко. Київ: «Арії», 2008. 672 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К.: Рад. школа, 1977. Т 3. 670 с.
9. 唐庆 跨学科视野下钢琴教育实践与理论的探索新闻爱好者; 2019; 第7期 P. 114-115. URL: http://qikan.chaoxing.com:443/detail_38502727e (дата звернення 28.03.22).

REFERENCES

1. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary] K.: Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]
2. Hrysiuk O. Strukturno-funktsionalnyi analiz protsesu formuvannia muzychnoi kultury osobystosti [Structural and functional analysis of the process of forming the musical culture of the individual] / Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu im. M. V. Hoholia. Nizhyn: NDPI, 1997. S. 33-37. [in Ukrainian]
3. Kulturolohiia: entsyklopedychnyi slovnyk [Culturology: encyclopedic dictionary] / za red. V. P. Melnyka. Lviv.: LNU im. Ivana Franka, 2013. 508 s. [in Ukrainian]
4. Lobova O. Heneza poniattia «muzychna kultura osobystosti» v konteksti zahalnoi muzychnoi osvity. [The genesis of the concept of "musical culture of the individual" in the context of general music education] / Estetyka i etyka pedahohichnoi dii. Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy, Poltav. nats. ped. un-t imeni V.H. Korolenka. 2016. Vyp. 13, S. 105-117. [in Ukrainian]
5. Muzychna osvita: filosofskyi, mystetstvoznavchyi ta pedahohichnyi naholosy: monohrafiia [Music education: philosophical, art and pedagogical emphasis] / Za red. N. A. Ovcharenko, Ya. V. Shramka. Kryvyi Rih: KDPU, 2018, 300 s. [in Ukrainian]
6. Nehrebetska O. Tsinnisnyi kontekst muzychnoi kultury [Value context of music culture] / Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Vyp. 107, T. 2, S. 38-45. [in Ukrainian]
7. Novyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 40 tys. sliv i slovopoluchen [New dictionary of foreign words] / Uklad. L. Shevchenko. Kyiv : «Arii», 2008. 672 s. [in Ukrainian]
8. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory. [Selected works.] V 5-ty t. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. K.: Rad. shkola, 1977. T 3. 670 s. [in Ukrainian]
9. 唐庆 跨学科视野下钢琴教育实践与理论的探索新闻爱好者 [Tang Qing, an exploration of piano education practice and theory from an interdisciplinary perspective, a news lover] 2019;第7期P114-115. URL http://qikan.chaoxing.com:443/detail_38502727e [in Chinese]

УДК 930.25:001.814:37"179/1940"(477.87)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-35>

Софія ЧОВРИЙ,
orcid.org/0000-0001-9271-004X
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) csoori.zsofia@gmail.com

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ XVIII – 40-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

У статті систематизовано архівні джерела, які містять важливу інформацію щодо становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті кінця XVIII – 40-их років XX століття. Зазначено, що край впродовж досліджуваного періоду входив до складу ряду держав, зокрема Габсбурзької монархії (до 1804), Австрійської імперії (1804–1867), Австро-Угорської монархії (1867–1919), Чехословацької республіки (1919–1938), Угорщини (1939–1944), що зумовило реалізацію європейських освітніх моделей підготовки педагогічних фахівців. Мета статті – здійснити аналіз архівних джерел щодо вивчення проблеми становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття). У процесі дослідження проаналізовано фонди Державного архіву Закарпатської області, що знаходяться у м. Берегове та містять документально-фактологічні матеріали Угорського королівства і Австро-Угорщини, а також періоду Чехословацької Республіки і Угорщини, тобто дорадянського періоду. Проведений аналіз фондів Державного архіву Закарпатської області дає підстави виокремити такі групи документів: 1) нормативно-правові акти (закони, циркуляри, накази, розпорядження Міністерств та територіальних органів управління освітою в залежності від державно-територіального підпорядкування закарпатських земель у межах досліджуваного періоду тощо); 2) звітна інформація (статистичні дані про кількість здобувачів освіти, викладачів у закладах педагогічної освіти; відомості про успішність, поведінку і відвідування здобувачів освіти; екзаменаційні відомості; журнали обліку успішності здобувачів освіти, розклади занять тощо); 3) навчальні плани, освітні програми підготовки вчителів народних шкіл; 4) щорічні звіти директорів вчительських семінарій; 5) листування дирекції закладів педагогічної освіти з іншими установами; 6) протоколи засідань педагогічних конференцій, вчительських нарад, екзаменаційних комісій; 7) особові справи викладачів та слухачів учительських семінарій тощо. Їх вивчення дозволяє системно й ґрунтовно дослідити тенеу педагогічної освіти у Закарпатті з урахуванням освітньої політики держав, до складу яких територіально входило Закарпаття кінця XVIII – 40-их років XX століття.

Ключові слова: педагогічна освіта, архівні джерела, Закарпаття.

Softya CHOVRIY,
orcid.org/0000-0001-9271-004X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Primary Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) csoori.zsofia@gmail.com

ARCHIVE SOURCES OF RESEARCHING PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSCARPATIA (THE END OF THE XVIII – 40S OF THE XX CENTURY)

The article classifies archive sources that contain important information on the establishment and development of pedagogical education in Transcarpathia in late XVIII century – 1940s. The author states that in the period under analysis the region belonged to a number of states, viz. the Habsburg Monarchy (until 1804), Austrian Empire (1804–1867), the Austro-Hungarian Monarchy (1867–1919), the Czechoslovak Republic (1919–1938), Hungary (1939–1944). This brought about the realization of European educational models of training pedagogues. The article aims at analysing archive sources to study the establishment and development of pedagogical education in Transcarpathia (late XVIII century – 1940s). In the course of the research, we studied the funds of the State archives of the Transcarpathian region in Berehove that contain documents of the Hungarian Kingdom, Austria-Hungary, the Czechoslovak Republic, and Hungary, i. e. from the pre-Soviet period. Having analysed the funds of the State archives of the Transcarpathian region we can single out the following groups of documents: 1) statutory and regulatory acts (laws, circular notes, decrees, orders of Ministries and territorial bodies of Education Management depending on the state and territorial subordination of Transcarpathian lands in the period under analysis, etc.); 2) reports (statistics on the number of students, teachers in pedagogical education establishments; information on progress, conduct and attendance of students; examination records; registration books on students' progress, timetables, etc.); 3) curricula, educational programs for training public

school teachers; 4) annual reports of teacher training seminary directors; 5) correspondence of pedagogical educational institutions directorate with other establishments; 6) minutes of pedagogical conferences, teacher meetings, examination commissions; 7) personal records of lecturers and students of teacher training seminaries, etc. Their study enables one to systematically and substantially research the development of pedagogical education in Transcarpathia taking into account the educational policy of countries Transcarpathia was part of in late XVIII century – 1940s.

Key words: *pedagogical education, archive sources, Transcarpathia.*

Постановка проблеми. У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) окреслено основні суперечності, що порушують «дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти» (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018: 4), що потребують невідкладного вирішення. Реалізації основних вимог сучасного суспільства та потреб у реформуванні педагогічної освіти сприятиме об'єктивний історико-системний аналіз ретродосвіду підготовки педагогічних фахівців, що розширить можливості визначення перспектив реформування української педагогічної освіти в контексті єдиного освітнього простору. Вагомого значення набуває історико-регіональний вимір вивчення досвіду функціонування системи педагогічної освіти різних регіонів України, зокрема Закарпаття, де в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, були реалізовані європейські моделі педагогічної освіти.

Ретроспективний аналіз будь-якого історико-педагогічного феномену передбачає ретельне вивчення джерельної бази, яке є «неодмінною умовою успішної дослідницької роботи історика на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики, встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. ... суттєво позначається на науковому рівні досліджень, сприяє об'єктивному висвітленню подій та явищ» (Історичне джерелознавство, 2002: 456). Достовірність результатів будь-якого історико-педагогічного дослідження забезпечує ґрунтовне вивчення архівних джерел, які містять вагому інформацію щодо педагогічної реальності досліджуваного періоду. Об'єктивне висвітлення становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття) забезпечується аналізом архівних джерел Державного архіву Закарпатської області у м. Берегове та з урахуванням приналежності краю до складу різних держав (Габсбурзької монархії (до 1804), Австрійської імперії (1804–1867), Австро-Угорської монархії (1867–1919), Чехословацької республіки (1919–1938), Угорщини (1939–1944), кожна з яких реалізувала свою державну політику в сфері педагогічної освіти регіону (Човрій, 2021).

Аналіз досліджень. Історичні передумови освітніх процесів у Закарпатті були предметом наукових досліджень І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, Д. Худанича та ін. Особливості становлення та розвитку педагогіки, освіти та шкільництва в окремі хронологічні періоди в Закарпатті відображені у наукових працях (монографіях, дисертаціях) А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Кляп, М. Кухти, Г. Лемко, В. Росула, Г. Розлуцької, Ч. Фединець та ін. Окремі питання щодо змісту підготовки вчителів для початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XXI століття досліджувалися О. Фізеші. Фактологічний матеріал, статистичні дані щодо освітніх процесів краю представлені у працях зарубіжних дослідників, серед яких: Ш. Дравіцкі (угор.: Dráviczki Sándor), Й. Кіш (угор.: Kiss József), Й. Пешина (чеськ.: Josef Pešina), Ч. Фединець (угор.: Fedinec Csilla) та ін.

Мета статті – здійснити аналіз архівних джерел щодо вивчення проблеми становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття).

Виклад основного матеріалу. Ретельне вивчення фондів Державного архіву Закарпатської області у м. Берегове є запорукою об'єктивного і достовірного висвітлення становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті кінця XVIII – 40-их років XX століття. «Треба сказати, що з точки зору хронологічних рамок і багатства змісту, документи фондів архіву займають особливе місце в складі Національного архівного фонду України» (Державний архів Закарпатської області, 2018: 3). Зокрема, це фонд 151 «Правління Мукачівської греко-католицької єпархії, м. Ужгород / A Munkácsi görög-katolikus püspökség iratai / Spisy Řecko-katolického biskupství v Mukačevě» (спр. 58350, 1646–1949) (Державний архів Закарпатської області, 2018: 177–180), містить справи, що стосуються питань освіти та шкільництва Закарпаття дорадянського періоду. Документи написані латинською, угорською, німецькою, чеською, русинською мовами. З цього фонду нами опрацьовано 14 описів, 72 справи. У справах описів 5 (1789–1798), 6 (1799–1821), 8 (1822–1840), 9 (1841–1848), 10 (1849–1861), 11 (1888–1894), 12 (1862–1870), 13 (1926–1934), 14 (1881–1887), 15 (1871–1875), 16 (1876–1880), 17 (1895–1900),

18 (1934–1944), 19 (1794–1926) та інших зберігаються: законодавчі документи в галузі освіти, розпорядження, накази, циркуляри, документи Міністерства релігії та народної освіти Угорщини, Міністерства шкільництва та народної освіти в Празі, Шкільного реферату Підкарпатської Русі, що регламентували діяльність учительських семінарій за 1792–1944 рр., нормативні документи. Зокрема, такі справи: «Распоряжение Венгерского королевского Наместничества об открытии учительской семинарии в г. Унгвар, 1792 г.» (оп. 5, спр. 559), «Сообщение главного директора школ в г. Кошшо об утверждении учительского состава Унгварской учительской семинарии, об утверждении директора и начала учебного года, 1792 г.» (оп. 5, спр. 558), «Сообщение Министерства культа и народного просвещения Венгрии о правилах принятия учащихся в учительские семинарии, 1869 г.» (оп. 12, спр. 2367), «Распоряжение министра культа и народного просвещения Венгрии об организации курсов для учителей не имеющих полное учительское образование, 1870 г.» (оп. 12, спр. 2779), «Циркуляр епископа Мукачевской епархии Иоанна Пастели вице архидиаконам об обязанностях дяко-учителей, 25.02.1876 р.» (оп. 16, спр. 309), «Распоряжение министра культа и просвещения Венгрии и выписка с протокола совещания преподавательского состава Ужгородской учительской семинарии об увеличении срока обучения в учительской семинарии, 1883–1884 гг.» (оп. 14, спр. 996), «Устав общества «Родна школа», 13.12.1935 р.» (оп. 18, спр. 322), «Распоряжение Школьного отдела Гражданского управления Карпатской Руси об установлении учебы в школах, 1939 г.» (оп. 18, спр. 1675) та низка інших справ.

Звіти директорів семінарій, що відображають діяльність закладів впродовж навчальних років (статистичні дані діяльності закладу, кадрове забезпечення, матеріально-технічна база тощо). Зокрема, це такі справи: «Отчёт директора Унгварской учительской семинарии о финансовом положении, 1865 г.» (оп. 12, спр. 832), «Отчёт Ужгородской учительской семинарии, 1899 г.» (оп. 17, спр. 3016), «Отчёт о деятельности Ужгородской греко-католической женской учительской семинарии за 1932–1933 уч. год.» (оп. 13, спр. 2751), «Отчёт о деятельности Ужгородской певце-учительской семинарии за 1937–1938 уч. год и приложение к отчету» (оп. 18, спр. 1100) та ін.

Листування директорів семінарій, зокрема: «Переписка с директором Унгварской учительской семинарии Лихварчиком о положении семи-

нарии, 1869 г.» (оп. 12, спр. 2362), «Переписка с директором Унгварской учительской семинарии о порядке преподавания, 1870 г.» (оп. 12, спр. 2770), «Переписка с директором Унгварской учительской семинарии о сроке и порядке экзаменов учительской способности, 1877 г.» (оп. 16, спр. 699), «Переписка с Министерством культа и просвещения Венгрии о языке обучения в Ужгородской учительской семинарии, 1883 г.» (оп. 14, спр. 806), «Переписка с Краевым управлением Подкарпатской Руси в Ужгороде о действительности устава учительских семинарий для Ужгородской русской греко-католической учительской семинарии, 1933 г.» (оп. 13, спр. 2752) та ін.

Інформація про реорганізацію Ужгородської греко-католицької півце-учительської семінарії (заснована 1793) в межах досліджуваного періоду: «Дело о реорганизации Унгварской учительской препарандии, 1844 г.» (оп. 9, спр. 1408), «Сообщение директора Унгварской учительской семинарии о плане реорганизации учительской семинарии соответствующе духу современности, 1861 г.» (оп. 10, спр. 2564), «Дело о реорганизации Унгварской учительской семинарии, 1870 г.» (оп. 12, спр. 2757), «Акт епархиальной комиссии о проведении реорганизации Унгварской учительской семинарии, 1871 г.» (оп. 15, спр. 252) та низка інших справ.

Документи, що регламентували організацію та зміст освітнього та виховного процесу в Ужгородській греко-католицькій півце-учительській семінарії. Зокрема, це такі справи: «Сообщение Венгерского королевского наместничества о разрешении преподавать дисциплины «Пасторальную теологию» и «Педагогику» на славянском языке, 1821 г.» (оп. 6, спр. 2779), «Программа по учебным предметам Унгварской учительской семинарии, 1859 г.» (оп. 10, спр. 2130), «Расписание уроков в Унгварской учительской семинарии, утвержденное Венгерским королевским наместничеством, 1865–1866 гг.» (оп. 12, спр. 1137), «Переписка с директором Унгварской учительской семинарии о порядке преподавания, 1866 г.» (оп. 12, спр. 1139), «Сообщение Министерства культа и народного просвещения Венгрии об одобрении учебного плана Унгварской учительской семинарии, 1868 г.» (оп. 12, спр. 1919), «Порядок экзаменов Унгварской учительской семинарии в 1874 г.» (оп. 15, спр. 1600), «Инструкция о правилах приема экзаменов в учительских семинариях, 1888–1892 гг.» (оп. 11, спр. 188), «Учебный план учительских семинарий и переписка об утверждении, 1900 г.» (оп. 17, спр. 3503) та ін.

Статистичні списки, відомості про успішність, поведінку та відвідування слухачів учительських семінарій, екзаменаційні відомості, журнали: «Информация главного директора школ об успеваемости и поведении учащихся Унгарской учительской семинарии, 1824 г.» (оп. 8, спр. 224), «Ведомости и информации директора Унгарской учительской семинарии об успеваемости и поведении учащихся, 1834–1836 гг.» (оп. 8, спр. 1115), «Список учащихся Унгарской учительской семинарии, 1861 г.» (оп. 10, спр. 2565), «Классный журнал об успеваемости учащихся в Унгарской учительской семинарии за 1868/69 уч. год» (оп. 12, спр. 1904), «Журнал записей успеваемости учащихся Унгарской учительской семинарии, 1870 г.» (оп. 12, спр. 2370), «Статистические данные Унгарской учительской семинарии, 1874 г.» (оп. 15, спр. 1608), «Список учеников Ужгородской учительской семинарии за 1881 г.» (оп. 14, спр. 179), «Ведомость успеваемости воспитанников Ужгородской учительской семинарии за 1895–1896 уч. год.» (оп. 17, спр. 292), «Журнал успеваемости выпускников Ужгородской учительской семинарии за 1897 г.» (оп. 17, спр. 1875), «Ведомость об успеваемости учащихся Ужгородской певце-учительской семинарии (I–IV классы), 1901 г.» (оп. 17, спр. 3656) та низка інших справ.

Вагомими в контексті нашого дослідження є справи фонду 28 «Реферат Міністерства шкіл та народної освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород / Referát ministerstva školství a národní osvěty v Užhorodě, Užhorod» (спр. 24429, 1919–1938) (Державний архів Закарпатської області, 2018: 206–207). Документи, що знаходяться в даному фонді переважно чеськомовні. Для організації адміністрації краю було створено Цивільне управління Підкарпатської Русі, що мало в своєму підпорядкуванні самостійні установи – реферати, які стосовно організаційних та адміністративних питань підпорядкувались Цивільному управлінню Підкарпатської Русі, а з фахових – відповідному міністерству в Празі й називались рефератами корелятивних міністерств. Нами опрацьовано описи: 1 (1919–1938), 2 (1919–1930), 3 (1922–1935), 4 (1920–1938), 5 (1920–1938), 6 (1919–1937), 7 (1920–1938) 9 (1922–1938). Загалом 27 справ. У 28 фонді зберігаються: нормативні документи, розпорядження, накази, циркуляри та інформаційні повідомлення Цивільного управління Підкарпатської Русі, що конкретизують діяльність закладів освіти краю. Зокрема, це такі справи: «Циркуляри та розпорядження Реферату освіти 1922–1923 рр.» (оп. 2, спр. 305), «Текст Конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р.»

(оп. 2, спр. 574), «Публікація Розпоряджень Міністерства освіти Чехословаччини, 1924–1925 рр.» (оп. 2, спр. 590), «Розпорядження Міністерства освіти Чехословаччини про вивчення чеської мови в школах, 1930 р.» (оп. 2, спр. 1567), «Положення про курси для вчителів-екстернів, навчальний план курсів і розклад годин 1931–1933 рр.» (оп. 2, спр. 1886), «Статут для курсів по підвищенню кваліфікації вчителів, 1922–1929 рр.» (оп. 3, спр. 152), «Справа про проведення з'їзду вчителів Підкарпатської Русі, 1925–1927 рр.» (оп. 5, спр. 523), «Звіт реферату освіти Підкарпатської Русі про діяльність за 1930 рік і список вчителів-емігрантів по Закарпаттю й Севлюшському округу» (оп. 5, спр. 685), «Вісник Міністерства шкільництва та освіти Чехословаччини №№ 8, 9, 10 за 1938 рік» (оп. 5, спр. 1115), «Проект закона о школьной реформе, 1927–1928 рр.» (оп. 7, спр. 177), «Розпорядження Міністерства освіти про заборону вживання в школах не схвалених підручників, 1932 р.» (оп. 9, спр. 465) та низка інших справ.

Листування закладів освіти, вчителів, батьків з шкільним відділом Цивільного управління Підкарпатської Русі та Міністерством шкільництва та народної освіти в Празі: «Листування з головнокомандуючим військовими силами Підкарпатської Русі генералом Еннок про допуск попів до викладання всіх предметів в школі і про порядок оплати за викладання Закону Божого, 1919–1920 рр.» (оп. 1, спр. 22), «Переписка з Ужгородською вчительською семінарією про установаження зарплати викладачам, 1919–1928 рр.» (оп. 2, спр. 12), «Прохання дирекції Ужгородської вчительської семінарії про надання цій школі фінансової допомоги, 1921 р.» (оп. 2, спр. 209), «Переписка з Міністерством освіти Чехословаччини та з дирекцією Мукачівської учительської семінарії про узаконення дипломів 1922–1926 рр.» (оп. 2, спр. 357), «Протест батьків проти чехізації дітей та прохання вчителів про прийняття їх на роботу, 1923–1925 рр.» (оп. 2, спр. 573) та ін.

Статистичні дані, протоколи педагогічних конференцій і нарад, особові справи та кваліфікаційні картки вчителів: «Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919–1920 рр.» (оп. 1, спр. 936), «Списки початкових шкіл Підкарпатської Русі та статистичні дані про мову навчання, кількість вчителів та інше в цих школах перед включенням Підкарпатської Русі до Чехословаччини, 1923 р.» (оп. 1, спр. 1382), «Статистичні дані про стан вчительських бібліотек Підкарпатської Русі, 1927–1933 рр.» (оп. 1, спр. 2328), «Протоколи вчительських нарад та

педагогічних кружків, 1924–1925 рр.» (оп. 2, спр. 669), «Протоколи вчительських окружних конференцій про стан освіти в школах Підкарпатської Русі, 1922–1926 рр.» (оп. 2, спр. 842), «Квалификационные карточки учителей начальных школ, 1922–1939 рр.» (оп. 7, спр. 203) та ін.

Навчальні плани, розклади уроків, відомості освітніх закладів. Серед них: «Відомості дирекцій гімназій і Мукачівської вчительської семінарії про стан укомплектування штату шкіл за 1924 р.» (оп. 2, спр. 651), «Розклад уроків Ужгородської греко-католицької учительської семінарії за 1925/26 навчальний рік» (оп. 5, спр. 401), «Учебный план, список преподавателей Ужгородской учительской семинарии, відомості про кількість учнів, 1938 р.» (оп. 9, спр. 665) та низка інших справ.

Архівні матеріали про діяльність Мукачівської державної вчительської семінарії (заснована 1914) представлені Ф. 1551 «Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи / A Munkácsi állami elemi népiskolai tanítóképző intézet iratai / Spisy Státního učitelského ústavu pro obecné školy v Mukačevě» (спр. 1253, 1914–1945) (Державний архів Закарпатської області, 2018: 125–126). Документи написані угорською, чеською, русинською мовами. Ними опрацьовано описи 1 (1914–1944), 2 (1914–1940), 3 (1914–1944). Загалом 25 справ. У 1551 фонді зберігаються: законодавчі документи в галузі освіти, розпорядження, накази, циркуляри, інформаційні повідомлення Міністерства релігії та народної освіти Угорщини, Міністерства шкільництва та народної освіти в Празі, шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі, що конкретизують діяльність учительської семінарії за 1914–1944 рр.: «Розпорядження міністра культу, шкіл і освіти Угорщини, 1914 р.» (оп. 2, спр. 1), «Розпорядження, циркуляри і повідомлення Міністерства культу та шкіл Угорщини, 1915 р.» (оп. 2, спр. 9), «Розпорядження, повідомлення і циркуляри головного командуючого Карпато-Руської Країни генерала Еннок, 1919 р.» (оп. 2, спр. 39), «Розпорядження, повідомлення і циркуляри Цивільної Управи Підкарпатської Русі в Ужгороді, 1920 р.» (оп. 2, спр. 50), «Розпорядження Кошицької дирекції шкільництва, 1940 р.» (оп. 2, спр. 533) та низка інших справ.

Листування дирекції з різних питань функціонування закладу з органами управління освітою: «Переписка з Міністерством культу і шкіл Угорщини про навчання рутенської мови в Мукачівській вчительській семінарії, 1914 р.» (оп. 2, спр. 4), «Переписка з Міністерством культу і шкіл Угорщини по організаційно-методичним питанням, 1917 р.» (оп. 2, спр. 32), «Переписка з

Цивільною управою Підкарпатської Русі в Ужгороді по особовому складу вчителів семінарії, 1919–1920 рр.» (оп. 2, спр. 56), «Переписка з Кошицькою дирекцією шкільництва про затвердження розкладу годин семінарії, 1940 р.» (оп. 2, спр. 551), «Переписка з Міністерством шкільництва Угорщини і Кошицькою дирекцією шкільництва по організаційно-методичним питанням, 1941 р.» (оп. 2, спр. 569) та ін.

Навчальні плани, розклади занять, річні звіти, статистичні та екзаменаційні відомості, списки викладачів і здобувачів, протоколи вчительських нарад та екзаменаційних комісій, журнали обліку успішності здобувачів, кваліфікаційні картки вчителів, особові справи здобувачів: «Річний звіт Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р.» (оп. 2, спр. 41), «Річна статистична відомість Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р.» (оп. 2, спр. 42), «Список викладачів Мукачівської державної вчительської семінарії, 1922 р.» (оп. 2, спр. 48), «Плани навчання Мукачівської вчительської семінарії та переписка по організаційно-методичним питанням, 1921 р.» (оп. 2, спр. 66), «Протоколи вчительських нарад Мукачівської вчительської семінарії, 1941 р.» (оп. 2, спр. 566) та ін.

Вважаємо за доцільне звернути увагу ще на два фонди Державного архіву Закарпатської області, що зберігають інформацію про діяльність греко-католицьких учительських семінарій м. Ужгород:

Ф. 336 «Ужгородська греко-католицька півноч-учительська семінарія, м. Ужгород / Az Ungvári görög-katolikus kántor-tanítóképezde iratai / Spisy Řecko-katolického farního úřadu v Užhorodě» (спр. 371, 1795–1945) (Державний архів Закарпатської області, 2018: 126–127). Описи угорською, чеською мовами;

Ф. 1048 «Ужгородська греко-католицька жіноча вчительська семінарія, м. Ужгород Ужанської жупи / Az Ungvári görög-katolikus leány tanítóképző intézet iratai / Spisy Řecko-katolického dívčího učitelského ústavu v Užhorodě» (спр. 96, 1912–1945) (Державний архів Закарпатської області, 2018: 126). Описи угорською, чеською мовами.

Слід зауважити, що у цих фондах переважно зберігаються списки здобувачів освіти, статистичні відомості, класні журнали, свідоцтва кандидатів про закінчення закладу, наприклад: «Список учеников за 1882–1883 учебный год» (Ф. 336, оп. 2, спр. 33), «Ведомости о статистических данных певце-учителей, 1900–1935 гг.» (Ф. 336, оп. 2, спр. 73), «Свидетельства зрелости учащихся за 1929–1933 учебные годы» (Ф. 1048, оп. 1, спр. 4) та низка інших справ.

Певна інформація про діяльність Ужгородської греко-католицької півце-учительської семінарії (заснована 1793) збережена у Ф. 4 «Наджупан Ужанської жупи, м. Ужгород Угорського королівства / Ung vármegye főispánjának iratai» (спр. 31731, 1443–1919). Документи написані латинською, німецькою, угорською мовами (Державний архів Закарпатської області, 2018: 50–52). Вважаємо за доцільне зазначити, що посада наджупана (угор. – *ispán* / *főispán*, русин. – *жупан* – уточнення Ч. С.) була пов'язана з адміністративною і судовою системою Угорського королівства. «Жупан (ішпан) – керівник жупи – призначався королем з представників вищої аристократії. Пізніше, жупан (наджупан) – державний чиновник, що очолював жупу (комітат)» (Державний архів Закарпатської області, 2018: 45). Таким чином, Ф. 4 «Наджупан Ужанської жупи, м. Ужгород Угорського королівства» зберігає фактологічний матеріал періоду приналежності краю до Угорського королівства. Фонд містить справи, що стосуються питань науки, освіти, культури, діяльності релігійних конфесій, церковних шкіл та учительської семінарії, наприклад: «Ведомости успеваемости учащихся учительской семинарии в г. Ужгороде, 1813 р.» (оп. 17, спр. 377), «Списки учебников для Ужгородской учительской семинарии на 1843/44 уч. год.» (оп. 17, спр. 539), «Инструкция Кошицкого школьного инспектората для директора учительской семинарии в г. Ужгороде, 1844 р.» (оп. 17, спр. 549) та ін.

Вісторико-педагогічних дослідженнях важливу роль відіграють періодичні видання, що є наративними джерелами опосередкованого пізнання тих чи інших фактів минулої дійсності. Так, для реконструкції становлення та розвитку педагогічної освіти у Закарпатті кінця XVIII – 40-их років XX століття інформативне значення відіграють такі періодичні видання, як: «Урядовий вісник» (1920–1934), «Учитель» (1920–1936), «Учительський голос» (1930–1939), «Народная школа» (1920–1944), «Подкарпатська Русь» (1923–1936), «Ungmegyei Tanügy» (1881–1884) та ін. Варто виокремити, що на сторінках видання «Урядовий вѣстникъ школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси» публікувалися переважно нормативні документи Міністерства шкільництва та народної освіти та розпорядження, накази шкільного відділу Цивільної управы Підкарпатської Русі, наприклад: Розпорядження від 29 березня 1921 р. № 4416 «О нострификациях учительских дипломов» (О нострификациях учительских дипломов, 1921: 3), Розпорядження

від 9 лютого 1922 р. «О школьном и о таксах за испьты на державных средних школах в Подкарпатской Руси» (О школьном и о таксах за испьты на державных средних школах в Подкарпатской Руси, 1922: 5–7), Розпорядження від 18 серпня 1923 р. № 19 378 «О зложеню испьтов учительскоѣ способности» (О зложеню испьтов учительскоѣ способности, 1923: 119–120), Розпорядження від 23 серпня 1923 р. № 19 792 «Испьты для учительства народных школ» (Испьты для учительства народных школ, 1923: 120–123] та ін.

Зауважимо, що в дослідженні фактологічного матеріалу дорадянського періоду Державного архіву Закарпатської області вагомим значення набувають видання: «Державний архів Закарпатської області. Путівник», що розраховане на широкий загал – науковців, історико-краєзнавців, здобувачів закладів вищої освіти (Державний архів Закарпатської області, 2018), анований перелік описів фондів угорського походження Берегівського підрозділу Державного архіву Закарпатської області до 1918/1919 рр. – та за 1938–1944/1945 рр. (Місюк М., Куташі О., 2014), українсько-угорське видання «Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура» (Закарпаття 1919–2009 років, 2010), видання авторського колективу науковців під керівництвом І. Гранчака «Нариси історії Закарпаття» (Нариси історії Закарпаття, 1993; Нариси історії Закарпаття, 1995) та ін.

Висновки. Таким чином, ретельний науковий аналіз великого масиву архівних джерел Державного архіву Закарпатської області дозволяє класифікувати наявні документально-фактологічні матеріали за такими ознаками: нормативно-розпорядчі документи (закони, акти, циркуляри, накази, розпорядження Міністерств та регіонально-територіальних органів управління освітою тощо); установчі документи (статути, положення, посадові інструкції, розклади тощо); звітно-статистичні документи (статистичні дані про кількість закладів педагогічної освіти, динаміка контингенту семінаристів, класні журнали, табелі, фінансові звіти та ін.); освітня документація (навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники та ін.); матеріали роботи педагогічних з'їздів і конференцій, курсової підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників та ін.; особові справи педагогів, семінаристів. Узагальнення та систематизація наявної джерельної бази дозволяє ґрунтовно дослідити становлення та розвиток педагогічної освіти у Закарпатті кінця XVIII – 40-их років XX століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів Закарпатської області. Путівник / Державна архівна служба України; гол. упоряд. : М. Марканіч. Ужгород : Карпати, 2018. Т. 1 : Фонди дорадянського періоду. 744 с.
2. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
3. Историчне джерелознавство : підручник / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. Київ : Либідь, 2002. 488 с.
4. Испыты для учительства народных школ : Розпоряджене з дня 23. августа 1923, ч. 19.792. *Урядовий Вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси* / Редакцією школьного оддѣла. Ужгород : Накладом школьного оддѣла цивильноѣ управы Подк. Руси, 1923. Рочник III. Число 6. С. 120–123.
5. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
6. Місюк М., Куташі О. Анотований перелік описів фондів угорського походження Берегівського підрозділу Державного архіву Закарпатської області до 1918/1919 рр. – та за 1938–1944/1945 рр. Будапешт : Будапештський столичний архів, 2014. 353 с.
7. Нариси історії Закарпаття / авт. кол. : І. М. Гранчак, Д. Д. Данилюк, Е. А. Балагурі, В. І. Ілько, Г. В. Павленко, В. В. Пальок. Ужгород : Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. Том I (з найдавніших часів до 1918 року). 436 с.
8. Нариси історії Закарпаття / ред. кол. : І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп : історія. Ужгород : видавництво «Закарпаття», 1995. Том II (1918–1945). 663 с.
9. О зложено испытов учительскоѣ способности : Розпоряджене з дня 18 августа 1923, ч. 19.378. *Урядовий Вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси* / Редакцією школьного оддѣла. Ужгород : Накладом школьного оддѣла цивильноѣ управы Подк. Руси, 1923. Рочник III. Число 6. С. 119–120.
10. О нострификациях учительских дипломов : Розпорядження школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси з дня 29. марта 1921, ч. 4416. *Урядовий Вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси* / Редакцією школьного оддѣла. Ужгород : Накладом школьного оддѣла цивильноѣ управы, 1922. Рочник II. Число I. С. 3.
11. О школьном и о таксах за испыты на державных средних школах в Подкарпатской Руси : Розпорядження з дня 9. февраля 1922, ч. 2642. *Урядовий Вѣстник школьного оддѣла цивильноѣ управы Подкарпатскоѣ Руси* / Редакцією школьного оддѣла. Ужгород : Накладом школьного оддѣла цивильноѣ управы, 1922. Рочник II. Число I. С. 5–7.
12. Човрій С. Ю. Організаційно-педагогічні особливості системи підготовки вчителів у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мукачівський держ. ун-т, Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021. 306 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti. Putivnyk [State Archives of the Transcarpathian region. Guidebook] / State Archives of Ukraine; head compiler : M. Markanych. Uzhhorod : Karpaty, 2018. Vol. 1 : Pre-Soviet period funds. 744 p. [in Ukrainian].
2. Zakarpattia 1919–2009 rokiv: istoriia, polityka, kultura [Transcarpathia in 1919–2009: history, politics, culture] / ed. M. Vehesh, Ch. Fedynech. Uzhhorod : Poligrafcentr «Lira», 2010. 720 p. [in Ukrainian].
3. Kalakura Ya. S., Voitsekhivska I. N., Pavlenko S. F. et al. Istorychne dzhereloznavstvo [Historical source studies]. Kyiv : Lybid, 2002. 488 p. [in Ukrainian].
4. Ispyty dlia uchitelstva narodnykh shkol : Rozporiazhenie z dnia 23. avgusta 1923, ch. 19.792 [Exams for teachers of public schools: Decree of 23 August 1923, No. 19 792]. *Uriadovyi Vistnyk shkolnoho oddila cyvilnoi upravly Podkarpatskoi Rusi* / Redakciiei shkolnoho oddila. Uzhhorod: Schooling Department of Civil Administration of Carpathian Ruthenia, 1923. Year III. No. 6. pp. 120–123 [in Ruthenian].
5. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. № 776 [The concept of development of pedagogical education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16 July 2018. No. 776]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
6. Misiuk M. & Kutasi O. Anotovanyi perelik opysiv fondiv uhorskoho pokhodzhennia Berehivskoho pidrozdilu Derzhavnoho arkhivu Zakarpatskoi oblasti do 1918/1919 rr. – ta za 1938–1944/1945 rr. [Annotated list of Hungarian origin funds from the State archives of the Transcarpathian region in Berehove before 1918/1919 – and in 1938–1944/1945]. Budapest : Budapest Capital Archives, 2014. 353 p. [in Ukrainian].
7. Narisy istoriyi Zakarpattia [Essays on the history of Transcarpathia] / avt. kol. : I. M. Hbranchak, D. D. Danyliuk, E. A. Balahuri, V. I. Ilko, H. V. Pavlenko, V. V. Palok. Uzhhorod : Editorial and publishing department of Transcarpathian Regional Press Administration, 1993. Vol. I (from ancient times to 1918). 436 p. [in Ukrainian].
8. Narisy istoriyi Zakarpattia [Essays on the history of Transcarpathia] / editorial staff : I. Hbranchak, E. Balahuri, I. Hrytsak, V. Ilko, I. Pop : istoriia. Uzhhorod : Vydavnytstvo «Zakarpattia», 1995. Vol. II (1918–1945). 663 p. [in Ukrainian].
9. O zlozheniu ispytov uchytelskoi sposobnosti : Rozporiazhenie z dnia 18 avgusta 1923, ch. 19.378 [On taking exams in teaching aptitude: Decree of 18 August 1923, No. 19 378]. *Uriadovyi Vistnyk shkolnoho oddila cyvilnoi upravly Podkarpatskoi Rusi* / Redakciiei shkolnoho oddila. Uzhhorod : Schooling Department of Civil Administration, 1923. Year III. No. 6. pp. 119–120 [in Ruthenian].

10. O nostryfikatsiiakh uchytelskykh dyplomov : Rozporiadzhennia shkolnoho oddila cyvilnoi upravly Podkarpatskoi Rusi z dnia 29. marta 1921, ch. 4416 [On nostrification of teachers' diplomas : Decree of the schooling department of the civil administration of Carpathian Ruthenia of 29 March 1921, No. 4416]. *Uriadovyi Vistnyk shkolnoho oddila cyvilnoi upravly Podkarpatskoi Rusi* / Redakciieiu shkolnoho oddela. Uzhhorod : Schooling Department of Civil Administration, 1922. Year II. No. 1. p. 3 [in Ruthenian].

11. O shkolnom i o taksakh za ispyty na derzhavnykh srednikh shkolakh v Podkarpatskoi Rusi: Rozporiadzhennia z dnia 9. februara 1922, ch. 2642 [On schooling and fees for exams at state secondary schools in Carpathian Ruthenia: Decree of 9 February 1922, No. 2642]. *Uriadovyi Vistnyk shkolnoho oddila cyvilnoi upravly Podkarpatskoi Rusi* / Redakciieiu shkolnoho oddila. Uzhhorod : Schooling Department of Civil Administration, 1922. Year II. No. 1. pp. 5–7 [in Ruthenian].

12. Chovriy S. Yu. Orhanizatsiino-pedahohichni osoblyvosti systemy pidhotovky vchyteliv u Zakarpatti (kinets XVIII – 40-i roky XX stolittia) [Organizational and pedagogical peculiarities of the teacher-training system in Transcarpathia (late XVIII – 1940s)] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Mukachevo State University, Mykhailo Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University. Vinnytsia, 2021. 306 p. [in Ukrainian].

УДК 378.014.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-36>**Альона ЧОРНА,***orcid.org/0000-0002-0062-1144*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри інформатики і кібернетики

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *chornaa@mdpu.org.ua***Ірина КРАШЕНІННІК,***orcid.org/0000-0001-6689-3209*

доктор філософії в галузі Освіта/Педагогіка,

старший викладач кафедри інформатики і кібернетики

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *irina_kr@mdpu.org.ua*

КОМПЛЕКС ТРЕНІНГОВИХ ВПРАВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Стаття присвячена аналізу та обґрунтуванню розробленого комплексу тренінгових вправ у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя інформатики в Україні. Проаналізовано наукові праці українських вчених, які займалися проблемою вдосконалення та методами побудови уроків-тренінгів для учнів та вчителів. На основі аналізу результатів підтверджено що на сьогодні проблема використання тренінгових вправ у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя інформатики вивчена недостатньо; не повною мірою виявлено дидактичні можливості тренінгу, механізм та технологію його проведення; не обґрунтовано комплексу тренінгових вправ, що сприяють формуванню педагогічної культури особистості майбутнього вчителя інформатики. Проаналізовано чотири підходи до проведення тренінгу: тренінг як форма дресури (забезпечує за допомогою позитивного або негативного підкріплення формування бажаних поведінкових партнерів); тренінг як тренування (формування та відпрацювання поведінкових навичок та умінь); тренінг як активне навчання (реалізація передачі знань та розвиток деяких навичок та умінь); тренінг виступає як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними вирішення власних проблем. У результаті практичного дослідження був розроблений комплекс тренінгових вправ вчителів інформатики, який орієнтований на формування складових професійної підготовки. Розроблений комплекс тренінгових вправ складається із восьми занять, які покращують різноманітні компетентності у роботі вчителів інформатики. Кожне заняття має мету, завдання та рефлексію. Зроблено висновок, що розроблений комплекс тренінгових вправ дозволяє покращити безконфліктність взаємодії формування готовності до публічного виступу і критики, зняття сором'язливості, стриманості, фізичної незграбності, позитивна мотивація.

Ключові слова: тренінг, вчитель інформатики, середня освіта, тренінгові вправи.

Alona CHORNA,*orcid.org/0000-0002-0062-1144*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *chornaa@mdpu.org.ua***Iryna KRASHENINNIK,***orcid.org/0000-0001-6689-3209*

PhD in 01 Education/Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *irina_kr@mdpu.org.ua*

COMPLEX OF TRAINING EXERCISES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF INFORMATICS TEACHERS

The article is devoted to the analysis and substantiation of the developed complex of training exercises in the formation of pedagogical culture of the future teacher of computer science in Ukraine. The scientific works of Ukrainian scientists who dealt with the problem of improvement and methods of building training lessons for students and teachers are analyzed. Based on the analysis of the results, it is confirmed that today the problem of using training exercises in the

formation of pedagogical culture of the future teacher of computer science is insufficiently studied; didactic possibilities of training, mechanism and technology of its carrying out are not fully revealed; the set of training exercises that contribute to the formation of pedagogical culture of the future teacher of computer science is not substantiated. Four approaches to training are analyzed: training as a form of training (provides with the help of positive or negative reinforcement the formation of desired behavioral partners); training as training (formation and development of behavioral skills and abilities); training as active learning (realization of knowledge transfer and development of some skills and abilities); the training serves as a method of creating conditions for self-disclosure of participants and their independent search for solutions to their own problems. As a result of practical research, a set of training teachers of computer science has been developed, which is focused on the formation of components of professional training. The developed training complex in management consists of eight classes that improve various competencies in the work of computer science teachers. Each lesson has a purpose, task and reflection. It is concluded that the developed set of training rights allows to improve the conflict-free interaction of the formation of readiness for public speaking and criticism, removal of shyness, restraint, physical awkwardness, positive motivation.

Key words: training, computer science teacher, secondary education, training exercises.

Постановка проблеми. Однією із актуальних проблемою педагогічної освіти на сьогодні є розвиток професійної підготовки вчителів інформатики. Завдяки сучасним інформаційним технологіям зароджуються нові методи тренінгових технологій, які полягають не тільки в передачі знань, умінь та навичок прямою дією, але й відкривають для вчителів нові можливості для підтримки та напрямку розвитку здібностей кожного учня.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Серед відомих дослідників, які займалися проблемою вдосконалення та методів побудови уроків-тренінгів, можна виділити наукові праці низки педагогів та вчених: В. М. Гриньової, В. С. Ковальської, М. Е. Кузнецової, С. М. Овчарова, К. П. Осадчої, О. М. Перець, Г. М. Старєвої, Н. А. Хміль, П. М. Щербань та ін., в яких інформація розглядається як частина загальної культури.

Проблема використання тренінгових вправ у формуванні професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики вивчена недостатньо. Зокрема, не повною мірою виявлено дидактичні можливості тренінгу, механізм та технологію його проведення; не обґрунтовано комплексу тренінгових вправ, що сприяють формуванню педагогічної культури особистості майбутнього вчителя інформатики. Тому за **мету дослідження** було обрано аналіз та обґрунтуванням комплексу тренінгових вправ для професійної підготовки вчителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. В дослідженнях О. А. Дубасенюка наведено, що особистісно-орієнтований підхід на уроках інформатики полягає в створенні вчителем професійно-педагогічної атмосфери. Важливо при цьому враховувати залучення до суб'єктного досвіду особистої життєдіяльності школярів (Дубасенюк, 2012: 56).

Якщо ж розуміти тренінг як тренування, він є однією з форм освітньої активності і входить у освітню програму. Слід зазначити, що поняття тренінгу задається в дефініціях шляхом вказівки на

його зміст (предмет), цілі та методи. У цьому змісті тренінгу визначається виділенням те, що підлягає розвитку чи вдосконаленню (Крашеніннік, 2021).

У широкому розумінні тренінг став більш поширеним, і в нього включається досить велика кількість різних активних методів, серед яких є: організаційно-діяльнісна гра, рольова гра, розбір критичних випадків, імітаційні ігри, інтерактивний тренінг, відео-тренінг, методи театралізації, невербальні методики та багато інших (Лук'янчук, 2013; Панчук, 2015; Саханюк, 2005).

Вибір того чи іншого методологічного прийому, а також конкретного засобу в рамках прийому визначається наступними факторами: змістом тренінгу, особливостями групи, особливостями ситуації, можливостями тренера та багатьма іншими. Існує багато описів етапів роботи тренінгової групи, що не сприяє певному поділу групового процесу на певні етапи. При цьому, за І. В. Вачковим, переважають чотири підходи до проведення тренінгу, що позначаються, як парадигми: по-перше, тренінг як форма дресури, що забезпечує за допомогою позитивного або негативного підкріплення формування бажаних поведінкових партнерів; по-друге, тренінг як тренування, забезпечує формування та відпрацювання поведінкових навичок та умінь; по-третє, тренінг як активне навчання, забезпечує реалізацію передачі знань та розвиток деяких навичок та умінь; по-четверте, тренінг виступає як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними вирішення власних проблем (Вачков, 2005: 22).

З урахуванням наведених підходів до тренінгового навчання як варіант слід розглянути такий підхід, де етапи йдуть один за одним та прив'язані до процесу тренінгу умовно, оскільки перша стадія має забезпечити народження групи або її формування, включаючи стадію знайомства. У цьому, друга стадія називається стадією навчання, отримання навичок, чи робочою стадією тощо. А третя

стадія – це стадія завершення роботи групи, закінчення групи, зустрічається навіть назва «стадія вмирання групи».

Інший варіант організації тренінгового навчання передбачає прив'язку стадій до днів тренінгу, складність якого при п'ятиденній роботі зазвичай на третій день відбувається емоційний провал – група втомлюється, йде зниження активності. Але наступного дня знову спостерігається підйом. Тобто, якщо подивитися на всі дні, емоційний стан та активність учасників розвиваються за синусоїдою: у перший і другий день йде наростання; третій день, особливо до кінця роботи, помітний спад, а далі – знову підйом, що є природним процесом, і порушувати його не варто (Захар, 2014: 65).

Виходячи з сутності тренінгу як форми організації освітнього процесу, спрямованого на вироблення та засвоєння знань, умінь і установок, необхідних для виконання конкретних завдань, можна припустити можливість формування педагогічної культури вчителів інформатики через комплекс тренінгових вправ.

Головну особливість процесу розробки тренінгу, за думками Н. В. Морзе, становить повна залученість учнів до нього. Основною вимогою тут виступає перетворення свого «Я» через отримання відомостей про те, як воно сприймається у різних ситуаціях групової взаємодії, або прийняття наведеного уявлення як позиції групи (Морзе та ін., 2010: 5).

Процес саморозкриття у тренінгу можливий лише на тлі довіри та прийняття іншого. Без створення такої атмосфери у групі, спілкування буде формальним та поверховим. Якщо у групі не створена атмосфера розуміння та підтримки, то згодом зменшується здатність її учасників точно розуміти мотиви, цінності та емоції оточуючих (Перець, 2011).

Тренінг підштовхує учасників до процесу мислення, піднімає особистісні проблеми, супроводжується певними переживаннями, які дають поштовх формування педагогічної культури.

Оскільки формування професійної підготовки тривалий, багатогранний та складний процес, який не можна обмежити рамками одного предмета, в дослідженні педагогічної культури вчителів інформатики були виявлені навички та вміння, які можна сформулювати або закласти основу їх формування у процесі реалізації комплексу тренінгових вправ.

Розроблений комплекс тренінгових вправ орієнтований на формування складових професійної підготовки та визначається нами як технологічний, під яким ми розуміємо детально організо-

вану сукупність психолого-педагогічних дій, здійснюваних у певній послідовності.

Цілеспрямоване набуття професійного досвіду є незамінним ніякими формами теоретичної підготовки аспект, який включає такі основні стадії, як: реальний досвід учасника групи, досвід спостерігача, практика, асистента, кваліфікованого викладача, практика самостійного проведення групової роботи.

Розглянемо комплекс тренінгових вправ для професійної підготовки вчителів інформатики.

Заняття № 1 Побудова «стартового майданчика». Учасникам розкривається сутність тренінгу, мети, завдання та правила тренінгової роботи, приймаються групові норми або закони групи. Кожному учаснику необхідно знати свій рівень рефлексії, тому перше заняття має тему: «Педагогічна рефлексія як основа педагогічної діяльності», також їм пропонується методика визначення рівня саморефлексії. Метою цього заняття є формування педагогічного мислення за допомогою рефлексії, через актуалізацію очікувань та потреб учасників у навчальному та особистісному саморозвитку; знайомство їх з основними механізмами рефлексії.

Суть вправи «Знайомство» полягає в тому, що учасники сідають у коло так, щоб добре бачити один одного. Кожен учасник представляє попередніх виступаючих і себе, називаючи їх імена і демонструючи жести, якими супроводжувалися імена (наприклад, Щаслива Марія). Реалізація цієї технології починається з ведучого, який називає своє ім'я, супроводжуючи його відповідним жестом. Наступний учасник спочатку називає ім'я ведучого та показує його жест, а потім представляє своє ім'я та жест. Так триває до останнього учасника, якому відповідно необхідно назвати імена та продемонструвати жести всіх учасників взаємодії.

Після знайомства ведучий розповідає про сутність проведення тренінгу: його цілі та завдання, знайомить із правилами роботи у групі (протягом 15-20 хвилин). Правила можуть бути складені спільно з групою, наприклад: 1. Разом починаємо, разом закінчуємо! 2. Не перебивати один одного і не ображати (уміння слухати та чути). 3. Тут і зараз... і так далі.

Можна також запропонувати учасникам зафіксувати правила (закони) на плакаті, повісити його на видному місці та підписатися на ньому всім учасникам. Наприкінці заняття усім пропонується пройти тест на «Методика визначення рівня рефлексивності» А.В. Карпова та В.В. Пономарева та виконати вправу «Дерево мого Я»: учасникам пропонується створити малюнки, які потім пере-

мішуються, і кожен учасник заняття має можливість розповісти про дерево свого товариша.

Питання до рефлексії: Які ваші враження від групової роботи? Яку користь ви витягли із заняття? Що нового сьогодні ви дізналися про себе? У чому специфіка педагогічної рефлексії, педагога та якими основними якостями, на ваш погляд, повинен володіти педагог? Як ви сприймаєте себе у педагогічній професії?

Заняття № 2 «Темперамент особистості педагога як ознака поведінкової складової педагогічної культури» спрямовується на визначення впливу типу темпераменту на поведінку вчителя в рамках його професійної діяльності. На початку заняття учасникам тренінгу пропонується пройти тест Г. Айзенка «Особистісний опитувальник».

Після виконання певних вправ учасникам пропонується самостійна робота: поділившись на мікрогрупи, скласти емоційний портрет школяра та викладача; визначити тип їх темпераменту і виступити з доповіддю. Рефлексія заняття передбачає відповіді на запитання: яку роль тип темпераменту грає у професії вчителя? Який тип темпераменту краще?

Заняття № 3 «Увага та спостережливість у педагогічному процесі» спрямоване на розвиток навичок з управління власною увагою та тренування уваги (концентрація, розподіл, переключення) як компонента педагогічного мислення. Увага – це спрямованість і зосередженість свідомості людини на певних об'єктах при одночасному відволіканні від інших. У роботі вчителя важливо мати високий рівень розвитку всіх основних якостей уваги: вибірковість – можливість успішного налаштування на сприйняття інформації, що відноситься до свідомої мети; концентрація – ступінь зосередженості уваги на об'єкті; обсяг – кількість об'єктів, які можуть бути охоплені увагою одночасно; переключення – навмисне перенесення уваги з одного об'єкта в інший; розподіл – можливість утримувати у сфері уваги одночасно кілька об'єктів; стійкість – тривалість зосередження уваги на об'єкті; спостережливість – здатність людини у вмінні помічати істотні, характерні, зокрема і малопомітні властивості предметів і явищ. У зв'язку з цим, вміння вчителя керувати своїм емоційним та психологічним станом розглядається нами як компонент педагогічної майстерності вчителя.

Питання до рефлексії: 1. На що має бути спрямована увага вчителя: при поясненні нового матеріалу, під час перевірки знань, під час виконання учнями самостійної роботи, чи під час проведення уроку загалом? 2. Чим може бути викликана неухважність школяра під час уроку? Обґрунтуйте відповідь.

Заняття № 4 «Емоційно-рольова сфера в поведінці вчителя» спрямоване на розкриття властивостей сфери емоцій і почуттів, фізіологічних механізмів емоцій, динаміки емоційних явищ, що зумовлюють педагогічну поведінку. В рамках заняття запропонована *вправа «Текст»*:

Вибірково кілька учасників запрошуються. Вони отримують картки чи фотографії із зображенням настрою та емоційного стану людини. Завдання однієї групи – уважно розглянути ці фотографії та прочитати нижче поданий текст у тому настрої, який відображено на цих фотографіях. Завдання іншої групи – визначити, який настрій хотіли передати учасники вправи, і як їм це вдалося. Ця вправа спрямована на розвиток емпатії у кожного учасника тренінгу, тобто здатності до співчуття, причетності, у увазі до іншого, у сприйнятті його властивостей та станів.

Вправа «Передача почуттів». Учасники встають у потилицю один за одним. Останній повертає передостаннього та передає йому мімікою будь-яке почуття (радість, гнів, смуток, подив та інше). Інший повинен передати наступному це почуття. У першого питають, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було надіслано спочатку.

Майбутньому вчителю дуже важливо усвідомити наукове значення професійно-педагогічного спілкування. Життєві уявлення про педагогічне спілкування можуть бути лише передумовами для правильних педагогічних впливів на учнів. На правильність таких впливів впливатиме рівень теоретичних, психологічних основ і практично не завжди будуть надійними, особливо у вирішенні складних ситуацій. Наукове розуміння педагогічного спілкування є однією з форм професійної компетентності вчителя, а добре розвинені комунікативні вміння є показником педагогічної майстерності вчителя. При цьому певний обсяг психолого-педагогічних знань та умінь закріплюється у групі тренінгу за допомогою вправ.

Питання до рефлексії: 1. Яку емоційну характеристику має носити урок? 2. Які емоції легше (важче) контролювати? 3. Як пройде урок, якщо педагог не зможе приховати свій поганий настрій?

Заняття № 5 «Вербальна взаємодія у педагогічному спілкуванні» направлене на цільові орієнтації, до яких відноситься: розвиток вербальної компетентності учасників, навичок позитивного спілкування та вербальної сензитивності. На цю тему запропонована така вправа: *«Я – висловлювання, Ти – висловлювання»* де учасникам пропонується схема, за якою їм пропонується вибудувати свої висловлювання. При проведенні цієї вправи переслідуються такі навички: формування

навичок у толерантній (неагресивній, безоцінній) манері висловлювати свої такі негативні почуття, як невдоволення, образа, прикрість та ін.; формування навичок позитивного спілкування; освоєння засобів спілкування, які дозволяють робити його позитивним, безпосереднім.

Наступна вправа – це «Школа ефективного слухання». Пропонується кожному по колу коротко висловитись на будь-яку обрану тему. Тема може бути задана заздалегідь, наприклад: «Мое ставлення до невідготовленого учня» або «Коли я приходжу в новий клас». Сусід, що сидить праворуч від того, хто говорить, повинен відреагувати на його висловлювання одним з типів слухання (слухання, розпитування, перефразування, емпатичне слухання). Вправа триває до того часу, доки не висловляться усі учасники заняття.

Питання до рефлексії: Яку роль педагогічної діяльності грає вербальне спілкування? Що нового ви дізналися про способи підвищення ефективності спілкування? Які прийоми ви вже використовуєте у спілкуванні? Які прийоми, про які ви дізналися сьогодні, ви плануєте використати у своїй майбутній педагогічній діяльності?

Заняття № 6 «Невербальна взаємодія в педагогічному спілкуванні» представлено вправами, які сприяють розвитку навичок невербальної виразності та сензитивності до невербальної комунікації, усвідомлення ролі невербального спілкування у педагогічній діяльності. Перша вправа «Привітання» – учасник повинен привітатися з кожним членом групи без слів, використовуючи можливості міміки, жестів, пантоміми (руху тіла). Наступна вправа – «Коло настрою», в якому кожному учаснику пропонується за допомогою звуків і рухів тіла висловити свій стан. Бажано, щоб рухи та звуки повторювали всі учасники даного тренінгу, таким чином кожен відчуває настрій свого сусіда, що сприяє розкріпачення та зняття напруги в групі.

Вправа «Жести». Учасникам пропонується жєстами продемонструвати такі ситуації: «...незадоволений класом», «...має радісну новину для учнів», «...розчарований результатами контрольної роботи», «...робить зауваження учню, який спізнився», «вітання класу» та ін.

Питання до рефлексії: Що нового ви дізналися про невербальну комунікацію? Що у невербальній поведінці педагога є неприпустимим? Яку роль грає невербальна комунікація у спілкуванні в школі? Які загальні рекомендації щодо використання невербальних знаків у школі ви могли б дати? В якому напрямку вам потрібно працювати, щоб підвищити свою компетентність у невербальній комунікації?

Заняття № 7 «Конфліктні ситуації в педагогічній діяльності». Аналіз конфліктних ситуацій пов'язаний з виробленням у учасників умінь визначати проблему, пояснювати причину її виникнення та намічати можливі шляхи її вирішення. Спочатку вони розглядають мету порушення поведінки учнів, навчаються ідентифікувати ситуації відповідно до мети порушення поведінки, аналізували дії вчителя, причину його поведінки, пропонувалися конкретні виходи з даної ситуації. Учасникам, поділившись на мікрогрупи, пропонується підготувати ситуацію зі шкільного життя до відтворення. Кожна мікрогрупа репрезентує свою ситуацію. Всі учасники аналізують побачену ситуацію, пропонують рішення і лише після цього виступаючи оприлюднюють своє бачення у вирішенні цієї проблеми. На занятті розглядаються такі ситуації:

Ситуація «Завдання». Учень біля дошки вирішує завдання з фізики. Вчитель добивається від учня правильного розв'язання. Зрештою каже: «А ви самі не знаєте, як вона вирішується». Знайдіть вихід із ситуації.

Ситуація «Двійка». Здобувши двійку на уроці інформатики, учень шумно та демонстративно сідає і починає грубо висловлюватися на адресу вчителя. Якими будуть дії вчителя?

Наприкінці заняття учасникам пропонується пройти вправу «Алгоритм вирішення конфлікту». Учасники діляться на підгрупи по 3-5 чоловік. Потім учасникам пропонується задуматися про те, яка послідовність дій педагога у конфліктній ситуації буде найефективнішою для її вирішення. Кожна підгрупа протягом 10 хвилин має розробити універсальний алгоритм вирішення конфліктної педагогічної ситуації, що складається з кількох етапів.

Питання до рефлексії: 1. Наскільки легко вам буває проаналізувати свої почуття у разі виникнення конфліктної ситуації та швидко повернути собі самовладання? 2. До яких наслідків може призвести те, що педагог не приділяє належної уваги мотивам, які змусили учня вчинити дії, які призвели до конфлікту? 3. До яких результатів для учня може призвести педагогічна дія у конфліктній ситуації, якщо реакція педагога була без попередньої рефлексії та постановки цілей?

Останнє заняття № 8 «Рефлексія отриманого досвіду» передбачає підбиття підсумків тренінгової роботи учасників і самого викладача. Метою заняття є усвідомлення та узагальнення досвіду, отриманого під час тренінгу.

Остання вправа має назву «Валіза, кошук, м'ясорубка». Учасникам пропонується взяти три великі листи, на одному з яких намальована

величезна валіза, на другому – сміттевий кошик і на третьому – м'ясорубка. На жовтому листку, який приклеюється потім до плаката із зображенням валізи, необхідно намалювати той важливий момент, який сам учасник виніс від роботи (у групі, на занятті), готовий забрати з собою і використовувати у своїй діяльності. На синьому листочку – те, що виявилось непотрібним, марним і що можна відправити в «сміттевий кошик», тобто прикріпити до другого плакату. Сірий листок – це те, що виявилось цікавим, але поки що не є готовим до вживання у своїй роботі. Таким чином, те, що потрібно ще додумати, доопрацювати, інакше «докрутити», вирушало в лист «м'ясорубка». Листочки пишуться анонімно і в міру готовності приклеюються учасниками самостійно.

Наприкінці учасникам тренінгу пропонується пройти анкетування з трьох питань: Що заважає вам бути більш увімкненим у заняття? Найзначніші (найкорисніші) епізоди та/або вправи, під час яких тобі вдалося щось краще зрозуміти? Що тобі не сподобалося на заняттях? Чому?

Висновки. Перевагою використання тренінгових вправ у професійній підготовці вчителів інформатики є те, що саме вони сприяють створенню ситуації успіху для кожного учасника, тоншого особистісного підходу до формування у них самооцінки. Заняття з використанням тренінгових вправ мають високий рівень діагностичної значущості, тому що є можливість швидко визначити сформованість знань і умінь на основі наведених тестів та нормативної картини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачков И. В. Как подготовиться к тренингу : *Школьный психолог*. 2005. № 19. С. 19-22.
2. Дубасенюк О. А. Технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. 29. С. 55-59.
3. Захар О. Г. Сучасні підходи до визначення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів інформатики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 2. С. 63-67.
4. Крашеніннік І. В. Тренінгові форми роботи у процесі професійної підготовки майбутніх програмістів. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.*, (м. Тернопіль, 24-25 травня 2021 р.), с. 40-41.
5. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр.* 2013. Вип. 10. С. 272-279.
6. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П., Золочевська М. В., Ігнатенко О. В., Давиденко О.П., Кузьмінська О.Г. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 8. С. 3-8.
7. Панчук О. С. Використання елементів тренінгу та ігрових вправ на уроках основ здоров'я. 7 клас: Навчально-методичний посібник ММК, 2015. 50 с.
8. Перець О. М. Навчальний тренінг як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 256-260.
9. Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації першокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 2. С. 91-99.

REFERENCES

1. Vachkov I. V. Kak podgotovitsya k treningu [How to prepare for the training]: *Shkolnyy psikholog*. 2005. № 19. Pp. 19-22. [in Russian].
2. Dubasenyuk O. A. Tekhnolohichni zasady vprovadzhenia osobystisno oriyentovanoho pidkhodu u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia. [Technological principles of implementation of personality-oriented approach in professional and pedagogical training of future teachers] *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2012. 29. Pp. 55-59. [in Ukrainian].
3. Zakhar O. G. Suchasni pidkhody do vyznachennia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv informatyky. [Modern approaches to determining the information and communication competence of computer science teachers]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*. 2014. № 2. Pp. 63-67. [in Ukrainian].
4. Krasheninnik I. V. Treninhovi formy roboty u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnykh prohramistiv. [Training forms of work in the process of professional training of future programmers]. *Aktualni problemy ta perspektyvy tekhnolohichnoi i profesiinoi osvity: materialy VI vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., (24-25 travnia 2021, m. Ternopil)*. 2021. Pp. 40-41. [in Ukrainian].
5. Lukyanchuk N. Klyasyfikatsiia vydiv treninhiv. [Classification of types of training]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia ta praktyka : zb. nauk. pr.* 2013. 10. Pp. 272-279. [in Ukrainian].
6. Morse N. V., Barna O. V., Wember V. P., Zolochevskaya M. V., Ignatenko O. V., Davydenko O. P., Kuzminskaya O. G. Informatychna kompetentnist uchniv mozhe buty vyshchoiu vid kompetentnosti tykh, khto yikh navchaie? [Can students' computer competence be higher than the competence of those who teach them?] *Kompiuter u shkoli ta simi*. 2010. № 8. Pp. 3-8. [in Ukrainian].

-
7. Panchuk O. S. Vykorystannia elementiv treninhu ta ihrovykh vprav na urokakh osnov zdorovia. [Using elements of training and play exercises in health lessons]. 7 klas: Navchalno-metodychnyi posibnyk, MMK, 2015. 50 p. [in Ukrainian].
8. Pepper O. M. Navchalnyi treninh yak efektyvnyi zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. [Training as an effective means of forming the professional competence of future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. 2011. 14. Pp. 256-260. [in Ukrainian].
9. Sakhanyuk S. Treninh sotsialnoi adaptatsii pershoklasnykiv. [Training of social adaptation of first-graders]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. 2005. № 2. С. 91-99. [in Ukrainian].

Лариса ШАПОВАЛ,
orcid.org/0000-0003-1250-0806
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, методології і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) shapovallarisia@ukr.net

МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті висвітлена проблема формування екологічної компетентності учнів 7-го класу у процесі вивчення біології.

Розкриті потенційні можливості курсу біології 7-го класу у формуванні в учнів екологічних компетентностей.

Проаналізовано програму, підручники з біології для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів, концептуальні нормативно-правові документи (зокрема Державний стандарт базової середньої освіти) як підґрунтя для реалізації компетентісного підходу до навчання.

Показано, що проблема формування екологічної компетентності учнів вимагає переосмислення і приведення її мети, змісту та засобів у відповідність до вимог сьогодення.

Наголошено, що до формування екологічної компетентності необхідно підходити системно. Це твердження впливає із принципу єдності свідомості і діяльності, що зумовлює необхідність комплексного впливу на знання та переконання, почуття та практичну діяльність учнів.

На основі аналізу підручників з біології для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів виявлено екологічний зміст як основу для формування знаннєвої та емоційно-ціннісної складової екологічної компетентності.

Аналіз підручників на предмет спроможності формування екологічної компетентності в учнів дозволив констатувати, що поняття екологічного характеру розкриті у них концентровано лише в окремих їх параграфах.

Виявлено, що головний мотив взаємодії з природою, що простежується в підручниках біології – утилітарний, прагматичний.

Наголошено на важливості побудови курсу біології 7-го класу як науки про мудрість організації тварин, її доцільність, досконалість та красу; про людину як гарант збереження життя або причину його знищення; про відповідальність людини за власні вчинки на основі принципу біоцентризму та екоцентризму.

Вказано на важливість вивчення різноманітності тварин, усіх процесів їх життєдіяльності та поведінки під девізом екологічної етики.

Для ефективного формування екологічної компетентності запропоновано такий підхід до формування змісту курсу, за якого взаємозв'язки та взаємозумовленості будуть його провідною ідеєю, наскрізною лінією.

Ключові слова: *шкільний курс біології, компетентісний підхід до навчання, екологічні компетентності, формування екологічних компетентностей, підручники з біології, аналіз підручників з біології, Державний стандарт базової середньої освіти.*

Larysa SHAPOVAL,
orcid.org/0000-0003-1250-0806
PhD. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Biology and Methods of Teaching
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) shapovallarisia@ukr.net

OPPORTUNITIES OF THE SCHOOL COURSE OF BIOLOGY IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF PUPILS

The article highlights the problem of forming the ecological competence of 7th year pupils in the process of studying biology.

Potential opportunities of the 7th year biology course in the formation of pupils' environmental competencies are revealed.

The program, biology textbooks for secondary schools, conceptual and legal documents (including the State Standard of Basic Secondary Education) as a basis for the implementation of a competency-based approach to learning are analyzed.

It is shown that the problem of formation of ecological competence of pupils requires rethinking and bringing its purpose, content and means in line with today's requirements.

It is emphasized that the formation of environmental competence must be approached systematically. This statement follows from the principle of unity of consciousness and activity, which necessitates a comprehensive impact on the knowledge and beliefs, feelings and practical activities of pupils.

Based on the analysis of biology textbooks for the 7th year of secondary schools, ecological content was identified as a basis for the formation of knowledge and emotional and value components of environmental competence.

The analysis of textbooks on the ability to form environmental competence in students allowed to state that the concepts of environmental nature are disclosed concentrated only in some of their paragraphs.

It was found that the main motive for interaction with nature, which can be traced in biology textbooks – utilitarian, pragmatic.

Emphasis is placed on the importance of building a 7th year biology course based on the principles of biocentrism and ecocentrism, as the science of the wisdom of animal organization, its feasibility, perfection and beauty; about the person as the guarantor of preservation of life or the reason of its destruction; about a person's responsibility for his own actions.

The importance of studying the diversity of animals, all processes of their life and behavior under the motto of environmental ethics is pointed out.

For the effective formation of environmental competence, an approach to the formation of the content of the course is proposed, in which the relationships and interdependencies will be its leading idea, a cross-cutting line.

Key words: school course of biology, competence approach to learning, ecological competences, formation of ecological competences, biology textbooks, analysis of biology textbooks, State Standard of Basic Secondary Education.

Постановка проблеми. Відомо, що важливе місце серед проблем реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі закладу середньої освіти займає проблема формування компетенцій в учнів у процесі вивчення біології. У той же час, виділення у структурі компетентностей особистості екологічної складової продиктоване об'єктивною дійсністю, зумовленою глобальною екологічною кризою. Екологічна ситуація, що склалася, істотно змінює роль освітнього процесу з усіма його складовими (зокрема, метою, змістом та засобами) у подоланні цієї кризи.

Проте, не зважаючи на велику кількість досліджень у галузі компетентнісної освіти, виникає протиріччя між потенційними можливостями шкільного курсу біології в її реалізації (з одного боку) і реальним станом вирішення проблеми (з іншого боку).

Аналіз досліджень. Теорії компетентнісного підходу в освіті присвячено праці як зарубіжних так і вітчизняних учених: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Савченко та ін. Практичні аспекти проблеми формування компетентностей особистості розкривали в своїх роботах Л. Барна, С. Генкал, Г. Жирська, А. Льовочкіна, І. Назарко, О. Пометун, А. Степанюк, О. Троцька та ін. вчені. Проте низка питань процесу формування екологічної компетентності учнів, на жаль, не знайшла свого відображення в науково-педагогічній, методичній літературі, а у практиці роботи школи вона проявляється численними проблемами.

Саме тому проблема вимагає переосмислення і приведення у відповідність до вимог сьогодення. Потребують аналізу програми і підручники щодо можливості формування екологічної компетентності учнів засобами шкільного курсу біології.

Мета статті полягає у висвітленні потенційних можливостей шкільного курсу біології 7-го класу щодо формування екологічної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід до навчання, ставши новою освітньою парадигмою, має своє підґрунтя у низці концептуальних нормативно-правових документів. Серед них для вчителів біології ключову позицію займає Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Основою для закладення ключових компетентностей у Державний стандарт стали «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» і «Рамки компетентностей для культури демократії». З іншого боку, Стандарт базової середньої освіти (2020) є логічним продовженням Державного стандарту 2011 року й Державного стандарту початкової освіти, ґрунтується на Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» й інших нормативно-правових документах. У контексті досліджуваної проблеми для нас актуальною є теза цього документа про мету базової середньої освіти: це «формування компетентностей, необхідних для ... виховання відповідального, шанобливого ставлення до ... навколишнього природного середовища» (Державний стандарт).

Щодо визначення поняття «компетентність», то воно так сформульоване у Державному стандарті: «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» (Державний стандарт).

Одним із орієнтирів для нас є також з'ясування мети природничої освітньої галузі у зазначеному

аналізованому документі. Вона полягає у «формуванні особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності живої і неживої природи ... усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити ... можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем» (Державний стандарт).

Важливе значення у дефінітивному аналізі проблеми має з'ясування поняття «екологічна компетентність». Згідно із Державним стандартом базової середньої освіти «екологічна компетентність» передбачає «усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства» (Державний стандарт).

Цим документом визначений також компетентісний потенціал природничої освітньої галузі (базові знання, уміння та ставлення), формування яких забезпечує розвиток екологічної компетентності. До таких умінь належать *уміння* «визначати та аналізувати проблеми довкілля; відповідально та ощадно використовувати природні ресурси; реагувати на виклики, пов'язані зі станом довкілля; ініціювати розв'язання локальних екологічних проблем, реалізовувати екологічні проекти; прогнозувати екологічні наслідки результатів діяльності людини» (Державний стандарт).

Щодо *ставлення*, формування яких забезпечує розвиток екологічної компетентності, то цей документ зазначає такі: «усвідомлення важливості раціонального природокористування; оцінювання власних дій у природі з позицій безпеки життєдіяльності, етичних норм і принципів сталого розвитку суспільства; цінування розмаїття природи; визнання життя як найвищої цінності» (Державний стандарт).

Між знаннями, уміннями, ставленням існують тісні взаємозв'язки і залежності. Так знання є основою для діяльності. Діяльність, своєю чергою, забезпечує можливість використовувати знання як засоби пізнання і емоційно-ціннісного освоєння світу природи. Тому до формування екологічної компетентності необхідно підходити системно. Це твердження впливає також із принципу єдності свідомості і діяльності, що зумовлює необхідність комплексного впливу на знання та переконання, почуття та практичну діяльність учнів.

З метою визначення можливостей біології у розвитку екологічної компетентності нами було

проаналізовано навчальну програму та підручники з біології. З'ясовано змістові аспекти, пов'язані з розвитком екологічної компетентності учнів.

Вважаємо, що великими потенційними можливостями у формуванні екологічної компетентності володіє курс біології 7-го класу. Саме в ньому передбачено формування низки екологічних понять та термінів: екосистема, рослинодні тварини, хижі тварини, паразити, ланцюги живлення, охорона природи, Червона книга України. Згідно з основними очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів, задекларованими у програмі з біології, від семи-класників вимагається уміння називати чинники середовища існування; заповідники й заповідні території України; наводити приклади пристосування тварин до впливу різних чинників середовища (температури, освітленості, вологи); форм співіснування організмів в угрупованнях; впливу людини на екосистеми; характеризувати взаємодію організмів між собою та середовищем життя; визначати роль організмів як компонентів екосистеми (Біологія (6-9 класи): навчальна програма).

Щодо компоненту навчальних досягнень «Ставлення», то учні згідно програми повинні: висловлювати судження щодо взаємозв'язку між організмами в екосистемі; усвідомлювати значення етичного ставлення до природи та її охорони; виявляти ціннісне ставлення до живої природи; оцінювати стан заповідних територій України та свого краю; робити висновок про те, що особливості будови організму тварин є результатом пристосування до характерного для них способу життя (Біологія (6-9 класи): навчальна програма).

Аналіз підручника «Біологія» для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (В. Соболев, 2015). дозволив нам з'ясувати, як у ньому представлений екологічний зміст, засобами якого має формуватися знання та емоційно-ціннісна складова екологічної компетентності.

Так, проведений нами аналіз тем підручника показав, що зміст екологічного характеру відображений у темі № 4 «Організми і середовище існування». На вивчення теми згідно з програмою виділяється орієнтовно 6 год. У темі приклади впливу людини та її діяльності на організми розкриває один параграф підручника (61-й). Параграф концентровано розкриває низку екологічних питань: види впливу (прямий та непрямий, позитивний та негативний); названі основні напрямки антропогенного впливу на організми (викиди підприємства, вихлопні гази автомобілів, промислові та побутові відходи, накопичення в ґрунтах важких металів, засолювання ґрунтів, зміна рельєфу,

поширення культурних рослин і домашніх тварин, які витісняють або пригнічують місцеві види організмів). У ньому констатовано факт впливу нерозумного корисливого ставлення людини до природи на порушення природної екологічної рівноваги та напруження взаємин між людиною і природою, що спричинило екологічну кризу (В. Соболю, 2015: 262-265).

Проте, на нашу думку, якби ці питання систематично розкривалися при розгляді всіх систематичних груп тварин, процесів їх життєдіяльності, поведінки, а не висвітлювалися в єдиному параграфі, що завершує цикл навчання, можна було б розраховувати, що підручник сприятиме формуванню екологічної компетентності семикласників.

У підручнику таким чином відображено зміст кінцевого результату нерозумного впливу людини на природу: «Якщо людство не змінить своє ставлення до природи, його очікує екологічна катастрофа і загибелі життя на Землі». Але, нажаль, це – лише одне речення в усьому підручнику з таким змістом (В. Соболю, 2015: 263)!

Позитивним є характеристика у параграфі № 61 сутності екологічної етики як вчення про моральні стосунки людини з природою, що засновані на розумній рівноправності та рівноцінності всього живого. Тут звучить ідея про те, що до живих істот і екосистем потрібно ставитися «не як до речей, які можна викинути, загубити, поламати тощо, а як до собі подібних, рівноправних партнерів». Наголошується, що людина розумна – це лише один вид серед декількох мільйонів видів живих істот нашої Землі. Тому неправильно дбати лише про потреби людини, забуваючи про її сусідів по планеті (В. Соболю, 2015: 263). Але, нажаль ці думки звучать вперше. А в той же час відомо, що питання виховного характеру потребують багаторазового їх повторення з метою переведення знань у сферу переконань та світогляду.

Відзначимо, що підручник містить матеріал, що повчає учнів ставитися до організмів, зважаючи на їх права: право на життя, право на природну свободу, право на необхідну для життя частку земних благ, право на відсутність відповідальності перед людиною, право на захист законом, право на захист від страждання з вини людини (В. Соболю, 2015: 263). Але, нажаль, ця думка зафіксована лише в *одному* абзаці всього підручника!

Названі причини, що зумовлюють необхідність охорони організмів і цілих екосистем: наукові, екологічні та естетичні. Зокрема, йдеться про те що «біорізноманіття організмів, яке є наслідком тривалої еволюції природи, – одна з головних умов її стійкості в часі. Збіднення екосистем,

скорочення чисельності особин, кількості видів порушують загальну систему біотичних та абіотичних зв'язків, що є основою стійкості життя на Землі. У природі немає шкідливих або корисних тварин. Кожний вид пов'язаний з іншими та є частиною загальної картини, що створювалася упродовж віків. Тому кожен вид організмів, кожна екосистема своїм життям роблять внесок у життя нашої Землі та мають повне право на існування» (В. Соболю, 2015: 264).

Щодо наукового аспекту необхідності охорони організмів і екосистем, то автор підручника знаходить тут такі аргументи: «Жива природа для людини є найкращою школою, яка дає наукові знання для побудови гарного житла, полегшення праці, збереження здоров'я, корисного спілкування тощо. Людина лише починає навчатися в природі її мудрості, доцільності, гармонії відносин між організмами» (В. Соболю, 2015: 264).

Естетичний аспект етичного ставлення людини до природи у підручнику розкритий таким чином: «Живі істоти формують у людини відчуття і розуміння краси, є джерелом натхнення, позитивних емоцій. Тварини, рослини, гриби забарвлюють природу, своїми рухами, запахами, звуками, ми надають їй привабливості, чарівності. Їх відсутність перетворює місцевість на кам'яну пустелю. Чого варті міський парк без вивірок, савана без слонів, Чорне море без дельфінів? Незрівнянну красу мають не тільки троянди, тропічні птахи чи коралові риби, а й водорості, мохи й плауни, жуки метелики, молюски й черв'яки – усі без винятку представники органічного світу. Завдяки своїй поведінці багато організмів стали символами країн і міст, героями міфів і легенд, літературних і художніх творів. У різних народів існують традиції, повір'я, прислів'я, пов'язані з організмами, що оточують людину й виховують такі необхідні для її існування якості: доброту, відповідальність, справедливість тощо» (В. Соболю, 2015: 264). Проте, про це йдеться лише в одному абзаці підручника. Ми цілком і повністю погоджуємося з автором підручника стосовно змісту та форми розкриття даного питання. Проте на нашу думку, ці питання варто було б розкривати не у кінці курсу (у шістдесят першому параграфі із шістдесяти двох), а із самого початку його вивчення.

Ці положення, на нашу думку, є ключовими. Саме вони повинні стати основою логіки розкриття змісту *всього* курсу. У такому випадку вся різноманітність тварин, усі процеси їх життєдіяльності та поведінки будуть вивчатися під девізом екологічної етики. Можливо, це допоможе

пробудити в учнів сумління, сформувати в них усвідомлення про необхідність дотримуватися правил, які стають на заваді знищення природи, забороняють думати лише про потреби людини, забуваючи про її сусідів по планеті.

Підручник з біології (Л. Остапченко, 2015) додає до вищезазначених аспектів питання раціонального природокористування як «використання природних ресурсів у таких обсягах та такими способами, які якнайповніше забезпечує потреби людського суспільства, але не погіршує природного середовища». Автор доречно зазначає, що «у природі немає шкідливих чи корисних видів. Ці поняття визначають роль певного виду тільки стосовно людини та її господарства. У природних угрупованнях усі види – потрібні компоненти і вилучення будь-якого виду з екосистеми призводить до порушення взаємозв'язків між видами, а отже, і до порушення рівноваги в екосистемі та можливого її руйнування» (Л. Остапченко, 2015: 237). Вивчення кожної систематичної групи тварин закінчується у цьому підручнику рубрикою «Значення для людини» із вказівкою на позитивні та негативні сторони цього питання.

Аналіз підручника біології для сьомого класу (Н. Запорожець та ін., 2015) показав, що у ньому спостерігається схожа ситуація. Позитивним моментом, на нашу думку, є розкриття основних принципів етики живої природи. Ці принципи передбачають такі положення: «1. Поважай дику природу як святий простір. 2. Поважай дике життя як священне. 3. Поважай волю, автономію, незалежність, природні права дикої природи та її видів. 4. Заповідай якнайбільше ділянок живої природи. 5. Не заподій шкоди дикій природі, не керуй нею, не контролюй її. 6. Люби й цінуй диких живих істот і ділянки дикої природи заради них самих. 7. Не заважай дикій природі здійснювати своє еволюційне призначення. 8. Існування дикої природи, її видів, еволюційних та екологічних процесів добре саме по собі. 9. Невикористання дикої природи – благо» (Н. Запорожець та ін., 2015: 201). Проте, знову ж таки, ці питання не пронизують увесь курс біології як наскрізний стрижень, а звучать як директива в одному з параграфів, присвячених цій тематиці.

Здійснений нами аналіз чинної програми з біології для сьомого класу та підручників з біології дає змогу виділити основні складові екологічного змісту курсу:

1. Аутоекологічна складова: поняття екологічних чинників. Деякі пристосування тварин до впливу абіотичних чинників. Життєва форма організмів.

2. Демекологічна складова: популяція. Особливості популяції як надорганізованих біосистем.

3. Синекологічна складова: Біотичні зв'язки, що забезпечують співіснування організмів в угрупованнях. Біотичні зв'язки, що пригнічують або припиняють існування організмів інших видів. Організми й екосистеми. Як організовані екосистеми. Що є основною умовою існування екосистем.

4. Соціально-екологічна складова: антропогенні чинники. Вплив людини та її діяльності на організми. Екологічна етика.

Демекологічна, синекологічна та соціально-екологічна складові розкриваються засобами теми № 4 «Організми і середовище існування». При цьому дуже доречним є питання: «Як змістом інших тем підручника біології забезпечують формування аутоекологічних знань, розвивають здатність учнів робити висновки згідно задекларованого у програмі тезису про те, що «особливості будови організму тварин є результатом пристосування до характерного для них способу життя»?

Потенційними можливостями у розкритті цих питань володіють тема № 1 («Різноманітність тварин»), тема № 2 («Процеси життєдіяльності тварин») та тема № 3 («Поведінка тварин»). Аналіз змісту цих тем показав, що такі знання, на жаль, переважно не актуалізовані. Так, у змісті теми «Процеси життєдіяльності тварин» мають місце дуже деталізовані відомості про анатомічні, морфологічні, та фізіологічні особливості тварин, але, в основному, без показу зв'язку між ними. А це, на наше переконання, не дозволяє у необхідній мірі формувати в учнів екологічні знання про природу як цілісність. Різноманітні групи тварин вивчаються, переважно, без виявлення взаємозв'язків між їх будовою і функціями та чинниками середовища існування, без показу дії екологічних законів та закономірностей. Підручниками передбачено розгляд ролі тварин різноманітних груп у житті людини (вона визначається їх корисністю чи шкідливістю) та у природі (переважно як ланок в ланцюгах живлення). Розширюється цей обсяг знань відомостями про тварин, занесених до Червоної книги України. Таким чином, головний мотив взаємодії з природою, що простежується в підручниках біології – утилітарний, прагматичний.

На жаль, подібний підхід до конструювання змісту біологічної освіти у своїй основі має *антропоцентричну* основу. Як система уявлень, у якій світ людей протипоставлений світу природи, антропоцентризм передбачає визнання чогось у природі коштовним лише настільки, наскільки це може бути корисним для людини. Інші істоти

за антропоцентричного підходу також мають цінність, але ця цінність – інструментальна. За такого підходу природа є джерелом задоволення різних потреб: у їжі, одязі, енергетичних ресурсах, відпочинку, естетичній насолоді тощо.

За антропоцентричного світорозуміння екологічна відповідальність виникає з усвідомлення корисності природи, її необхідності для задоволення життєво-важливих та інших потреб людини, а не з поваги до природи, усвідомлення її внутрішньої цінності. За такого прагматичного імперативу природа є об'єктом людських маніпуляцій як знеособлене навколишнє середовище, людське суспільство й жива природа розглядаються як дві різні системи.

Свою чергою, *біоцентричний* підхід до вивчення біології, має концентрувати увагу учнів на внутрішній цінності кожного життя. Учні мають усвідомити, що кожна жива істота, яка є елементом біорізноманіття, цінна просто тому, що вона існує. Людина, з погляду біоцентричного підходу, – лише один із елементів біорізноманіття, який має внутрішню цінність таку ж, як й інші форми життя.

Ми вважаємо, що людина є справді моральною лише тоді, коли вона кориться внутрішньому спонуканню допомагати будь-якому життю і утримується від того, щоб заподіяти живому будь-якої шкоди. Для такої людини життя як таке – священне. Необхідно стверджувати етику благоговіння перед життям, яка визнає добрим лише те, що служить збереженню та розвитку життя. Будь-яке знищення життя або заподіяння йому шкоди незалежно від того, за яких умов це сталося, характеризується як зло.

Оскільки кожен вчинок – це унікальний відповідальний вибір, то в антропоцентризмі – це вибір між добром і необхідністю, а в біоцентризмі – між добром і злом. Виходячи з цього, завдання екологічної освіти і виховання в курсі біології 7-го класу, на нашу думку, має полягати у формуванні в учнів внутрішньої спонуки, яка реалізується у двох простих моральних імперативах: «Допоможи» та «Не нашкодь». Повага і доброзичливість, співчуття і співпереживання, повага до життя як найвищої цінності, вміння встановлювати гармонійні стосунки з живими істотами, усвідомлення живого як унікальної частини біосфери – саме на це, на нашу думку, має бути спрямований освітній процес.

Цьому сприятиме включення до програми з біології 7-го класу питань про умови утримання домашніх улюбленців, особливості їх поведінки,

про потреби та правила догляду за ними, про діяльність організацій із захисту тварин, про рух за права тварин. Важливими є розкриття проблеми бездомних тварин, життя тварин у неволі. Одним із актуальних є також питання *ролі людини в житті тварин*, проблема відповідальності людини за життя як домашніх, так і тварин.

З точки зору *екоцентризму* підручник має показати залежність людини, людського суспільства і живої природи, необхідність підпорядкування її законам, виходячи із уявлення про об'єктивне існування єдиної системи, в якій усі живі організми взаємодіють між собою і з навколишнім природним середовищем.

Таким чином, з позицій біоцентризму та екоцентризму увесь курс біології 7-го класу має бути побудований як наука про мудрість організації тварин, її доцільність, досконалість та красу, про прояви гармонії у природі та людині; про альтруїстичну та гуманну поведінку у тваринному світі, про сутність справжньої любові до тварин; про людину як гарант збереження життя або причину його знищення; про важливість гуманного ставлення до живих істот; про відповідальність людини за власні вчинки.

Проте, нажалі така ідея біоцентричного чи екоцентричного підходів у практику викладання біології погано вписується в сучасну реальність і суперечить головній «прихованій» меті біологічної освіти – підготовці випускників школи до подальшого навчання у закладах вищої освіти. І тут аналізовані підручники зі знанневою парадигмою є адекватною відповіддю на запити суспільства щодо засобів формування у здобувачів освіти *базових знань та умінь* успішного складання ЗНО. Щодо формування в учнів відповідних *ставлень* до себе і світу природи у контексті біо- та екоцентричного підходів як запропонованої центральної лінії курсу, то ця проблема потребує попереднього осмислення, усвідомлення і втілення спочатку на рівні ідеї та парадигми у державних законодавчих актах, а тоді це неминуче відобразиться і у змісті підручників.

Висновки. Таким чином, аналіз підручників з біології для 7-го класу на предмет спроможності формування екологічної компетентності учнів виявив, що поняття екологічного характеру, нажалі, розкриті концентровано лише в окремих їх параграфах (переважно у 4-х – 5-х). У той же час, для показу цілісності природи необхідне розкриття взаємозв'язків та взаємозумовленостей як провідної ідеї курсу, що проходить наскрізною лінією через увесь його зміст.

Окрім того, необхідне наповнення курсу питаннями нормативних актів біологічної етики, що наповнить освітній процес повагою і доброзичливістю до тварин, співчуттям і співпереживанням до них, забезпечить виховання гуманної і етично грамотної особистості.

Для ефективного формування екологічної компетентності учнів у процесі вивчення біології 7-го класу необхідний такий підхід до формування змісту курсу, за якого взаємозв'язки та взаємозумовленості будуть його провідною ідеєю, наскрізною лінією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біологія (6-9 класи): навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. Біологія: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ Л. І. Остапченко [та ін.]. К.: Генеза, 2015. 256 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти URL: http://ru.osvita.ua/legislation/ser_osv/76886/
4. Запорожець Н. В., Черевань І. І., Воронцова І. А. Біологія: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2015. 240 с.
5. Соболев В. І. Біологія: підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2015. 288 с.

REFERENCES

1. Biologia (6-9 klasy): navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Biology (grades 6-9): curriculum for secondary schools]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. [In Ukrainian].
2. Biologia: pidruchnyk dlia 7 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Biology: a textbook for 7th grade secondary schools]. /L. I. Ostapchenko [ta in.]. Kyiv: Heneza, 2015, 256 p. [In Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education] URL: http://ru.osvita.ua/legislation/ser_osv/76886/. [In Ukrainian].
4. Zaporozhets N. V., Cherevan I. I., Vorontsova I. A. Biologia: pidruchnyk dlia 7 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Biology: a textbook for 7th grade secondary schools]. Kharkiv: Morning, 2015, 240 p. [In Ukrainian].
5. Sobol V. I. Biologia: pidruchnyk dlia 7-ho klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Biology: a textbook for 7th grade secondary schools]. Kamianets-Podilskyi: Alphabet, 2015. 288 p. [In Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-38>**Людмила ШВИДУН,***orcid.org/0000-0002-7286-8103*

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) *sobchuk2009@ukr.net*

Ольга ВИНОГРАДОВА,*orcid.org/0000-0001-8705-1334*

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) *olnivin@gmail.com*

МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ РЕФОРМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті констатовано, що в умовах оновлення національної системи освіти, розбудови Нової української школи феномен моніторингу якості освіти є як ніколи актуальним та ефективним інструментом для супроводу освітньої реформи, адже дає можливість відстежувати динаміку змін у системі освіти з метою спрямування її розвитку на запланований результат.

Акцентовано увагу на тому, що на сучасному етапі розвитку освітньої галузі України національна система моніторингу якості освіти в цілому ще не сформована, що, в свою чергу, створює певні труднощі у питаннях формування ефективної освітньої політики, але вагомі суттєві кроки для розбудови такої системи зроблено. Зокрема, вперше об'єктом моніторингових досліджень національного рівня стали результати стану сформованості читацької та математичної компетентностей навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження нового стандарту початкової освіти, а також зміни, що відбулися після запровадження нових підходів до навчання, для оцінки перебігу освітньої реформи.

На основі аналізу наукових джерел зроблено спробу проаналізувати феномен моніторингу не лише як інформаційну базу для прийняття науково обґрунтованих та науково виважених управлінських рішень, але й з погляду інструменту оцінювання в рамках модернізації освітньої системи, зокрема, її початкової ланки. Увагу акцентовано на тому, що моніторинг має розглядатися як комплекс процедур спостереження, оцінювання, перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку.

Розкрито роль та значення аналітичного документа «Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року» як інструменту оцінювання, проведення подальших моніторингових досліджень, важливої ланки для створення системи освітніх оцінювань та розбудови національної системи моніторингу якості освіти.

На думку автора запровадження моніторингу в рамках модернізації національної освітньої системи, зокрема, початкової школи, виводить управління на новий, вищий рівень функціонування цієї системи.

Ключові слова: моніторинг, освітній моніторинг, Нова українська школа, реформування, модернізація, початкова школа, оцінювання, національна система моніторингу.

Liudmyla SHVYDUN,*orcid.org/0000-0002-7286-8103*

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education
Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy
of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council»
(Dnipro, Ukraine) *sobchuk2009@ukr.net*

Olga VYNOGRADOVA,*orcid.org/0000-0001-8705-1334*

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education
Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy
of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council»
(Dnipro, Ukraine) *olnivin@gmail.com*

MONITORING AS A MEANS OF EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL REFORM

The article notes that in the context of renewal of the national education system, development of the New Ukrainian School, the phenomenon of monitoring the quality of education is a more relevant and effective tool for accompanying educational reform, as it allows tracking the dynamics of changes in the education system.

It is emphasized that at the present stage of development of the education sector of Ukraine the national system of monitoring the quality of education in general has not been formed yet, which, in turn, creates some difficulties in formulating effective educational policy, but significant steps have been taken. In particular, for the first time the results of the formation of reading and mathematical competencies of primary school graduates on the eve of the new standard of primary education, as well as changes after the introduction of new approaches to teaching evaluation of educational reform.

Based on the analysis of scientific sources, an attempt is made to analyze the phenomenon of monitoring not only as an information base for making scientifically sound and scientifically sound management decisions, but also in terms of assessment tools in modernizing the education system, including its primary level. Emphasis is placed on the fact that monitoring should be considered as a set of procedures for monitoring, evaluation, transformation of a managed object and directing these transformations to achieve the set parameters of its development.

The role and significance of the analytical document «Strategy for the development of educational evaluation in the system of general secondary education in Ukraine until 2030» as an evaluation tool, further monitoring research, an important link for creating an educational evaluation system and building a national monitoring system. quality of education.

According to the author, the introduction of monitoring in the modernization of the national education system, in particular primary school, brings management to a new, higher level of functioning of this system.

Key words: *monitoring, educational monitoring, New Ukrainian school, reform, modernization, primary school, assessment, national monitoring system.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства зумовив необхідність реформування національної освітньої системи, її переорієнтацію на принципи гуманізації, демократизації, диференціації освітнього процесу, формування життєвих компетентностей, необхідних для розвитку і саморозвитку особистості-творця індивідуальної освітньої траєкторії та власного життя.

Початкова школа перша розпочала процес модернізації, що передбачає зміну освітньої парадигми, оновлення змісту освіти, методики викладання і навчання, створення опорних освітніх закладів, формування нових вимог до сучасного педагога тощо. Це, в свою чергу, вимагає розробки нових показників, які б дозволяли відстежувати ефективність реалізації освітніх ідей, запровадження нових напрямів моніторингових досліджень. Тобто виникає потреба у створенні широкої інформаційної бази для оцінювання та прийняття ефективних управлінських рішень, вчасного реагування на виклики, що виникають в освітньому середовищі. Таким механізмом має стати освітній моніторинг.

У результаті аналізу наукових та нормативних документів можемо констатувати, що на сьогодні в Україні не вибудована власна система моніторингу якості освіти. Це, в свою чергу, «неможливе формування ефективної освітньої політики, веде до неефективного використання бюджетних і приватних коштів, знецінює сутність та зміст освітньої діяльності, зумовлює породження корупційних схем і, у кінцевому резуль-

таті, суттєво впливає на національну безпеку держави. Нормативні документи, що стосуються питань моніторингу та оцінювання якості освіти, прийняті в останній рік, не можуть забезпечити створення такої системи. Вони орієнтовані на отримання формальних показників, проведення безсистемних ситуативних контрольних процедур, розвиток процесів централізації в управлінні освітньою системою. В Україні не розроблена Концепція та модель національної системи моніторингу якості освіти. Існуючі програмні та нормативні документи обмежуються проголошенням декларацій на кшталт «підвищення якості» замість визначення її конкретних показників, що необхідно досягнути і досягнення яких можна виміряти. Це не дає можливості перейти від гасел щодо забезпечення якості до конкретних дій стосовно її забезпечення» (Лікарчук, 2011:7).

Аналіз досліджень. Існуюча джерельна база з питань освітнього моніторингу представлена різноманітними дослідженнями, серед яких, зокрема, доцільно виділити роботи Г. Дмитренка, Г. Єльникової, К. Крутій, О. Ляшенка, О. Локшиної, Т. Лукиної, Д. Матроса, З. Рябової та інших. У їх дослідженнях розкрито сутність освітнього моніторингу, його відмінність від традиційного контролю; висвітлено технології проведення моніторингових процедур, розробки та використання інструментарію для оцінювання якості освітніх процесів.

Метою статті є здійснення аналізу феномену моніторингу як засобу оцінювання реформи початкової школи в системі освіти України.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах модернізації освітньої галузі України пріоритетним напрямом залишається оновлення освітньої парадигми в контексті завдань, що визначені в «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Реалізація поставлених завдань потребує об'єктивної та доступної інформації про освітній процес на всіх рівнях навчання та викладання. Тому важливою складовою у реформуванні системи освіти України є освітній моніторинг.

Феномен моніторингу пройшов шлях від простого спостереження за будь-яким процесом до «комплексу процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад, стандарту)» (Єльнікова, 2007: 35). Стаття 48 Закону України «Про освіту» трактує поняття «моніторинг» як систему послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей (Закон України «Про освіту», 2019).

Можемо розглядати освітній моніторинг як такий, що дає можливість відстежувати динаміку змін у системі освіти з метою спрямування її розвитку на запланований результат. На думку дослідниці Г. Єльнікової «освітній моніторинг має свою специфіку: його функцією є не тільки надання інформації про стан освітньої системи, але й включення механізмів поточного регулювання, в тому числі саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, але й підтримується розвиток цих процесів у межах заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості та ймовірності і не допускаються регресивні перетворення. Таким чином, освітній моніторинг спрямований на виявлення та регуляцію деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх факторів освітньої системи і націлений на досягнення бажаних результатів її розвитку» (Єльнікова, 2003: 5).

Моніторингові дослідження в освітній системі, залежно від об'єкта оцінювання, рівня проведення й узагальнення результатів, можуть мати різну мету. А об'єктами моніторингу, залежно від мети, можуть бути:

- система освіти (професійна, вища, загальна середня, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна, інституційна або локальна);
- результати навчальної діяльності;
- характеристики учасників освітнього процесу (соціальний захист, задоволеність освітніми послугами, стан здоров'я, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності тощо);
- відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);
- процеси функціонування й розвитку освітніх систем та управління ними;
- компоненти освітнього процесу: умови й засоби реалізації (матеріально-технічні, кадрові, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, фінансові, навчально-методичні умови тощо);
- організація (мережі освітніх установ, контингент і його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо);
- наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо)» (Ляшенко, 2011: 54).

Варто акцентувати увагу на тому, що вперше в системі освіти України об'єктом моніторингових досліджень національного рівня стали результати запровадження освітньої реформи – Нової української школи (далі – НУШ). Мову ведемо про національне моніторингове дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи, мета якого оцінити стан сформованості читацької та математичної компетентностей, зафіксувати результати навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження нового стандарту початкової освіти, а також системно відслідковувати в наступних циклах зміни, що відбуватимуться після запровадження нових підходів до навчання, аби оцінити перебіг освітньої реформи і, за потреби, скоригувати її.

Тобто, використання моніторингу для супроводу НУШ дозволяє здійснювати замір даних під час поточного відстеження певних параметрів стану, з'ясувати взаємозв'язки між явищами, відхилення від норми, за потреби вчасно вносити зміни тощо.

Дослідниця Т. Лукіна розглядає «моніторинг у сфері освіти як:

- інструмент управління якістю освіти, зокрема загальною середньою, на різних рівнях управління;
- інформаційна система;
- процедура збору даних про об'єкт» (Лукіна, 2007: 16).

Можемо стверджувати, що «моніторинг створює інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийнятті управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти, підвищує їх обґрунтованість» (Ляшенко, 2011: 54), «... поряд із прогнозуванням виступає одним із важливіших елементів системи інформаційного забезпечення» (Проценко, 2015: 247).

Ми, будучи суголосними з тими науковцями, які вважають, що «основне призначення моніторингу полягає в наданні так званої управлінської інформації – надійної, оперативної, ґрунтовної – щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень та ходу освітніх реформ тощо» (Ляшенко, 2011: 58) також вважаємо, що освітній моніторинг має використовуватися як інструмент вимірювання й оцінювання результатів модернізації національної системи освіти.

Досліджуючи моніторинг в освіті як інструмент оцінювання, варто зазначити, що поняття «оцінювання» може розглядатися з двох напрямів. Перший – як процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) числовими показниками, що виміряні відповідно до певних правил. Другий – як процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами. Вибір буде залежати від контексту та мети проведення оцінювання. Ми розуміємо термін «оцінювання» як «evaluation» тобто другий підхід. Тому, говорячи про моніторинг як засіб оцінювання, ми розуміємо «оцінювання як процес систематичного і комплексного дослідження певної ситуації, об'єкта, системи, процесу реалізації програми або її результатів (наслідків), що здійснюється з метою розробки плану подальших дій та рекомендацій щодо поліпшення наявної ситуації або ж підвищення ефективності реалізації певної діяльності» (Ляшенко, 2011: 68).

Можемо зробити висновок, що «моніторинг в освіті – це засіб оцінювання, завдяки якому робляться висновки і судження, спрямовані на розвиток об'єкта, що вивчається. Запровадження моніторингу в управлінні виводить останнє на новий, вищий рівень функціонування системи» (Ляшенко, 2011: 69).

Зважаючи на це, дослідниця Т. Лукіна виділяє такі основні завдання освітнього моніторингу:

- визначати якість навчальних досягнень учнів, студентів, рівень їхньої соціалізації з метою планування корегувальних дій;

- вивчати зв'язок між різними елементами освітніх систем та їх характеристиками (рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя, результатами роботи педагогів, рівнем їхнього соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);

- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів з метою впливу на негативні чинники та їх усунення (або принаймні зменшення);

- оцінювати величину впливу на навчальний процес зовнішніх та внутрішніх чинників (наприклад, якості кадрових ресурсів, державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та ін.);

- аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;

- виявляти чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або навіть і нейтралізації);

- порівнювати результати функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку» (Лукіна, 2007).

Важливим, на наш погляд, для розбудови національної системи моніторингу якості освіти та подальших досліджень моніторингу як інструменту оцінювання, є аналітичний документ «Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року», метою якого, як зазначається в документі, «є створення системи освітніх оцінювань, яка має орієнтуватися на чотири ключові позиції: сприяння підвищенню якості початкової, базової середньої та повної середньої освіти; накопичення об'єктивної інформації про освітній процес і результати навчання здобувачів загальної середньої освіти; підтримування освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (що і як оцінюється — тому й тією мірою приділяється увага під час організації освітнього процесу); підтримування вчителів, підвищення довіри до них». У даному документі запропоновано розмежувати моніторингові і немоніторингові зовнішні освітні оцінювання відповідно до мети їх проведення: оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти за підсумками навчання на певному рівні освіти та моніторингові зовнішні освітні оцінювання.

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз феномену моніторингу як засобу оцінювання реформи початкової школи в системі освіти України, ми дійшли певних висновків. Освітній моні-

торинг дає можливість відстежувати динаміку змін у системі освіти з метою спрямування її розвитку на виявлення та регуляцію деструктивних впливів як зовнішніх, так і внутрішніх факторів освітньої системи та націлений на досягнення запланованих результатів. Моніторинг в освіті має використовуватися як інструмент вимірювання й оцінювання результатів модернізації національної системи освіти. Уперше в системі освіти України об'єктом моніторингових досліджень національного рівня стали результати запровадження освітньої реформи – Нової укра-

їнської школи, що дозволило здійснити замір даних під час поточного відстеження певних параметрів стану, з'ясувати взаємозв'язки між явищами, відхилення від норми тощо. Запровадження моніторингу в рамках модернізації освітньої системи, зокрема, початкової школи, виводить управління на новий, вищий рівень функціонування системи.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду щодо використання моніторингу як інструменту оцінювання реформи освітньої галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні за ред. І. Л. Лікарчука. Київ: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти», 2011. URL: http://timo.com.ua/sites/default/files/materials/Analit_dopovid_ctt_.pdf (дата звернення: 19.03.2022).
2. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. Київ: ЦППО АПН України, 2003. 133 с.
3. Єльнікова Г.В., Рябова З.В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 115, Т. 1. С. 35-43.
4. Лукіна Т.О. Вимірювання й управління якістю освіти: Навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява, 2007. 50 с.
5. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник/ О.І. Ляшенко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
6. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти / за ред. О.І. Ляшенка. Київ: Педагогічна думка, 2011. 160 с.
7. «Про освіту»: Закон України від 5 вересн. 2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.06.2021).
8. Про Стратегію розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 р.: протокол М-ва освіти і науки України від 30 травн. 2019 р. №4/4-20 URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2019> (дата звернення: 14.01.2021).
9. Проценко І.І., Гудименко К.М. Моніторинг як інструмент визначення якості освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 247-255.

REFERENCES

1. Analytychna dopovid pro stan monitorynhu yakosti osvity v Ukraini za red. I. L. Likarchuka. (2011). [Analytical report on the state of monitoring the quality of education in Ukraine]. Kyiv: MBO «Tsentr testovykh tekhnolohii i monitorynhu yakosti osvity» URL: http://timo.com.ua/sites/default/files/materials/Analit_dopovid_ctt_.pdf [in Ukrainian].
2. Yelnykova H. V. (2003). *Osnovy adaptivnoho upravlinnia: kurs leksii* [Fundamentals of adaptive management]. Kyiv: TsIPPO APN Ukrainy, 133 s. [in Ukrainian].
3. Yel'nykova H.V., Ryabova Z.V. (2007). *Monitorynh yak efektyvnyj zasib otsiniuvannia yakosti zahal'noi seredn'oi osvity v navchal'nomu zakladi* [Monitoring as an effective means of assessing the quality of general secondary education in an educational institution]. *Kultura narodov Prichernomor'ia*. № 115, T. 1. S. 35-43 [in Ukrainian].
4. Lukina T.O. (2007). *Vymiryuvannia i upravlinnia yakistiu osvity: Navchal'no-metodychni materialy*. [Measurement and management of quality of education]. Kyiv: Ekspres-ob"iava, 50 s. [in Ukrainian].
5. *Metodyka i tekhnolohii otsiniuvannia diial'nosti zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu posibnyk* / O.I. Liashenko ta in (2012). [Methods and technologies for evaluating the activities of secondary schools]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 160 s. [in Ukrainian].
6. *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia monitorynhovykh doslidzhen yakosti zahalnoi serednoi osvity* / za red. O.I. Liashenka (2011). [Organizational and methodological support of monitoring research on the quality of general secondary education]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 160 s. [in Ukrainian].
7. *Pro osvitu»: Zakon Ukrainy vid 5 veresn. 2017 r. №2145-VIII*. [«On Education»: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. *Pro Stratehiu rozvytku osvitnikh otsiniuvan u sferi zahalnoi serednoi osvity v Ukraini do 2030 r.: protokol M-va osvity i nauky Ukrainy vid 30 travn. 2019 r. №4/4-20* [On the Strategy for the Development of Educational Assessments in the Field of General Secondary Education in Ukraine until 2030]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2019> [in Ukrainian].
9. Protsenko I.I., Hudymenko K.M. (2015). *Monitorynh yak instrument vyznachennia yakosti osvity*. [Monitoring as a tool for determining the quality of education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 4 (48). S. 247-255 [in Ukrainian].

УДК 374.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-39>

Ганна ШЕВЧУК,
orcid.org/0000-0002-9688-2305
кандидат історичних наук,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) gannanulp@gmail.com

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ОСНОВНІ ЗАСАДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті досліджено основні засади освіти дорослих в Україні, визначено її особливості та складники. Розглянуто сутність поняття «освіта дорослих» та інших термінів у цій сфері. Опрацьовано законодавчу базу, що регулює освіту дорослих в Україні. Проаналізовано положення міжнародних нормативних документів стосовно розвитку навчання дорослого населення та принципи європейської політики у реалізації освіти впродовж життя. Також акцентовано увагу на необхідності ухвалення спеціального закону, який визначатиме засади функціонування освіти дорослих, та узгодженні його з іншими нормативно-правовими актами, що стосуються освіти дорослих. Проаналізовано особливості різних форм освіти дорослих: формальної, неформальної та інформальної. Обґрунтовано необхідність розвитку освіти впродовж життя з погляду адаптації української освітньої політики до міжнародних норм і цінностей.

У сучасному, швидко змінюваному світі, основу розвитку якого складають високотехнологічні галузі, людина повинна мати постійний доступ до освітніх ресурсів, щоб не опинитися на периферії соціально-економічного розвитку. Розвиток безперервної освіти дозволяє вирішувати багато соціальних і економічних завдань, найбільш важливими з яких є застосування нових технологій, підвищення продуктивності праці, можливість поєднувати соціальну реалізацію особистості та успішну кар'єру. Створення в Україні умов для широкого залучення різних категорій дорослого населення до освіти впродовж життя є пріоритетним із погляду забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці.

Проаналізовані у дослідженні особливості навчання впродовж життя визначають і перспективи його розвитку. Оскільки освіта дорослих є гнучким простором, то вона буде ефективною лише за умови постійної актуалізації відповідно до потреб здобувачів освіти. При цьому ключовим фактором є оцінка діяльності провайдера освітніх послуг із позицій задоволеності здобувача освіти своїм місцем на ринку праці. Акцент у процесі освіти дорослих має ставитися на розвитку тих навичок і професійних компетентностей, які потрібні суспільству, а точніше – роботодавцям. Найважливіша функція освіти дорослих полягає в тому, що вона відкриває перед людиною можливість залишатися компетентною у професійній сфері протягом усього трудового життя.

Ключові слова: освіта дорослих, безперервна освіта, освіта впродовж життя, компетентність, здобувачі освіти.

Anna SHEVCHUK,
orcid.org/0000-0002-9688-2305
Ph.D. (History),
Associate Professor at the Pedagogy and Social Management Department
National University "Lviv Polytechnic"
(Lviv, Ukraine) gannanulp@gmail.com

ADULT EDUCATION IN UKRAINE: MAIN PRINCIPLES AND PERSPECTIVES

The article contains a research of the main principles of adult education in Ukraine, determines its peculiarities and constituents. It reviews the essence of such notions as "adult education" and other terms in this domain. The author focuses on the laws that regulate the adult education in Ukraine. The article analyses the norms of international regulations governing the development of the grown-ups education and to the principles of the European policies for the lifelong learning provision. Special attention is paid to the need to adopt a special law setting the principles for the adult education functioning, and to agree it with other statutory regulations related to the adult education. The author analyzes the peculiarities of the different forms of the adult education: formal, non-formal and informal. The text provides justification for the need to develop lifelong education from the standpoint of adapting the Ukrainian educational policy to the international norms and values.

In the modern rapidly changing world based on high-technological industries, a person should have constant access to educational resources in order to stay afloat of the social and economic development. The development of lifelong learning allows achieving many social and economic goals, the major ones being the implementation of new technologies, the increase of labour productivity, the possibility to combine an individual's social fulfillment and successful career.

From the perspective of competitive advantages on the labour market, it is of high priority to create conditions for vast engagement of adult population to lifelong learning.

The peculiarities of the lifelong learning, as analyzed in the research, determine the perspectives of its development as well. As the adult education is a flexible space, it will be effective only if based on constant actualization to the educatees' needs. With that, the key factor is an evaluation of the education service provider's activity from the perspective of an educatee's satisfaction with their position on the labour market. The educational process shall focus on developing the skills and professional competences demanded in the society, namely – among the employers. The most crucial function of the education is to give an individual a possibility to remain competent in their professional domain throughout their whole labour life.

Key words: adult education, lifelong learning, lifelong education, competence, educatees.

Вступ. В умовах інтеграції України до європейського та світового просторів вагомими факторами розвитку є людський капітал та інтелектуальний потенціал. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства, соціально-економічні виклики, вплив глобалізації вимагають від фахівців різних галузей постійної актуалізації знань, опанування новими навичками та компетентностями. Тому одним із найважливіших завдань реформування системи освіти в Україні є забезпечення її безперервності. Реалізації цих вимог сприяє становлення і розвиток системи освіти дорослого населення, утвердження принципів освіти впродовж життя.

Поява нових професій, нетривалі трудові відносини і технологічні інновації посилюють потребу фахівців відповідати вимогам ринку праці і гнучко реагувати на динаміку соціально-економічного розвитку. Сьогодні демографічний склад трудових ресурсів постійно змінюється, а отже, і посилюється конкуренція за робоче місце. Підприємства висувають високі вимоги до кваліфікації своїх працівників. Підвищуються вимоги до професійної компетентності у будь-якій сфері діяльності. У зв'язку з цим навчання дорослого населення на основі утвердження принципів безперервності освіти, постійного вдосконалення знань і особистісного розвитку набуває дедалі більшої актуальності. Процес розвитку та навчання фахівців усіх рівнів не може бути пасивним і статичним. Навпаки, він має бути активним, мобільним і креативним, а головна мета навчання дорослих – підвищення професіоналізму та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Наукові доробки, присвячені вивченню проблем розвитку освіти дорослих в Україні, регулярно збагачуються новими теоретичними даними. Вчені намагаються визначити оптимальні форми безперервної освіти, наголошують на необхідності інновацій і окреслюють при цьому найрізноманітніші фактори впливу (від середовища, в якому відбувається освітній процес, до компетентностей, які потрібно розвивати).

Багато українських дослідників поділяють думку, що однією з причин гальмування розвитку освіти дорослих в Україні є недосконалість законодавства, а саме – відсутність спеціального закону, який регулюватиме цю сферу. Серед актуальних наукових досліджень у сфері освіти дорослих в Україні варто виокремити праці таких учених, як Л. Лук'янова, О. Ситник, Н. Сорока, Н. Нічкало, І. Прокопенко, Н. Фроленкова, Ю. Зеленін, Л. Тимчук, О. Ільдіко, Т. Десятов.

Освіта дорослих є динамічним середовищем, яке потребує постійної актуалізації та своєчасного реагування на тенденції ринку праці, тому науково-педагогічні пошуки з цього напрямку стануть запорукою залучення різних категорій дорослого населення до навчання впродовж життя, їхнього професійного й особистісного зростання.

Метою статті є визначення основних засад, особливостей і складників освіти дорослих в Україні, аналіз вітчизняної законодавчої бази та міжнародної практики реалізації безперервного навчання, окреслення перспективних напрямів розвитку освіти дорослих українців.

2. Методологія та методи

У дослідженні були використані методи аналізу, синтезу, порівняння, обґрунтування, узагальнення наукової літератури, державних нормативно-правових актів і міжнародних документів, що регулюють освіту дорослих.

3. Результати та дискусії

Розвиток освіти дорослих став частиною міжнародної політики в Європейському Союзі та Організації Об'єднаних Націй у другій половині ХХ століття (Українська асоціація освіти дорослих, 2021: с. 15). Зокрема, в Рекомендаціях ЮНЕСКО стосовно розвитку освіти дорослих, ухвалених у Найробі 1976 року, вперше з'явилося визначення освіти дорослих (Сорока Н., 2020). У ХХІ столітті ідея освіти впродовж життя знаходить підтримку майже у всіх країнах і стає домінуючим вектором освітніх реформ.

У Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо навчання й освіти дорослих 2015 року визначено, що навчання і освіта дорослих є ключовими компо-

нентами навчання впродовж життя (Українська асоціація освіти дорослих, 2021: с. 15). Тобто термінологія ЮНЕСКО змінилася з «освіти дорослих» на «навчання і освіту дорослих». Це пояснюється тим, що навчальні заходи не обов'язково мають бути сплановані і здійснюватися в інституційних умовах, а можуть бути спонтанними (інформальна освіта).

Профільний інститут ЮНЕСКО відстежує динаміку розвитку освіти дорослих у різних країнах. Зокрема, у звіті 2019 року вказано, що з 2015 року у 57% країн-учасниць дослідження зросла кількість осіб у програмах освіти дорослих. При цьому в 15% країн кількість учасників збільшилась на понад 50% (Українська асоціація освіти дорослих, 2021: с. 16).

Успішний розвиток економіки, суспільства, особистості має супроводжуватися процесом безперервної освіти. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що безперервне навчання перестає бути лише одним із аспектів підготовки і перепідготовки фахівця, а стає основним принципом освітньої системи. Аналізуючи загальні засади світової практики освіти дорослих, можна виокремити такі ключові характеристики навчання: безперервність і професійний розвиток, акцент на грамотність і базові компетентності, формування активної громадянської позиції, широке охоплення фахівців, які підвищують кваліфікацію або прагнуть змінити професію, забезпечення якості освіти, орієнтація на саморозвиток та самореалізацію здобувачів освіти, підвищення спроможності фахівця працювати відповідно до вимог економіки та ринку праці.

Політика Європейського Союзу у сфері освіти дорослих має на меті розвиток ключових компетентностей для навчання впродовж життя (знання іноземних мов, цифрових технологій, підприємництва, володіння комунікативними навичками, активне й відповідальне громадянство тощо). Пріоритетом є доступ до освіти впродовж життя всіх соціальних груп незалежно від віку, майнового стану чи культурних особливостей (Українська асоціація освіти дорослих, 2021: с. 15).

Розвиток освіти дорослих – одне з пріоритетних завдань Німеччини, що закріплено в конституції. У країні налічується більше 2000 акредитованих державою і фінансованих із бюджету установ, що займаються освітою дорослих. У Фінляндії система навчання для дорослих містить формальну, неформальну освіту і так звану ліберальну освіту, а координує цю діяльність Фінська асоціація освіти дорослих, заснована ще у 1969 році. Освіта дорослих у Швеції організована широкомасш-

табно завдяки згуртованості зусиль громадськості та держави. Близько 75% шведського дорослого населення постійно навчається (Фроленкова Н., 2020: с. 64–65).

Міжнародні зобов'язання України щодо освіти впродовж життя визначені Угодою про Асоціацію з ЄС (стаття 433). Із часу підписання угоди ведеться активна робота з адаптації української освітньої політики до європейських стандартів, однак досі освіта дорослих в Україні функціонує без належного закріплення на законодавчому рівні.

У 2017 році Законом України «Про освіту» введено термін «освіта дорослих». Стаття 18 цього закону визначає, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя та спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки (Закон України «Про освіту», 2017). Однак ця норма є загальною і сфокусована здебільшого на післядипломній освіті.

У проєкті Закону України «Про освіту дорослих» від 10 лютого 2022 року, схваленого Кабінетом Міністрів України, пропонується ширший перелік складників освіти дорослого населення, порівняно із затвердженим у Законі України «Про освіту», а саме:

- додаткова особистісно орієнтована освіта і навчання;
- громадянська освіта;
- безперервний професійний розвиток, зокрема післядипломна освіта;
- компенсаторна освіта;
- формаційна освіта ([Проект Закону України «Про освіту дорослих», 2022).

Як бачимо, вводяться поняття компенсаторної та формаційної освіти. Компенсаторна освіта спрямована на здобуття будь-яких рівнів загальної середньої освіти дорослими особами. Формаційна освіта передбачає здобуття професійної, фахової передвищої та вищої освіти особами, у яких перерва після здобуття попереднього рівня формальної освіти становила не менше п'яти років, або здобуття такої освіти за іншою спеціальністю (Проект Закону України «Про освіту дорослих», 2022).

Серед позитивних зрушень у напрямі розвитку освіти дорослих в Україні варто також зазначити, що на початку 2019 року до державного класифікатора професій було включено професію андрагога – фахівця у сфері освіти дорослих (Лук'янова Л., 2021: с. 9).

Згідно з чинним українським законодавством, освіта дорослих може бути формальною, неформальною та інформальною. Формальна освіта

передбачає вивчення освітніх програм в установах, що провадять освітню діяльність, та здобуття рівнів освіти, визнаних державою. Неформальна освіта – це навчання, просвітництво у формі семінарів, курсів, тренінгів, вебінарів, майстер-класів. Інформальна освіта – це індивідуальна пізнавальна діяльність, самоосвіта.

Окремо варто наголосити на значущості розвитку сфери неформальної освіти, яка, з одного боку, забезпечує безперервність професійного розвитку дорослого населення, а з іншого, інтегрує та розвиває ресурси, що знаходяться поза формальним освітнім простором. Можна сказати, що формальна освіта створює загальну базу, а неформальна освіта швидше розвиває її, вдосконалюючи компетентності у тих сферах, що становлять інтерес для самих здобувачів освіти, або формує навички, що виходять за межі цілей формального навчання (вміння долати стрес, критично мислити, працювати в команді, розвивати навички лідера, вміння жити в умовах динамічних змін суспільства тощо).

Головна відмінність безперервної освіти дорослого населення пов'язана з тим, що дорослі, як правило, мають уже досвід освітньої діяльності і навички практичної роботи. Їхні запити більш конкретні та прагматичні, коли йдеться про програми професійної освіти. Крім того, на відміну від освіти дітей і молоді, освіта дорослих має особливі вимоги до організації навчання. Часто вона має жорсткі часові межі, оскільки або здійснюється одночасно з трудовою діяльністю, або відрив від неї гранично стиснутий у термінах. Водночас освіта дорослих зазвичай має більш виражену мотивацію порівняно з освітою молоді. Здобувач освіти дорослих прагне за допомогою освітньої діяльності вирішити життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети, а також негайно реалізувати отримані знання, вміння і навички.

Таким чином, виходячи з вищевикладеного, можна виділити актуальні причини необхідності розвитку освіти дорослих в Україні:

– при динамічних змінах, що відбуваються в усіх галузях – економіці, виробництві, юриспруденції, економіці, виробництві, технологіях тощо, потрібні нові знання, які можна отримати, здобуваючи освіту впродовж життя. Для прикладу, пандемія COVID-19 виявила суттєві прогалини в оволодінні цифровими компетентностями дорослого населення;

– міжнародні зв'язки, що постійно розширюються, викликають потребу в розвитку таких знань і вмінь, як володіння іноземними мовами, знання культури різних країн тощо;

– незважаючи на те, що професійна діяльність орієнтована на вузьку спеціалізацію, фахівець повинен розвиватися всебічно, прагнути до особистісного розвитку;

– так само досить очевидно, що безперервна освіта є важливим компонентом процесу взаємодії науки, освіти та виробництва;

– сучасний ринок праці є змінним і гнучким. Тому, щоб залишатися конкурентоспроможним фахівцем, бути професіоналом протягом усієї трудової діяльності, потрібно відповідати вимогам часу.

Динамічний розвиток виробничих і інформаційних технологій, стандартів вимагає від фахівців будь-якої сфери, окрім базових професійних компетентностей, мати ще так звані супутні компетентності, що дозволяють швидко адаптуватися до змін, ефективно освоювати нові види діяльності й інші професії. Крім того, як свідчить міжнародна практика, в умовах економічної нестабільності набуття працівниками додаткових кваліфікацій збільшує можливості їхнього працевлаштування, зміни професії та сфери діяльності, знижує загрозу масового безробіття і, як наслідок, економічної нестабільності та соціальної напруги.

Висновки. Підсумовуючи, потрібно підкреслити, що освіта дорослих наразі є актуальною для фахівців усіх сфер діяльності. Проте всі окреслені особливості характеризують систему освіти впродовж життя як гнучке середовище, яке буде високоефективним лише у разі систематичних змін відповідно до потреб здобувачів освіти та суспільства. У свою чергу, перспективи розвитку освіти дорослих тісно пов'язані з гармонійною взаємодією всіх факторів, що впливають на сучасний процес розвитку особистості. У цьому напрямі провайдери освіти дорослих повинні тісно співпрацювати з іншими структурами, спрямованими на всебічний розвиток громадян.

Водночас варто наголосити, що механічне перенесення закордонного досвіду в українську освітню практику не може бути ефективним. Прогресивні ідеї європейських країн потрібно адаптувати з урахуванням набутого українського досвіду та сучасних соціально-економічних реалій в Україні. Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні безумовно пов'язані з державною політикою, бюджетним фінансуванням, реалізацією освітньої стратегії, формуванням у населення культури безперервного навчання, створенням необхідних умов для діяльності центрів освіти дорослих тощо. Сподіватимемося, що з ухваленням Закону України «Про освіту дорослих» вдасться вирішити наявні проблеми, і освіта дорослих стане повноцінним соціальним інститутом, який забез-

печить безперервний процес підвищення освіченості населення, Тільки з огляду на весь спектр факторів, що сприяють розвитку безперервної освіти, можна досягти високих результатів, від яких безпосередньо залежить якість людського ресурсу нашої країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна політика у сфері освіти дорослих в Україні (експертне дослідження). *Українська асоціація освіти дорослих*. 2021. URL: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/Vika/REPORT3_VHS_A4_DEC2021_ua.pdf (дата звернення 18.02.2022).
2. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. *Вища школа адвокатури НААУ. Курси з підвищення кваліфікації адвокатів*. 2020. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/> (дата звернення 15.02.2022).
3. Фроленкова Н.А. Освіта дорослих: основні фактори та перспективи розвитку в Україні. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка*. 2020. URL: <https://bit.ly/3IZuUCk> (дата звернення 18.02.2022).
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.02.2022).
5. Про освіту дорослих: проєкт Закону України від 10.02.2022 № 7039. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182> (дата звернення 23.02.2022).
6. Лук'янова Л. Розвиток освіти дорослих в Україні: здобутки й інноваційні задуми. *Освіта і суспільство*. 2021. № 1-2. С. 9. URL: http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2021/ois1-2_2021.pdf (дата звернення 15.02.2022).

REFERENCES

1. Derzhavna polityka u sferi osvity doroslykh v Ukraini (ekspertne doslidzhennia). [State policy in the field of adult education in Ukraine (expert study)]. *Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh*. 2021. URL: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/Vika/REPORT3_VHS_A4_DEC2021_ua.pdf [in Ukrainian].
2. Soroka N. Osvita doroslykh yak suspilna vidpovidalnist ta investytsii v maibutnie. [Adult education as a social responsibility and investment in the future]. *Vyshcha shkola advokatury NAAU. Kursy z pidvyshchennia kvalifikatsii advokativ*. 2020. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/> [in Ukrainian].
3. Frolenkova N.A. Osvita doroslykh: osnovni faktory ta perspektyvy rozvytku v Ukraini. [Adult education: main factors and prospects of development in Ukraine]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy: monohrafiia / Za zah. red. akad. N.H. Nychkalo, akad. I.F. Prokopenka*. 2020. URL: <https://bit.ly/3IZuUCk> [in Ukrainian].
4. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017. № 2145-VIII. [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017. № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Pro osvitu doroslykh: proiekt Zakonu Ukrainy vid 10.02.2022 № 7039. [On adult education: draft Law of Ukraine of 10.02.2022 № 7039]. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182> [in Ukrainian].
6. Lukianova L. Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini: zdobutky y innovatsiini zadumy. [Development of adult education in Ukraine: achievements and innovative ideas.]. *Osvita i suspilstvo*. 2021. № 1-2. S. 9. URL: http://naps.gov.ua/uploads/files/press/2021/ois1-2_2021.pdf [in Ukrainian].

УДК 378.1:147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-40>**Наталія ШИЛІНА,***orcid.org/0000-0002-3798-3018*

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри філософії, психології та педагогіки

Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку

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

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАГІСТРІВ ЗАСОБАМИ МЕТАФОРИЧНИХ КАРТ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчого мислення у магістрів вищого навчального закладу засобами метафоричних карт. Автор доводить актуальність та своєчасність означеної проблематики, оскільки сучасний світ – це постійно змінюване середовище, в якому часто відбуваються соціальні та технологічні трансформації, які, в свою чергу, потребують адаптаційної гнучкості та здатності пристосовуватись до нестандартних умов. У статті аналізуються дослідження українських та зарубіжних вчених, їх оригінальні авторські підходи до означеної проблеми. Зокрема, охарактеризовані підходи до розвитку творчого мислення: системний, особистісний, діяльнісний та культурологічний, наголошено на необхідності використання активних методів навчання, включаючи проблемний метод та метод конструювання. Підкреслюється і логічно обґрунтовується взаємозв'язок між творчим мисленням та особистісними якостями студентів. Охарактеризовано роль критичного мислення в освітній діяльності. Окреслено окремі методики, спрямовані на розвиток креативного мислення учнів. Також автором описується дослідження, проведене на базі вищої школи за участі магістрів інженерних спеціальностей. Подано характеристики творчого мислення, описані серії та етапи дослідження, упродовж яких велась робота з розвитку творчого мислення з використанням метафоричних карт. Автором наводяться принципи, покладені в основу методики: принцип вільних асоціацій; принцип поєднання понятійного та наочно-образного мислення; принцип дивергентності; принцип генерування ідей в умовах семантичних обмежень; принцип подолання протиріч. Наводяться приклади роботи на кожному етапі, а також аналіз результатів дослідження.

Ключові слова: творче мислення, креативність, розвиток творчого мислення, критичне мислення, метафоричні карти, асоціативний метод.

Natalia SHYLINA,*orcid.org/0000-0002-3798-3018*

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy

State University of Intelligent Technologies and Communications

(Odesa, Ukraine) *shylinanataliia@gmail.com*

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF MASTERS BY THE METHOD OF METAPHORICAL CARDS

The article is devoted to the problem of development of creative thinking of masters of higher education by method of metaphorical cards. The author proves the relevance and timeliness of this issue, as the modern world is a constantly changing environment where social and technological transformations often occur, which in turn require adaptive flexibility and the ability to adapt to unusual conditions. The research of Ukrainian and foreign scientists, their original author's approaches to this problem are analyzed in the article. In particular, the approaches to the development of creative thinking are described, namely: systemic, personal, activity and cultural, the need to use active teaching methods, including the problem method and the method of construction, is emphasized. The relationship between creative thinking and personal qualities of students is logically substantiated. The role of critical thinking in educational activities is described. Some methods aimed at developing students' creative thinking are outlined. The author also describes the research conducted on the basis of higher education with the participation of masters of engineering. The author gives characteristics of creative thinking, describes series and stages of research, during which work on development of creative thinking with the use of metaphorical maps was carried out. The author presents the principles underlying the methodology: the principle of free associations; the principle of combining conceptual and visual thinking; the principle of divergence; the principle of generating ideas in terms of semantic constraints; the principle of overcoming contradictions. Examples of work at each stage, as well as analysis of research results are given by author.

Key words: creative thinking, creativity, development of creative thinking, critical thinking, metaphorical cards, associative method.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство – це, передусім, модернізація та інформатизація усіх сфер життя. Зміни спостерігаються у всіх галузях соціального та економічного розвитку суспільства. Змінюється культурне поле, і це призводить до формування нових способів комунікації та передачі знань, а також до глибокої психологічної трансформації як кожного індивіда, так і всього суспільства в цілому.

Модернізація освіти спрямована на підвищення якості, доступності та ефективності освіти, що визначає необхідність впровадження нової моделі розвитку педагогічного потенціалу. Це, в свою чергу, потребує креативних рішень, пов'язаних з оволодінням нових способів організації навчального процесу, більшої гнучкості і варіативності у підборі методів та форм навчання задля виховання людини нового типу – людини, здатної орієнтуватись в постійно змінюваному середовищі, спираючись на креативне мислення та лабільні форми поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі творчості та творчого мислення студентів присвячено багато досліджень. Зокрема, Б. В. Новіков виділяє декілька підходів щодо розвитку творчого мислення студентів, а саме: системний, особистісний, діяльнісний та культурологічний. Так, системний підхід полягає у тому, щоб розглядати основні компоненти творчого мислення не відокремлено один від одного, а у певному взаємозв'язку, у єдиній системі. Особистісний – у акценті на творчих здібностях індивіда. Діяльнісний підхід визначається безпосередньо освітнім процесом, а культурологічний – тими цінностями, які засвоюються в процесі навчальної діяльності. Автор наголошує на необхідності розвивати в студентів вміння генерувати незвичайні ідеї, висувати різноманітні гіпотези, пропонувати оригінальні рішення. Завданням педагога є, насамперед, застосовувати такі методи навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей (Новіков, 2021).

Ю. В. Бистрова вважає, що для ефективного розвитку творчого мислення студентів педагогам необхідно включати в програму активні методи навчання, широко застосовувати проблемні методи викладання матеріалу, конструювання педагогічних ситуацій, спрямованих на розвиток самостійності та незалежності мислення, формувати професійні та особистісні якості майбутнього спеціаліста (Бистрова, 2015).

В. О. Моляко пов'язує розвиток творчого мислення з особистісними якостями студентів (Моляко, Музика, 2006).

Розвиток творчого мислення майбутнього магістра освіти у процесі навчання має бути спрямованим на всі складові мислення: види, форми, операції, процедури пізнання, логічні вміння і навички, вважає С. С. Вітвицька. На думку автора, задля розвитку мислення слід пропонувати студентам все більш абстрактну і узагальнену інформацію, вчити робити правильні умовисновки, викладати свої думки логічно і послідовно (Вітвицька, 2014).

Важливість розвитку критичного мислення студентів підкреслюють у своїх дослідженнях О. Л. Павлова, Л. В. Ларічева, В. Буряк, В. О. Береза.

Так, О. Л. Павлова, Л. В. Ларічева дають приклади використання методик для розвитку критичного мислення студентів: методика «асоціативний куш», методика «фішбоун» із застосуванням ментальних карт, методика «карти пам'яті» тощо (Павлова, Ларічева, 2020).

В. О. Береза розробив методику формування критичного мислення студентів, майбутніх філологів, яка складається з чотирьох блоків творчих завдань відповідно до стадій розвитку критичного мислення (евокації, удосконалення навичок критичного мислення, стадії рефлексії та контролю якості сформованості відповідних навичок) (Береза, 2008).

Володимир Буряк стверджує, що головною умовою розвитку критичного мислення є відповідність навчальної інформації певним критеріям критичної корекції цієї інформації (Буряк, 2007).

Необхідність розвитку дивергентного мислення як креативної здатності розглядає у своєму дослідженні В. В. Оверчук (Оверчук, 2014).

Серед зарубіжних досліджень можна виокремити наступні: дослідження зв'язку критичного та творчого мислення розглядалось Eva M. Brodin. Автор вважає, що критичне мислення у більшості випадків затьмарює креативне, що в свою чергу заважає відкритості та свободі у пошуку наукової істини (Eva M. Brodin, 2016).

На думку Daniela Dumitru важливими засобами розвитку критичного мислення є широке впровадження у програму навчання культурології, гуманітарних наук, мистецтва, оскільки дисципліни в цих галузях створюють середовище, яке сприяє критичному мисленню та заохочує вироблення сенсу (Daniela Dumitru, 2019).

Jibao Gu, Changqing He та Hefu Liu на основі соціальної когнітивної теорії та теорії лідерства перевіряли теоретичну модель, яка пов'язує стилі нагляду (підтримуючий і директивний) з творчістю аспірантів через психологічні когнітивні фактори (зокрема, творчу самоефективність і внутрішню мотивацію). Результати свідчать про те,

що творча самоефективність має непрямий вплив на креативність аспірантів, впливаючи на внутрішню мотивацію (Jibao Gu, Changqing He, Hefu Liu, 2017).

Дослідниками Yan Wang, Qinlong Hou була запропонована синтетична модель творчості, яка включала конвергентне мислення, дивергентне мислення та інсайт (оригінальність) (Yan Wang, Qinlong Hou, 2018).

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності розвитку творчого мислення студентів задля підвищення загальної компетенції. А також дослідження практичних засобів розвитку креативності за допомогою метафоричних карт.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення дослідження було проаналізовано останні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, виокремлено критерії розвитку творчого мислення у магістрів. Також запропоновано методику розвитку творчого мислення студентів магістратури Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку (ДУІТЗ) із застосуванням метафоричних карт як інструменту.

Класична психологія виділяє такі якісні характеристики творчого мислення:

- 1) дивергентність – здатність вийти за межі звичних уявлень, побачити об'єкт з різних сторін і виявити нові способи його застосування на практиці;
- 2) гнучкість – здатність знаходити і приймати різноманітні рішення, продукувати ідеї в несподіваних ситуаціях, об'єднувати протиріччя;
- 3) оригінальність – незвичайність, самобутність висловлюваних ідей і прийнятих рішень, здатність відходити від шаблону;
- 4) самостійність – здатність приймати рішення без опори на зовнішні носії, некомфорність у рішеннях;
- 5) новизна – відсутність аналогів процесу (результату) в груповому чи індивідуальному досвіді суб'єкта (П. Торренс, Дж. Гілфорд).

Для розвитку творчого мислення у навчальному процесі використовуються різні види евристичних методів. Розглянемо основні з них.

Метод каталогу (Е. Кунц, 1932 рік) полягає у тому, що в процесі створення нової історії складові об'єкти задаються навмання шляхом випадкового вибору з будь-якого іншого тексту, що дозволяє створити несподівані асоціації.

Наступний метод – морфологічний аналіз (Ф. Цвікі, 1942 рік) – передбачає використання морфологічних таблиць для пошуку нових ідей і створення нового продукту. Автор запропонував складати так звані морфологічні таблиці для

створення нових продуктів і вирішення завдань. Метою морфологічного аналізу є виявлення шляхів розвитку предмета чи об'єкта, врахування усіх потенційно можливих шляхів вирішення цієї проблеми (побудова поля можливих рішень).

Метод мозкового штурму чи метод мозкової атаки (Алекс Осборн, 1957 рік) дає змогу відокремити процес генерування ідей від їх критичного оцінювання, тим самим подолати інертність думки та заохотити асоціативні здібності людини під час вирішення проблем у групі. Під час мозкового штурму відбувається ланцюгова реакція ідей, що призводить до інтелектуального вибуху.

Метод гірлянд асоціацій і метафор використовувався для створення нових товарів з унікальними властивостями, а також для розробки оригінальних сюжетів у літературній творчості. Для створення більшої кількості асоціацій пропонується написати на аркуші паперу перше (основне) слово, потім першу асоціацію, пов'язану з ним, потім наступну і так далі.

Метод фокальних об'єктів (Чарльз Вайтінг, 60-ті роки ХХ ст.) – інтуїтивний метод пошуку нових ідей і рішень – активізує асоціативне мислення людини. Його суть полягає в перенесенні ознак випадково вибраних об'єктів на обраний об'єкт, який лежить як би у фокусі передачі і тому називається фокальним. Метод дає змогу запропонувати принципово нові підходи до побудови предметного середовища та створення літературних творів.

Теорія розв'язання винахідницьких завдань – ТРВЗ – була створена у 50-х роках ХХ століття для використання в інженерній діяльності. Але в подальшому ТРВЗ активно застосовувалась і в інших областях, зокрема у педагогіці. У ТРВЗ розроблено конкретні методичні інструменти для пошуку нових ідей: алгоритм вирішення винахідницьких завдань; комплекс стандартних рішень винахідницьких завдань; типові прийоми усунення (вирішення) протиріч; методи розвитку творчої уяви; методи прогнозування розвитку технічних та інших систем.

Для розвитку творчого мислення магістрів технічних спеціальностей Державного університету інтелектуальних технологій та зв'язку нами була використана колода метафоричних карт «ОХ», створених у 1975 році Елі Раманом, канадським професором мистецтвознавства. Карти «ОХ» складаються з двох колод, у кожену з яких входить 88 карт: перша колода складається з карт із назвами різних життєвих ситуацій, друга – з карт із зображеннями, що розкривають можливий зміст цих ситуацій. Усього існує 7744 можливі комбінації карток із цих двох колод.

В основу нашої методики розвитку творчого мислення магістрів було покладено такі принципи:

1) принцип вільних асоціацій, метою якого є розширення мислення, подолання інерції думок та активізація асоціативного механізму;

2) принцип поєднання понятійного та наочно-образного мислення, спрямований на встанов-

лення зв'язку між теоретичним абстрактним та практичним конкретним мисленням;

3) принцип дивергентності – для формування вміння бачити об'єкти з різних точок зору;

4) принцип генерування ідей в умовах семантичних обмежень;

5) принцип подолання протиріч.



Рис. 1

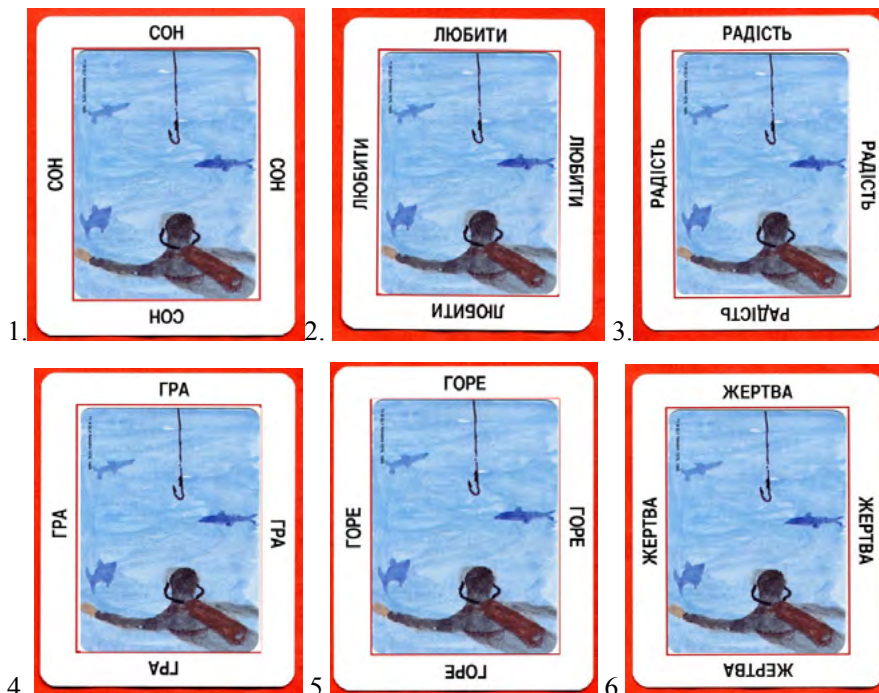


Рис. 2



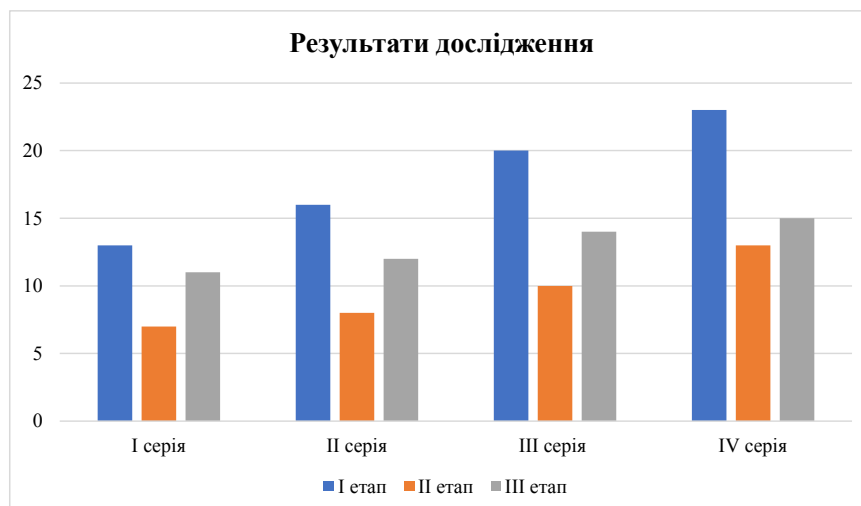
Рис. 3

Таблиця 1

Результати дослідження

	Середня кількість слів		
	I етап	II етап	III етап
I серія	13	7	11
II серія	16	8	12
III серія	20	10	14
IV серія	23	11	15
зростання показника у %	76%	57%	36%

Діаграма 1



Принципи реалізовувались у дослідженні, у якому взяли участь 40 магістрів ДУІТЗ спеціальностей 121-інженерія програмного забезпечення та 122-комп'ютерні науки. Дослідження тривало з 17.01.2022 по 17.02.2022 (практичне заняття 1 раз на тиждень), складалось з 4 серій, кожна з яких в свою чергу включала 3 етапи завдань.

На I етапі реалізовувався принцип вільних асоціацій. Студентам пропонувались карти з зображеннями, до яких необхідно було за 1 хвилину підібрати якомога більше асоціацій (іменників в однині). Приклад карт подано на рис. 1.

Фіксувалась кількість слів-асоціацій кожного студента до кожної карти-зображення.

На II етапі реалізовувались принцип поєднання понятійного та наочно-образного мислення та принцип дивергентності. Студентам пропонували підібрати назви-асоціації до карт із зображеннями з надписами, причому одне зображення поєднувалось з різними назвами життєвих ситуацій. Приклад карт подано на рис. 2.

Фіксувалась кількість назв-асоціацій (іменників в однині), підібраних студентами за 1 хвилину (по одній назві-асоціації до кожної карти).

На III етапі реалізовувався принцип генерування ідей в умовах семантичних обмежень та принцип подолання протиріч. Студенти повинні були за 1 хвилину підібрати назви-асоціації до карт, які містили різні зображення та одне спільне для всіх слово-поняття. Приклад – на рис. 3.

Фіксувалась кількість назв-асоціацій (іменників в однині), підібраних студентами за 1 хвилину (по одній назві-асоціації до кожної карти).

Підраховувалась кількість слів-асоціацій на кожному етапі кожної серії дослідження, виведений середній результат, який наведений у таблиці 1. «Результати дослідження» та діаграмі 1.

Як видно з Таблиці 1 та Діаграми 1 використання метафоричних карт з метою розвитку творчого мислення магістрів виявило позитивні результати. Асоціативність мислення підвищилась на 76%, що дозволяє дійти висновку, що мислення, не обмежене додатковими умовами, досягає певного ступеня свободи і розкріпачення. Щодо взаємодії понятійного і наочно-образного мислення, де переважаючим є карта-образ – підвищення результату спостерігалось на 57%, а там, де існувало семантичне обмеження та когнітивне протиріччя між словом поняттям та образом – на 36%.

Висновки. Можна дійти висновку, що в сучасних умовах постійних соціальних і технологічних змін, циклічного оновлення інформації необхідність розвитку усіх форм мислення, а особливо творчого мислення, є очевидною. Це сприяє підвищенню загальної професійної компетенції майбутніх спеціалістів, формуванню таких особистісних якостей, як впевненість, самостійність у прийнятті рішень, готовність до нестандартних ситуацій і умов праці, незалежність у виборі точки зору, креативність і адаптаційна гнучкість. Ми вважаємо, що використання метафоричних карт у якості інструмента для розвитку творчого мислення активізує роботу обох півкуль головного мозку, сприяє розвитку усіх видів мислення, і являє собою, таким чином, перспективний напрям серед методичних прийомів, спрямованих на формування творчої особистості майбутнього спеціаліста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Береза В. О. Розвиток критичного мислення студентів-філологів у процесі стимулювання мовленнєво-розумової діяльності. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 2008. № 1. С. 20-25.
2. Бистрова, Ю.В. 2015. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. Київ, 2015. № 1 (4). С. 27–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2015_1_5
3. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення. *Знання*, 2007. № 3. С. 21-30.
4. Вітвицька С.С. Розвиток творчого мислення майбутніх магістрів освіти як умова їх творчої самореалізації. *Андрологічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*, 2014. Випуск 5. С. 88-96.
5. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : монографія. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
6. Новіков Б.В. Творче мислення студентів як стратегічна мета університетської освіти. *Освітницький дискурс : збірник наукових праць*, 2021. Вип. 32(4). С. 26–35. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.32\(4\)-3](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.32(4)-3)
7. Оверчук В.В. Сучасні методи розвитку творчого мислення в навчальній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2014. № 2(23). С. 181-187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2014_2_29
8. Павлова О.Л., Ларічева Л.В. (2020) Методика розвитку критичного мислення у вищій школі. URL: https://www.researchgate.net/publication/344164307_Metodika_rozvitku_kriticnogo_mislenna_u_visij_skoli.
9. Daniela Dumitru. Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education. Issue 5: Critical Thinking in Higher Education*, 2019. Volume 44. P. 870-879. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345>
10. Eva M. Brodin. Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students. *Issue 6: Studies in Higher Education*, 2016. Volume 41. P. 971-989.

11. Jibao Gu, Changqing He, Hefu Liu. Supervisory styles and graduate student creativity: the mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation. *Issue 4: Studies in Higher Education*, 2017. Volume 42. P. 721-742 DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656>

12. Wang, Y. and Hou, Q. Insight or Originality: A Spray in the River of Creative Thinking. *Open Access Library Journal*, 2018. Volume 5, P. 1-6. DOI: 10.4236/oalib.1104847.

REFERENCES

1. Bereza V.O. (2008). Rozvytok krytychnoho myslennia studentiv-filolohiv u protsesi stymuliuvannya movlennievo-rozumovoi diialnosti [Development of critical thinking of students of philology in the process of stimulating speech and mental activity]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*. Vol. 1. P. 20-25. [in Ukrainian].

2. Bystrova, Yu.V. (2015). Inovatsiyni metody navchanya u vyschii shkoli Ukrainy [Innovative learning methods in the High School of Ukraine]. Pravo ta innovatsiine suspilstvo – Law and innovation society. Kyiv. Vol. 1 (4). P. 27–33. [in Ukrainian]. Retrieved from URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2015_1_5

3. Buriak V. (2007). Formuvannia u studentiv krytychnoho stylu myslennia [Formation of students' critical thinking style]. *Znannia – Knowledge*. Vol. 3. P. 21-30. [in Ukrainian].

4. Vitvytska S.S. (2014). Rozvytok tvorchoho myslennia maibutnikh mahistriv osvity yak umova yikh tvorchoi samo-realizatsii [Development of creative thinking of future masters of education as a condition of their creative self-realization]. *Andrahohichniy visnyk: Naukove elektronne periodychnye vydannia – Andragogical Bulletin: Scientific Electronic Periodical*. Issue 5. P. 88-96. [in Ukrainian].

5. Molyako, V.O., Muzyka O.L (2006). Zdibnist, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodyka, rezultaty doslidcen [Ability, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Scitomir: Ruta, 320 p. [in Ukrainian].

6. Novikov B.V. (2021). Tvorche myslennia studentiv yak stratehichna meta universytetskoï osvity [Creative thinking of students as a strategic goal of university education]. *Osvitnytskyi dyskurs : zbirnyk naukovykh prats – Educational discourse: a collection of scientific papers*. Vol. 32(4). P. 26–35. [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.32\(4\)-3](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.32(4)-3)

7. Overchuk V.V. (2014). Suchasni metody rozvytku tvorchoho myslennia v navchalnii diialnosti [Modern methods of developing creative thinking in educational activities]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky – Current issues of sociology, psychology, pedagogy*. Vol. 2(23). P. 181-187. [in Ukrainian]. Retrieved from URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2014_2_29

8. Pavlova O.L., Laricheva L.V. (2020) Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia u vyshchii shkoli [Methods of developing critical thinking in higher education.]. [in Ukrainian]. Retrieved from URL: https://www.researchgate.net/publication/344164307_Metodika_rozvitku_kriticnogo_mislenna_u_visij_skoli.

9. Daniela Dumitru. Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education. Issue 5: Critical Thinking in Higher Education*, 2019. Volume 44. P. 870-879. [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345>

10. Eva M. Brodin. (2016). Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students. *Issue 6: Studies in Higher Education*. Vol. 41. P. 971-989. [in English].

11. Jibao Gu, Changqing He, Hefu Liu. (2017). Supervisory styles and graduate student creativity: the mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation. *Issue 4: Studies in Higher Education*. Vol. 42. P. 721-742 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656>

12. Wang Y. and Hou Q. (2018). Insight or Originality: A Spray in the River of Creative Thinking. *Open Access Library Journal*. Vol. 5, P. 1-6. [in English]. DOI: 10.4236/oalib.1104847.

РЕЦЕНЗІЇ

УДК 821(100)-31-93.09"19/20":17.026.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-41>

*Ірина РОЗДОЛЬСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3308-1981
доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) yaremchuk.iryuna74@gmail.com*

РАДІСТЬ ЯК «POINT OF VIEW»: РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ РОКСОЛЯНИ КОХАН «ЯК ВОНО: «ОТРИМАТИ В ПОДАРУНОК УВЕСЬ СВІТ?»: ПОЕТОЛОГІЧНЕ РОЗГАДУВАННЯ РАДІСНОЇ ГОЛОВОЛОМКИ»¹

Рецензоване видання (Кохан, 2020: 320) вивершує дослідницькі пошуки Роксоляни Кохан, реалізовані під час роботи над кандидатською дисертацією, доповнюючи академічний здобуток не лише у такому поважному монографічному форматі, але і в низці апробаційних публікацій, що розширюють філософсько-естетичні (Кохан [Лабіринтами], 2018: 106) та теоретико-методологічні й історико-літературні сенси артикульованої проблеми (Кохан, 2014–2017).

У роботі окреслено несподіваний дослідницький ракурс для рецептивно-феноменологічного та структурного прочитання масиву сучасної зарубіжної прози, дотичної до жанрової проблемної модифікації «літератури про дітей». Власне модус радості постає тим конструктивним концептом, парадигмально об'єднувальною ланкою для, як доводить авторка, окремого жанру не-дитячої, а дорослої літератури, якими є твори про підлітків, оскільки виконують цілком інші дидактично-виховувальні завдання, навчаючи радості саме дорослих, а в герої-дитині відкриваючи – не більше і не менше – місію рятівника світу епохи «пост», із межовими цивілізаційними переживаннями світових катаклізмів, тотальної самотності особистості, генераційних розривів, цифрового буття світу, суїцидальності цивілізації.

Від «Оди до радості» Фридриха Шіллера, де так прямо і яскраво окреслений широкий спектр значень цього такого бажаного екзистенційного стану для всіх, що межує зі щастям, такого нетривкого у світі поза райською брамою, світі, що долає біль, смуток страждання і зневіру, до нашого моменту «тут і тепер», минуло чимало часу. Образ дитини у досвіді белетристики не завжди пуантований

цим екзистенціалом. Як тут не згадати страшні повчально-горористичні історії для дітей, наприклад, німецького письменника Гайнріха Гоффмана, скеровані навчити їх гігієни, правилам поведінки із вогнем, у яких концепт страху повинен був вберегти життя незрілій людській істоті, чи світоглядно-стильові концепції дитинства, які відповідно до конкретного естетичного ідеалу епохи детермінують буттєвий і духовний фатум дитини – соціально-економічно, біологічно, екзистенційно, психологічно, загострюючи увагу на тих чи інших рисах насамперед дитячої недолі, кристалізуючи в сльозі дитини брутальну несправедливість світу. Дитячий світ української літератури, зокрема, у варіантах Бориса Грінченка, Володимира Винниченка, Василя Стефаника слугує виразним прикладом для гуманістичних оцінок світового болю. В читачській рецепції назавжди залишаються тяжкі, мов, олово, голодні очі і невагомі тіла сестричок із Стефаникової «Новини», що їх із милосердя спробує утопити Гриць Летючий і утопить таки одну, чи зневолена учениця дитячого пансіонату із твору Б. Грінченка, яка в нових умовах і далеко від дому втратила будь-яку можливість радіти життю і сам зв'язок із життям. А ще «Федько-халамидник», «Кумедія з Костем» також є дуже промовистими розповідями із трагічним фіналом, у яких дитині в великому світі дорослих людей доводиться долати дуже багато. Натомість прикладів гармонійних і щасливих дітей у світовому письменстві чомусь не так багато, найперше, що спадають на думку герої Марка Твена.

У роботі сформульовано унікальний дослідницький інтерпретаційний фокус, масштаб реалізації якого дозволив авторці роботи сформу-

¹ Кохан Р. «Як воно: «отримати в подарунок увесь світ?»: Поетологічне розгадування РАДІСНОЇ головоломки: монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. 320 с.

лювати висновки широкого масштабу, власне світоглядно-філософські, генологічні, типологічні, стильові.

В полі зору – творча спадщина представників норвезького, американського, французького сучасного письменства, залучено до аналізу безпосередньо твори Юстейна Гордера «Світ Софії», «Помаранчева дівчинка», «У дзеркалі, у загадці», Джонатана Сафрана Фоера «Страшенно голосно і неймовірно близько», Анни Гавальди, «35 кіло надії», означені твори проаналізовані і в контексті письменницьких літературних феноменів, а також в типологічних зв'язках.

Прикметно, що геномом обраних творів, з «огнива» якого протягується нитка зв'язку насамперед до творчості Ю. Гордера, є роман Елеонори Портер «Поліанна» (1913) року, напевно, очевидно, й інспірував авторку до актуалізації такої цікавої наукової теми.

Що таке радість, буття в радості, яка дефініція цього легкого стану, зафіксованого у і Благосвітному привіті Ангела майбутній Богородиці, який постає разом із людським життям, а потім чомусь зникає? Фактично із цього питання розпочинається перше коло герменевтичних інтенсивних інтерпретацій у роботі – «лабіринтами» концептуалізації радості в історико-філософському дискурсі (розділ перший). Згодом – в історико-літературному середовищі, яке націлює уподібнювати поняття «радість» і «дитинства» (розділ другий). Логічно й послідовно структуру роботу і хід думок доповнюють контексти образно-стильових варіантів радостевої парадигми (третій розділ) із відповідним рецептивним прочитанням ідіостилів письменників (розділ четвертий).

Авторці вдалося довести, що «поетологічна парадигма ... у контексті обраної для дослідження проблеми (поетика радості) в концентрованому вигляді репрезентує художню модель літератури про дітей саме у доміант радості (як концепту, як смислового стрижня, як формоделюючого чинника, як «рецептивного ключа», як способу визначити інтерпретаційні підходи до пізнання художнього світу» (Кохан, 2020: 114). Власне модус радості є доміантою і свідомості героїв твору, і наративів, він впливає на жанрові рамки, суттєво розширюючи їх у бік філософської прози, від початкової точки виховного жанру із додатками епістолярного, діаріуша, психологічного тощо. Цікаво проявляється на прикладах творів жанр роману виховання. У класичній моделі коло доростаючої молодшої людини є вчитель, ментор, наділений оцією виховною функцією, тут же маємо жанровий парадокс – тим виховником люд-

ства як більшого середовища і родини чи друзів як локального середовища постає дитина-герой. Часто у власній мандрівці до самоті, власне через пошук радості, вона також виховує і сама себе.

Прикметно, що з точки зору об'єктивної фікційної реальності, обрані герої не вписуються у модель цілком благополучних дітей. Серед факторів, які мали б притлумити радість буття у них – і втрата близьких, і втрата здоров'я, і згасання життя, і відчуженість від світу, чи ще якісь соціально-значущі недомагання, які знижують життєвий й «історичний» статус дитини як суб'єкта дії в історії твору, історії власного життя і навіть хронотопу твору. Однак у результаті, всі герої утримують рівновагу духа, власний центр гармонії як радості попри все, радості понад усе, радості усвідомленої, радості серйозної. Представлені наративи – це динамічні траєкторії пошуку радості, руху до її усвідомлення в собі і навколо, це шлях подолання зовнішньої і внутрішньої деструкції у героїв. Свої складнощі в пошуку сенсів радості є в історії хлопчика Георга, травмованого ранньою смертю батька Яна Улава від страшної хвороби (роман Ю. Гордера «Помаранчева дівчинка»), чи Оскара Шелла (роман Дж. С. Фоера «Страшенно голосно і неймовірно близько»), чий батько загинув 11 вересня під уламками нью-йоркського хмарочоса, чи вмираючої Сесілії (повість Ю. Гордера «У дзеркалі, у загадці»), а чи самотнього Грегуара Дюбоска (повість Анни Гавальди «35 кіло надії»).

Виявляється, цей екзистенціал в конкретному бутті має різні рівні, які у роботі виокремлено і обґрунтовано конкретним текстовим аналізом: радість як моментальна емоція, радість як передочікування, радість к свідомість, радість як гра, радість як самоусвідомлення, радість як порятунок, радість як власне спосіб буття, радість як психологічний катарсис, загалом глобальний екзистенціал, сенси якого взаємодіють із значеннями інших позитивних екзистенціалів – Вірою, Надією, Любов'ю, етичними концептами, що цінують конструктивну людську поведінку.

І усі його сенси і конкретні практичні досвіди скеровані на те, аби розкрити сенс народження і життя: адже народитися, це – «одержати в подарунок увесь світ із сонцем удень, з місяцем та зорями на синьому небі ввечері; з морем, яке набігає на берег, з лісами, такими густими, що вони й самі не знають усіх своїх таємниць, з дивовижними тваринами, що бродять по горах та долах» – так розповідає ангел Аріель дівчинці Сесілії Скутбю із історії Ю. Гордера «У дзеркалі, у загадці» (Кохан, 2020: 160–161). Цей світ приходить через

дар життя, і в життєвій мандрівці варто бачити глибокі позафізичні сенси. Справді, велика наука вдячності життю і світові випромінює із проаналізованих у монографії літературних історій. Омовлені художні практики драматичного, навіть трагічного оптимізму демонструють не лише

новаторський ракурс прочитання світової літературної спадщини, але формулюють рятівний рецепт для нашого світу. У літературознавстві ж – відкривають велику перспективу прочитання національних масивів «творів для дітей», і «творів про дітей» через концепт радості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кохан Р. «Автор – герой – читач» : емоційні максими двох світів у повісті Анни Гавальди «35 кіло надії». *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія*. Харків, 2017. Вип. 76. С. 246–250.
2. Кохан Р. Екзистенційні виміри дому в моделюванні художнього світу повісті Юстейна Гордера «У дзеркалі, у загадці». *Spheres of Culture. Branch of Ukrainian Studies of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin*. Lublin, 2016. Vol. XV. P. 313–321.
3. Кохан Р. «Коли розірветься срібна вервечка з гладенькими перлами...» : символ вічності у повісті Юстейна Гордера «У дзеркалі, у загадці». *Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час»*. Вип. VI : Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2016. С. 82–87.
4. Кохан Р. Лабіринтами радості: концептуалізація історико-філософського дискурсу. Львів : Друк-Захід, 2018. 106 с.
5. Кохан Р. Онтологія читання : рецепція художнього світу дитинства. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах* : зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна», 2016. Вип. 33. С. 208–217.
6. Кохан Р. А. Поетологічна парадигма радості у світовій літературі про дітей кінця ХХ – початку ХХІ ст. (на матеріалі творів Юстейна Гордера, Джонатана Фоера, Анни Гавальди): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04 – література зарубіжних країн. Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України. Київ, 2018. 20с.
7. Кохан Р. Пригода Оскара Шелла : реінтерпретація пережитої трагедії (роман Дж. С. Фоера «Страшенно голосно та неймовірно близько»). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Філологічні науки* : зб. наук. ст. Бердянськ: БДПУ, 2016. Вип. XI. С. 212–220.
8. Кохан Р. «Радісна» модель трагічного світосприймання у романі Дж. С. Фоера «Страшенно голосно та неймовірно близько». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство*. Тернопіль : ТНПУ, 2016. Вип. 45. С. 280–291.
9. Кохан Р. «Самість – самотність – усамітнення»: парадокси радості дитинства у повісті Анни Гавальди «35 кіло надії». *Султанівські читання* : зб. статей. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. Вип. VI. С. 185–195.
10. Кохан Р. (Само)рецепція дитинства в калейдоскопі поколінь (за повістю Анни Гавальди «35 кіло надії»). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство*. Тернопіль : ТНПУ, 2017. Вип. 46. С. 290–301.
11. Кохан Р. «СТРАШЕННО» та «НЕЙМОВІРНО» : рецептивні максими самотності в романі Джонатана Сафрана Фоера «Страшенно голосно і неймовірно близько». *Науковий журнал «МОВА І КУЛЬТУРА»*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 20. Т. II (187). С. 74–80.
12. Кохан Р. Радість пізнання як смислова константа роману Юстейна Гордера «Світ Софії». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство*. Тернопіль: ТНПУ, 2016. Вип. 44. С. 212–217.
13. Кохан Р. Символіка дитинства в художньому світі роману Юстейна Гордера «Помаранчева дівчинка». *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія : Філологічні науки*. Полтава, 2016. Вип. 23. С. 91–97.
14. Кохан Р. Хронотоп радості у романі Юстейна Гордера «Помаранчева дівчинка». *Вісник Львівського Університету. Серія : іноземні мови*. Львів, 2016. Вип. 24. Ч. 1. С. 120–127.
15. Кохан Р. Читач як реципієнт РАДОСТІ у художньому світі Юстейна Гордера. *Мова і культура: науковий журнал*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. III (183). С. 65–72.
16. Кохан Р. «Як воно: «отримати в подарунок увесь світ?»: Поетологічне розгадування РАДІСНОЇ головоломки: монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. 320 с.

REFERENCES

1. Kokhan R. «Avtor – heroï – chytach»: emotsiini maksymy dvokh svitiv u povisti Anny Gavaldy «35 kilo nadii» [Avtor – Hero – Reader: emotional maxims of two worlds in Anna Gavaldy's novel «35 kilos of hope»]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Filolohiia*. Kharkiv, 2017, Vol. 76, pp. 246–250 [in Ukrainian].
2. Kokhan R. Ekzystentsiini vymiry domu v modeliuванні khudozhnoho svitu povisti Yusteina Gordera «U dzerkali, u zahadtsi» [Existential dimensions of the home in modeling the art world of Jostein Gaarder's novel «In the mirror in the mistery»]. *Spheres of Culture. Branch of Ukrainian Studies of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin*. Lublin, 2016, Vol. XV, pp. 313–321 [in Ukrainian].
3. Kokhan R. «Koly rozirvetsia sribna vervechka z hladenkymy perlamy...»: symvol vichnosti u povisti Yusteina Gordera «U dzerkali, u zahadtsi» [«When the silver string with smooth pearls breaks...»: a symbol of eternity in the story of Jostein Gaarder's novel «In the mirror in the mistery»]. *Visnyk Tsentru doslidzhennia literatury dlia ditei ta yunatstva «Literatura*.

Dity. Chas». Starobilsk: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka», 2016, Vol. VI, pp. 82–87 [in Ukrainian].

4. Kokhan R. Labiryntamy radosti: kontseptualizatsiia istoriko-filosofskoho dyskursu [Labyrinths of joy: conceptualization of historical and philosophical discourse]. Lviv : Druk-Zakhid, 2018. 106 p. [in Ukrainian].

5. Kokhan R. Ontolohiia chytannia: retseptsiia khudozhnogo svitu dytynstva [Ontology of reading: reception of the artistic world of childhood]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh : zb. nauk. prats.* Kyiv : Universytet «Ukraina», 2016, Vol. 33, pp. 208–217 [in Ukrainian].

6. Kokhan R. A. Poetolohichna paradyhma radosti u svitovii literaturi pro ditei kintsia XX – pochatku XXI st. (na materialy tvoriv Yusteina Gordera, Dzhonatana Foera, Anny Gavaldy): avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.01.04 – literatura zarubizhnykh krain [Poetic paradigm of joy in world literature about children of the late XX – early XXI centuries, (based on the works of Jostein Gaarder, Jonathan Foer, Anna Gavalda): author's ref. dis. ... Cand. Philol Sciences: 10.01.04 – Literature of foreign countries]. Instytut literatury imeni T. H. Shevchenka NAN Ukrainy. Kyiv, 2018, 20 p. [in Ukrainian].

7. Kokhan R. Pryhoda Oskara Shella : reinterpretatsiia perezhytoi trahedii (roman Dzh. S. Foera «Strashenno holosno ta neimovirno blyzko») [The Adventures of Oscar Shell: A Reinterpretation of a Tragedy (J. Foer's novel «Terribly Loud and Incredibly Close»)]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Serii : Filolohichni nauky : zb. nauk. st.* Berdiansk: BDPU, 2016, Vol. XI, pp. 212–220 [in Ukrainian].

8. Kokhan R. «Radisna» model trahichnogo svitospriimannia u romani Dzh. S. Foera «Strashenno holosno ta neimovirno blyzko» [«Joyful» model of world view in J. Foer's novel «Terribly Loud and Incredibly Close»]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : Literaturoznavstvo.* Ternopil : TNPU, 2016, Vol. 45, pp. 280–291 [in Ukrainian].

9. Kokhan R. «Samist – samotnist – usamitnennia»: paradoksy radosti dytynstva u povisti Anny Gavaldy «35 kilo nadii». Sultanivski chytannia : zb. statei [«Self–loneliness–solitude»: the paradoxes of childhood in Anna Gavalda's novel «35 kilos of hope»]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte, 2017, Vol. VI, pp. 185–195 [in Ukrainian].

10. Kokhan R. (Samo)retseptsiia dytynstva v kaleidoskopi pokolin (za povistiu Anny Gavaldy «35 kilo nadii»)[Self] reception of childhood in the kaleidoscope of generations (according to the novel by Anna Gavalda «35 kilos of hope»)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : Literaturoznavstvo.* Ternopil : TNPU, 2017, Vol. 46, pp. 290–301 [in Ukrainian].

11. Kokhan R. «STRASHENNO» ta «NEIMOVIRNO»: retseptyvni maksymy samotnosti v romani Dzhonatana Safrana Foera «Strashenno holosno i neimovirno blyzko» [«SCARY» and «INCREDIBLE»: receptive maxims of loneliness in Jonathan Safran Foer's novel «Terribly Loud and Incredibly Close»]. *Naukovyi zhurnal «MOVA I KULTURA».* Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2017, Vol. 20. № II (187), pp. 74–80 [in Ukrainian].

12. Kokhan R. Radist piznannia yak smyslova konstanta romanu Yusteina Gordera «Svit Sofii» [The joy of knowledge as a semantic constant of Jostein Gaarder's novel «Sophia's World»]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : Literaturoznavstvo.* Ternopil: TNPU, 2016, Vol. 44, pp. 212–217 [in Ukrainian].

13. Kokhan R. Symvolika dytynstva v khudozhnomu sviti romanu Yusteina Gordera «Pomarancheva divchynka» [Symbolism of childhood in the art world of Jostein Gaarder's novel «Orange Girl»]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni V. H. Korolenka. Serii : Filolohichni nauky.* Poltava, 2016, Vol. 23, pp. 91–97 [in Ukrainian].

14. Kokhan R. Khronotop radosti u romani Yusteina Gordera «Pomarancheva divchynka» [Chronotope of joy in Jostein Gaarder's novel «Orange Girl»]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu: serii : inozemni movy.* Lviv, 2016, Vol. 24, Chap. 1, pp. 120–127 [in Ukrainian].

15. Kokhan R. Chytach yak retsypient RADOSTI u khudozhnomu sviti Yusteina Gordera [The reader as a recipient of JOY in the art world of Jostein Gaarder]. *Mova i kultura: naukovyi zhurnal.* Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2016, Vol. 19, Chap. III (183), pp. 65–72 [in Ukrainian].

16. Kokhan R. «Yak vono: «otrymaty v podarunok uves svit?»»: Poetolohichne rozghaduvannia RADISNOI holovolomky: monohrafiia [How is it: receive the whole world as a gift; monograph]. Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2020, 320 p. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Лу БІНЬ, Світлана КРИВУЦ. Аналіз стану наукового дослідження проблем формування дизайну арт-інсталяцій в системі міського середовища КНР.....	4
Вікторія МАЛАНЮК. Корпоративні музеї Італії: архітектурний аспект.....	10
Кирило МАРКІВ. Актуальні техніки письма у скрипкових сонатах одеських композиторів кінця ХХ століття.....	17
Олеся РИБЧЕНКО. Символ і художній образ як основні компоненти аналізу творчості провідних митців в українській сценографії поч. ХХ ст.....	23
Олена САВЧУК. Опера та сучасні арт-технології. Виклики часу перед професією режисера.....	28
Вікторія СОЗІНОВА. Поняття та структура професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	34

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Тетяна ЛЯХ. Простір капрійських новел Михайла Коцюбинського у контексті онтологічної поетики.....	40
Анна МАКСИМОВА. Способи перекладу нової американської фразеології сфери економіки та бізнесу.....	46
Марина ОХРИМЕНКО, Альона ДАЛІДА. Семантика фразеологічних одиниць із компонентом «око» на позначення характеристики якостей людини (на матеріалі сучасних перської і української мов).....	52
Лідія ПУЗДРАК. Причини маргіналізації емігранта у польській сучасній еміграційній літературі.....	59
Ігор РОЗЛУЦЬКИЙ. Фольклористичний аспект у світоглядному становленні літературно-критичного дискурсу М. Євшана.....	64
Оксана САВЧЕНКО, Наталія КОВЕРСУН, Марія ШЛЕМКО. Сучасні підходи до вивчення української мови в закладах фахової передвищої освіти.....	71

ПЕДАГОГІКА

Олег МАЛИШЕВСЬКИЙ, Ірина ФІЛІМОНОВА. Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.....	77
Світлана МЕДИНСЬКА. Особливості професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі туризму в контексті компетентнісного підходу.....	83
Роман МІШЕНЮК. Позиціонування загальновійськових навчальних дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.....	89
Ірина МОЙСЕСЕНКО. Характеристика структурних компонентів сенсомоторної компетентності дітей з РАС.....	93
Олена МУДРА, Ярослав МУДРИЙ. Вплив європейської освітньої політики на формування вищої освіти у Великій Британії.....	99
Наталія МУЛЯР, Руслана ДАНИЛЯК. Шляхи формування ненасильницької міжособистісної взаємодії молодших школярів.....	106
Катерина ОСАДЧА, Вячеслав ОСАДЧИЙ, Олег СПІРІН, Владислав КРУГЛИК. Аналіз досвіду змішаного навчання: огляд сучасної практики професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні.....	111
Наталія ПАВЛЮК. Формування ділової комунікації майбутнього маркетолога у ЗВО.....	118
Ірина ПАЛАСЕВИЧ. Особливості розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.....	126
Микола ПАНТЮК, Лілія СТАХІВ, Василь СТАХІВ, Сузанна ВОЛОШИН. Екологічне виховання учнів у закладах загальної середньої освіти за екоцентричною парадигмою.....	132

Тетяна ПРИБОРА. Організація освітньо-розвивального середовища у закладах дошкільної освіти.....	139
Юлія РОЇК, Оксана ОВЕРЧУК. Декоративно-прикладне мистецтво як підґрунтя у формуванні компетентностей з етнодизайну кераміки.....	145
Ірина САВКА, Тетяна ЯРЕМКО, Світлана ГУЛЬЧЕНКО. Актуальність використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти.....	152
Інна САХНЕВИЧ, Надія ТИМКІВ. Педагогічні умови упровадження медіаосвітніх технологій у процес онлайн-навчання: фейкова інформація як виклик сьогодення.....	158
Олена СЕРГІЙЧУК. Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	165
Сергій СОВВА, Валентина МІРОШНІЧЕНКО. Роль сім'ї в громадянському вихованні учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.....	171
Катерина СУЯТИНОВА, Лада ДРЕВНЯК. Медіакультура як компонент медіапростору.....	176
Ольга ТКАЧЕНКО. Етнопедagogічний аспект партнерської взаємодії вчителя-вихователя.....	182
Світлана ТОЛОЧКО, Наталія БОРДЮГ. Реалізація компетентнісного потенціалу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.....	189
Марія ФЕНКО, Зоряна МАЦЮК. Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку.....	196
Оксана ЦИХМЕЙСТРУК. Розвиток громадянської компетентності майбутніх вчителів початкової школи.....	203
Чжоу ІЛЕЙ. Підготовка вчителів музичного мистецтва в КНР та Україні у культурній перспективі.....	216
Софія ЧОВРІЙ. Архівні джерела дослідження педагогічної освіти у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття).....	222
Альона ЧОРНА, Ірина КРАШЕНІННІК. Комплекс тренінгових вправ для професійної підготовки вчителів інформатики.....	230
Лариса ШАПОВАЛ. Можливості шкільного курсу біології у формуванні екологічної компетентності учнів.....	237
Людмила ШВИДУН, Ольга ВІНОГРАДОВА. Моніторинг як засіб оцінювання реформи початкової школи.....	244
Ганна ШЕВЧУК. Освіта дорослих в Україні: основні засади та перспективи.....	249
Наталія ШИЛІНА. Розвиток творчого мислення магістрів засобами метафоричних карт.....	254

РЕЦЕНЗІЇ

Ірина РОЗДОЛЬСЬКА. Радість як «point of view»: рецензія на монографію Роксоляни Кохан «Як воно: «отримати в подарунок увесь світ?»: поетологічне розгадування радісної головоломки».....	261
---	-----

CONTENTS

ART STUDIES

Lu BIN, Svetlana KRYVUTS. Analysis of the state of scientific research on the problems of art installation design in the system of the urban environment of the PRC.....	4
Viktorii MALANIUK. Corporate museums of Italy: architectural aspect.....	10
Kirilo MARKIV. Actual writing techniques in the sonats of Odessa composers of the end of the XX century.....	17
Olesia RYBCHENKO. Symbol and artistic image as the main features of the analysis of the works of prominent artists in the Ukrainian scenography of the early XX th century.....	23
Olena SAVCHUK. Opera and modern technologies. Challenges of time before the profession of opera director.....	28
Victoria SOZINOVA. The concept and structure of professional competence of future teachers of music art.....	34

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Tetyana LIAKH. Space of Capri short stories by Mykhailo Kotsubynskyi in the context of ontological poetics.....	40
Anna MAKSYMOVA. Methods of translation of the new American phraseology in the field of economics and business.....	46
Maryna OKHRIMENKO, Aliona DALIDA. The semantics of phraseological units with the component «eye» to denote the human qualities (based on modern Persian and Ukrainian).....	52
Lidiia PUZDRAK. Reasons for marginalization of emigrants in Polish modern emigration literature.....	59
Ihor ROZLUTSKYI. The folklore aspect in the world outlook formation of Mykola Yevshan's literary-critical discourse.....	64
Oksana SAVCHENKO, Nataliya KOVERSUN, Mariia SHLEMKO. Modern approaches to the study of the Ukrainian language higher professional education institutions.....	71

PEDAGOGY

Oleh MALYSHEVSKYI, Iryna FILIMONOVA. Implementation of innovative technologies during practical training of future professional education specialists.....	77
Svitlana MEDYNSKA. Peculiarities of professional activities of future experts in tourism in the context of the competence approach.....	83
Roman MISHENIUK. Positioning of general military educational disciplines in the system of professional training of future border officers.....	89
Iruna MOISEIENKO. Characteristics of structural components of sensomotor competence of children from ASD.....	93
Olena MUDRA, Yaroslav MUDRYI. The influence of European educational policy on the formation of higher education in the United Kingdom.....	99
Nataliya MULYAR, Ruslana DANYLIAK. The ways of the formation of non-violent interpersonal interaction of primary schoolchildren.....	106
Kateryna OSADCHA, Viacheslav OSADCHYI, Oleg SPIRIN, Vladyslav KRUGLYK. Analysis of the experience of blended learning: a review of current practice of vocational training of future professionals in Ukraine.....	111
Natalia PAVLYUK. Formation of business communication of the future marketologist in IHE.....	118
Iryna PALASEVYCH. The peculiarities of vocabulary development children of senior preschool age.....	126

Mykola PANTIUK, Liliya STAKHIV, Vasyl STAKHIV, Suzanna VOLOSHIN. Environmental education among students in general secondary education institutions according to the ecocentric paradigm.....	132
Tetiana PRYBORA. Creating developmental learning environment in preschool educational establishments.....	139
Yulia ROIK, Oksana OVERCHUK. Decorative and applied art as a foundation in the formation of competences in ethnodesign ceramics.....	145
Iryna SAVKA, Tetyana YAREMKO, Svitlana GULCHENKO. The importance of using interactive teaching methods in the educational process of higher education institutions.....	152
Inna SAKHNEVYCH, Nadiya TYMKIV. Pedagogical conditions of implementing media education technologies in online education: fake information as a challenge today.....	158
Olena SERHIICHUK. Preparation of the future teacher for professional activities in the conditions of inclusive educational environment.....	165
Sergey SOVVA, Valentina MIROSHNICHENKO. The role of the family in civic education of senior students of general educational institutions.....	171
Kateryna SUIATYNOVA, Lada DREVNIAK. Media culture as a component of the media space.....	176
Olga TKACHENKO. Ethnopedagogical aspect of teacher-educator partnership interaction.....	182
Svitlana TOLOCHKO, Nataliia BORDIUG. Implementation of competence potential of formation of environmental competency in the educational process of general secondary education institutions.....	189
Mariia FENKO, Zoriana MATSIUK. Linguodidactic paradigm of the formation and speech development of the young children.....	196
Oksana TSYKHMEISTRUK. Development of civic competence of future primary school teachers.....	203
Zhou ILEI. Training of teachers of music art in PRC and Ukraine in cultural perspective.....	216
Sofiya CHOVIY. Archive sources of researching pedagogical education in Transcarpathia (the end of the XVIII – 40s of the XX century).....	222
Alona CHORNA, Iryna KRASHENINNIK. Complex of training exercises for professional training of informatics teachers.....	230
Larysa SHAPOVAL. Opportunities of the school course of biology in the formation of environmental competence of pupils.....	237
Liudmyla SHVYDUN, Olga VYNOGRADOVA. Monitoring as a means of evaluation of primary school reform.....	244
Anna SHEVCHUK. Adult education in Ukraine: main principles and perspectives.....	249
Natalia SHYLINA. Development of creative thinking of masters by the method of metaphorical cards.....	254

REVIEWS

Iryna ROZDOLSKA. Joy as a “point of view”: a review of Roksoliana Kohan’s monograph “How does it feel “to receive the whole world as a gift?”: a poetological solution to a joyful puzzle”.....	261
--	-----

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 49. ТОМ 2
ISSUE 49. VOLUME 2**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зимомря

Здано до набору 04.04.2022 р. Підписано до друку 29.04.2022 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 31,38. Зам. № 0422/166. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (048) 709 38 69,

+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.