

ISSN 2544-9338

INTERNATIONAL JOURNAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SOCIAL SCIENCE



RS Global

Scientific Edition

INTERNATIONAL JOURNAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SOCIAL SCIENCE

2(30), June 2021

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss

Chief editor

Violeta Georgieva-Hristozova

Ph.D. in Education, Trakia University, Bulgaria

Editorial board:

Kolesnikova Galina

Professor,
Taganrog Institute of Management and
Economics, Russia

Utebaliyeva Gulnara

Doctor of Philological Science,
Al-Farabi Kazakh National University,
Kazakhstan

Rossikhin Vasyi

Dr.Sc. in Law, Vice-Rector,
Kharkiv National University of Radio
Electronics, Ukraine

Krokhmal Nataliia

Professor, PhD in Philosophy,
National Pedagogical Dragomanov
University, Ukraine

Yarychev Nasrudi

Doctor of pedagogical sciences,
Candidate of philosophical sciences
Chechen state university
Grozny, Russia

Vozniakovska Kristina

Doctor of Law, Professor, Department of
Civil Law, Chernivtsi Law Institute National
University "Odessa Law Academy",
Chernivtsi, Ukraine

Cheshmedzhieva Margarita

Ph.D., Associate Professor,
South-West University "Neofit Rilski",
Faculty of Law and History,
Department of Public Law,
Bulgaria

Sas Nataliia

Associate professor, Doctor of
Pedagogical Sciences,
Poltava National V. G. Korolenko
Pedagogical University, Ukraine

Mirza Natalya

Higher Doctorate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Karaganda
State University of E.A. Buketov, Kazakhstan

Mammadov Oruj

Ph.D. in Law,
The Academy of Public Administration
under the President of the Republic of
Azerbaijan

Paramonova Svetlana

Ph.D. in Criminal Law,
Marie Curie Scholar / Senior Researcher
at Zagreb University, Law Faculty,
Croatia

Ovsyanik Olga

Full Doctor Degree, Ph.D. in Psychology,
Professor, Moscow State Regional University,
Russian Federation

Orehowskyi Wadym

Doctor of historical sciences,
Chernivtsi Trade-Economic Institute
Kyiv National Trade and Economic University,
Ukraine

Victoria Polyakova

Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Vladimir Regional Institute for Educational
Development name L. I. Novikova,
Russian Federation

Publisher –
RS Global Sp. z O.O.,
Warsaw, Poland

Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394

Publisher Office's address:
Dolna 17,
Warsaw, Poland,
00-773

Website: <https://rsglobal.pl/>
E-mail: editorial_office@rsglobal.pl
Tel: +4(822) 602 27 03

DOI: 10.31435/rsglobal_ijitss
OCLC Number: 1036501433
Publisher – RS Global Sp. z O.O.
Country – Poland
Format: Print and Electronic version
Frequency: quarterly
Content type: Academic/Scholarly

CONTENTS

<i>Olha Cherepiekhina</i> ON THE BASIS OF A BLOCK MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S DEGREE PROGRAM PSYCHOLOGY TEACHERS..	4
<i>Лозова Олена Василівна, Білан Ольга Анатоліївна, Новикова Лариса Георгіївна, Марченко-Толста Катерина Сергіївна,</i> МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ ПРАЦЮЮЧИХ ВІДДАЛЕНО ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	15
<i>Н. В. Соловей, С. Д. Исаева</i> ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ КАК СПОСОБ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ СООБЩЕНИЯ: АКТАНТНО-ПЕРЕМЕННАЯ ФУНКЦИЯ ПАССИВА (КЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД).....	20
<i>Пастушок Тарас Васильович</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	25
<i>Кямаля Юсифова</i> ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВОПРОСОВ ВОСПИТАНИЯ В ГЕРОИЧЕСКИХ ЭПОСАХ.....	30
<i>Синіцька Наталія Вікторівна</i> СТАН ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	35
<i>Nino Labartkava, Tamar Saginadze</i> PILOTING SUPPORTIVE WAYS TO EFFECTIVELY IMPLEMENT SCHOOL READINESS PROGRAM ON THE EXAMPLE OF TBILISI KINDERGARTENS	39
<i>Закопець Михайло Львович</i> ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКОНАВЦЯ- ДУХОВИКА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	51
<i>Павличенко Л. М., Байбосунова Г. Е., Рысмагамбетова А. А.</i> КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА АГРОКЛИМАТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ КАЗАХСТАНА НА ОСНОВЕ ЦЕЛЕВОЙ ФУНКЦИИ	56
<i>Ланіньська Т. В.</i> ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СЕРЕДНЬОГО МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ПІДВИЩЕНОЇ СТРЕСОГЕННОСТІ (З ВЕТЕРАНАМИ АТО/ООС)	67
<i>Кабанцева Анастасія Валеріївна</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ КОМПЛЕКСНОЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ТУРБУЛЕНТНОГО ЧАСУ	78
<i>Афанас Алёна</i> ОБЛАСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП	83
<i>Шелефонтьок Анна Андріївна</i> СПЕЦИФІКА ДИДЖИТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНИХ ТЕЛЕКОМПАНІЙ ДНІПРА	91
<i>Ismayilova Masma Aliyulla gizi</i> EXPRESSION OF EMOTIONALITY AND EXPRESSIVENESS IN THE DIALOGUE	99

Maryna Rebenko, Oksana Nikolenko, Natalia Doronina ONLINE LEARNING STRATEGIES IN TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV AS A POST-PANDEMIC OUTCOME	107
Данченко Марія Леонидовна РОЛЬ РОМАНИСТИКИ ПЬЕТРО КЬЯРИ В СТАНОВЛЕННІ ИТАЛІЯНСЬКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО РОКОКО	118
Мартинів Ольга Олексіївна УКРАЇНСЬКА ТАНЦЮВАЛЬНА КУЛЬТУРА У ГЕОГРАФІЧНО-ЕТНОЛОГІЧНОМУ РОЗРІЗІ ЕТНОХОРЕОГРАФІЧНИХ ФРОНТИРІВ	123
Maria Yarmolchuk EMPIRICAL STUDY OF PERSONAL DETERMINANTS OF THE CHOICE OF COPING STRATEGIES OF SERVICEMEN	133
Новікова Ірина Миколаївна ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ЗАДАЧ З МЕДИЧНОЇ І БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ	138
Natalia Bonchuk COMPONENTS OF THE TRAINING PROGRAM FOR EDUCATORS WORKING ON THE DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICALLY GIFTED STUDENTS POTENTIAL	146
Андрій Заєць ВІДМІННОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО ДОСВІДУ ПІКОВИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ГІПОМАНІЇ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРВ'Ю РЕХІ	153
Andrii S. S. PHONOSEMANTISM AS PART OF THE SIGN SYSTEM OF LANGUAGE	161

ON THE BASIS OF A BLOCK MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S DEGREE PROGRAM PSYCHOLOGY TEACHERS

Olha Cherepiekhina, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical and Age Psychology, Zaporizhzhia, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6970-1217>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7533

ARTICLE INFO

Received 17 February 2021
Accepted 10 April 2021
Published 30 June 2021

ABSTRACT

The article reveals the essence and content of the author's model of developing pedagogical competence of a future psychology teacher. The block model of formation of pedagogical competence of a psychology teacher, which consists of conceptual-value, value-motivational, content-processual and result-criterial blocks, is presented.

KEYWORDS

pedagogical competence of a psychology teacher,
psychology teacher,
block model of forming pedagogical competence of a psychology teacher,
conceptual-value block, value-motivational block, content-processual block,
result-criteria block.

Citation: Olha Cherepiekhina. (2021) On the Basis of a Block Model for the Development of Pedagogical Competence of Future Master's Degree Program Psychology Teachers. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7533

Copyright: © 2021 **Olha Cherepiekhina**. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. The problem of developing pedagogical competence is interdisciplinary, and therefore requires the integration of knowledge of pedagogy and psychology. Research on the development of pedagogical competence as a component of professionalism of the future psychology teacher is based on the understanding of pedagogical competence as such, which is formed at the beginning of the educational process and determines the appropriate level of readiness of the future psychology teacher for a competent, informed and qualified performance of functional duties.

This manifests itself in the intrinsic strong positive motivation, orientation to reach the peaks of professional mastery and corresponds to the level of work complexity, active pre-professional self-identification and productive educational activities, focused on acquiring practical experience at the level of "master of psychology", which is reflected in the value-motivational, personal, professional and functional, scientific and investigative, methodological, informational and technological and creative components of the educational competence of a psychology teacher.

Pedagogical competence is studied by us as a process and result of professional activity, integrated indicator of educational personal and business activity essence of a psychology teacher, this

is determined by the level of realization of its humanistic spiritedness, which allows to implement the professional and pedagogical tasks at a sufficiently high level.

In the past few years, the social role of the psychology teacher in a higher education institution has changed dramatically. Thus, the innovativeness index and related transformations in our country act as a confirmation and basis for the time trends. Education of Ukraine is a part of the general world tendency in education and science, and the global education shuttle, even of highly developed countries, shows their unpreparedness to meet the requirements of the new time. Time trends set the order of education and changes in the way teachers interact with students, who are no longer a single social group, but a generation not only of X, Y, Z. All this must be taken into account when it comes to the development of pedagogical competence of the modern psychology teacher at the stage of his master's training. Pedagogically competent psychology teacher is, first of all, a teacher who is ready to face the challenges of today.

Research results. In our study under the pedagogical model of the development of educational competence of psychology graduates under the conditions of graduate school we understand the totality of factors that affect the student of higher education in "Psychology" and as a result form a ready specialist [1]. Proceeding from the above mentioned, the model of developing educational competence of future psychology teachers in a master's program is understood as a schematized representation of all pedagogical activities, the model of educational training of future psychologists, especially for the development of their pedagogical competence level, is schematized. Let's examine the model of developing pedagogical competence of future psychology teachers in a master's program. The model consists of four components: conceptual-value, value-motivational, content-processual, and result-criterial.

The conceptual-value component. It is characterized by reflecting the current leading ideas about the training of masters in the field of "psychology," in particular: The updated requirements for the level of educational competence of future psychologists to be specified in the standards and other regulatory support of the Ministry of Education and Science of Ukraine, NAYA, domestic institutions of higher education; the growing demand for future teachers of psychology with a high level of educational competence, as evidenced by the survey of current employers - heads of educational institutions of higher education and participants in the educational process: teachers, pedagogical staff, higher education students themselves.

The value-motivational block of the developed model provides for the training of future psychology teachers at the second educational-qualification level (master's program), as well as at the third educational-qualification level (master's program). Since the goal of graduate school is to develop the basics of scientific knowledge and form a high level of educational competence of future teachers of psychology. And this is the predicted result of this study. Let us consider in more detail the motives that predetermine the development of pedagogical competence of future psychology teachers. At the same time, we will consider the motive as a stimulus for the master to be active, which is able to satisfy the demanded needs. As a result of awareness and comprehension of the needs of the future psychology professors, they are encouraged to take action, which will result in the satisfaction of the needs. It should be noted that the actions taken are aimed at achieving the goal that was set or formulated by the future psychologist earlier. So, goals and motives are not the same concepts.

In order to disclose the characteristics of a person, which determine the high productivity of work and motivation, R. White [3] defined the concept of competence as the effective interaction of an individual with the environment and reasoned about "the existence of competent motivation".

In our model two groups of motives are formed with the purpose of achieving the goals, namely: emotional and spiritual and predictive and spiritual. The first group of motives includes motives that are emotionally captivating, impel active actions and are the reason for the formation of the corresponding competences. The role of motives can be played by ideals, interests, opinions, attitudes, values, because they are always based on the personality's needs: basic, life, biological, social, etc. Let us consider the motives that are used in pedagogical education: material, social and moral-psychological. The first can include the desire of the individual to receive pedagogical education to have material benefits in the future. Others - the desire to become an educated individual to have a prestigious profession as a psychology teacher. To the third - obtaining moral satisfaction from learning and professional psychological and pedagogical activities.

In pedagogy, the whole plurality of motives for educational activity of an individual, including those of master teachers of psychology, is combined into three interconnected groups, namely:

1. Directly - sponucal motivations, which are based on emotional manifestations of the personality, on positive or negative emotions: Clarity, novelty, interest, externally appealing attributes; interesting teaching, the teacher's personality appeal; anxiety about receiving praise, commendation (for the task performed); fear of receiving a negative evaluation, punishment; fear of the teacher, parents; not wanting to be talked about in the group.

2. Perspective-sponucal motives are based on the understanding of the meaning of knowledge in general; the subject, in particular: awareness of ideological, social, practical use of the subject, certain specific competencies; link of the subject with future independent life (entering the graduate school, choosing a profession, founding a family, etc.); aspiration to get a reward in the future; developed sense of duty and responsibility.

3. intellectually - sponucal motives are based on the satisfaction from the very process of learning; interest in knowledge, diligence, efforts to expand their cultural level, mastering certain competencies, enthusiasm for the process of solving educational and cognitive problems.

Among the intellectual and spontaneous motives a special place is occupied by cognitive interests and needs. It is accepted to distinguish the levels of cognitive interests and according to them to determine the ways and create conditions for its development (G. I. Shchukina). The lower, elementary level of cognitive interest is conditioned by respect for concrete facts, knowledge, descriptions, actions by example. The second level is characterized by an interest in dependencies, cause-and-effect relations, and their self-constructed development. The third, higher level is manifested in the interest to theoretical problems in creative activity for the purpose of competence mastering. Formation of higher level of cognitive interest indicates the presence of cognitive need.

An important role in the value-motivational block of the model is played by the values that are divided into two groups, in particular: professional fulfillment and personal self-actualization. We will analyze each of the suggested groups.

We consider persistence, efficiency, will, health preservation, and ethical and moral values to be professional self-fulfillment. Relativity is a value that contributes to the detailed performance of duties by the future psychologist, acumen in learning, work, and everyday life. Efficiency implies that the future psychologist performs tasks with the highest effectiveness in the shortest possible time. This value testifies to the systematic nature of the activity, confirms the correct setting of goals and the choice of appropriate ways to achieve them. The value of health preservation requires mastery of the basics of life safety, sanitation and hygiene, knowledge of the signs of a healthy educational environment, Recognition of external signs of physical impairment, knowledge of the types and manifestations of bullying, violence, to be familiarized with the normative requirements to prevent and combat bullying, other types of violence.

Ethical and emotional value is the importance of awareness of personal feelings and sensitivities, management of one's own emotional states. In this case, the priority is to learn the methods of dialogue and dialogue, informed and empathic listening, nonviolent communication for the purpose of informed and appropriate interaction with others. The future psychology teacher must be aware and respond constructively to the manifestation of emotions without judgment, to keep and support the respect in the process of educational activities; own ways of self-preservation of mental health, awareness and management of their own emotions; Respond to stress and conflict situations with respect, promote understanding; use the practice of concentration of attention in the educational process, informed emotional response (to select and implement the appropriate emotional reaction, depending on the situation). The future psychology teacher should talk taking into account the cultural and personal differences between the participants, the advantages and/or disadvantages of certain groups (persons), showing understanding and interaction, promote reconciliation of the persons who are in conflict.

The content and processual block is designed to provide an appropriate content that meets the standards of higher education. For the development of pedagogical competence of future psychologists it is necessary to create such an educational program, which will provide for the presence of appropriate competence and such disciplines that contribute to its development.

No less important are the disciplines that are offered to future psychologists at the second educational-qualification, and then at the third educational-qualification level. As part of the experiment we proposed a special course "Pedagogical competence of the psychology teacher," the purpose of which is the development of pedagogical competence in future psychologists in the conditions of the master's program. Those students who took this special course, after completing the

evaluation of its content demonstrated the increase in the level of pedagogical competence, which we described in the experimental part of the study.

For this purpose it is necessary to create appropriate organizational and pedagogical conditions: motivational, organizational, methodological and technological, integrative and prospective.

Motivation: Motivation and stimulation play an important role in the development of pedagogical competence of future psychologists in a master's program. Motivation can be the crediting of received scores during seminars, practical classes, presence at all classes and active participation in them. The stimulus for this is the participation of students in international student exchange programs, certificates, diplomas for active participation in the educational process, in student and university life.

The analysis of theory and practice shows that educational motivation of higher education students has the following structure:

- cognitive motivation (acquiring new knowledge and competence);
- social (desire for self-assertion in society, assertion of social status through learning);
- pragmatic motives (getting paid for the work);
- professional-value motives (variety of opportunities for employment at a promising and interesting job);
- natural motives (the pleasure of learning, revealing the acquired skills and talents);
- status-positional motives (acknowledgment in the society through studies or public activity, getting recognition from the society, being appointed to a certain position);
- communicative motives (expanding the circle of communication by raising the intellectual level and making new acquaintances);
- traditional-historical motives (stereotypes that have emerged in society);
- utilitarian-practical motives (desire for self-education);
- educational and cognitive motives (orientation toward learning specific academic subjects);
- social and personal prestige motives (motivation to obtain a certain position in society);
- uninformed motivation (obtaining education at the influence of someone else, based on failure to understand the sense of the information obtained and lack of interest) [2].

Organizational: organization of training of the future psychologist in the conditions of the master's program taking into account the need to develop pedagogical competence in a higher education student. The key task on the way of transition to the information society is to create an information environment of the institution of higher education and to develop appropriate content, which contributes to the development of educational competence of future psychologists. Expansion of the informational educational space can be carried out through participation in the implementation of distance and blended learning programs, testing of electronic textbooks, tutorials, video materials and the creation of electronic training courses.

Methodological and technological: optimal combination of reproductive and creative activities. Implementation of information and educational environment in the teaching and learning process allows for the formation of educational environment, where a large number of high school students can take part in the implementation of creative projects with the participation of international and national public organizations and foundations. It is important to ensure the provision of modern types of work with students, namely: lectures with audiovisual accompaniment, webinars, interactive multimedia lectures, round tables, online practice sessions, interactive practical exercises, educational interactive simulators, video conferences, thematic chat conferences, etc. Using diversity and creativity to organize the educational process, the instructor is a mentor and facilitator for high-quality content for future psychologists, the close interaction between the teacher and the higher education student takes place; self-development and self-improvement are stimulated, which, in particular, ensures the development of the educational mastery level of the future psychologist.

Integration and perspective: Integration of individual and collective forms of activity in the process of developing pedagogical competence in a master's program. Electronic educational resources and the informational and educational environment created on their basis significantly improve the quality of training of the future psychologist. It should be noted that the potential of the informational and educational environment can only be fully realized if the educational process is organized on the basis of the model, the most important feature of this model is a personally oriented orientation aimed at developing the creative skills of the future psychologist, which, inevitably, influences the development of his or her pedagogical competence.

Among the teaching methods we included existential experience of a high school student and construction of behavioral rules for future psychologists. At the master's level - critical thinking, creative approach to completing tasks, formulating hypotheses, communicating them. Let us look at them in more detail.

Existential experience is unique. The future psychology teacher acquires it in the course of his or her life. We see it as the responsibility for the result of his choice. The choice of the reported efforts to achieve life goals largely depends on the formed ideas about their own past and may but, available in the watch perspective. Requirements for institutions of higher education to actively search for reserves to improve the efficiency and quality of teaching, including the development of teaching competence. Professional achievements and the need to use innovative technologies increase the ability of the future psychologist to move in a different direction, self-fulfillment.

An important personal resource of the future psychologist is experience, productive implementation of professional psychological and pedagogical activities. Thus the analysis of existential experience as a component of the hourly perspective of life plans can provide the future psychologist with the possibility to maximally effectively adjust the professional development during the period of intensive professional and individualistic formation.

The construction of behavior rules for the future psychology teacher in the professional sphere can be carried out in a projective and intuitive way. In the projective way the activity of the future psychology teacher is carried out at an informed level. The intuitive method does not involve intelligent actions of the future psychology teacher to construct behavior and develop pedagogical competence.

At the same time, regardless of the method, the construction of behavior of the future psychology teacher is carried out in three stages, which can be situationally interdependent:

- formulation or awareness of the goal;
- design of the activity;
- organization of the individual workplace;
- stabilization of the system of motivation and communicative relations.

When using the project approach, these stages are realized by future psychologists in a transparent way, and when using the intuitive approach, they are not known. The main goal determines the necessity of appropriate training. If it is not possible to formulate such a goal, then there is no real need in constructing the behavior of a practitioner. In our case such a method is the development of pedagogical competence of future teachers of psychology.

There can be several strategic goals. They include activities and events that allow to achieve the global goal of the future psychology teacher. Tactical goals are local in nature and are mainly reduced to a list of activities and situations that allow to achieve the strategic goal - a high (creative) level of development of educational competence of future psychology teachers.

Logical methods have a special impact on the development of thinking of higher education students - future psychology teachers. The nature of the method of correlation determines: a specific didactic goal, the specificity of the subject content, the real teaching tools that are used by the teacher and future psychology teachers. The developed model provides for special disciplines and courses that are designed to develop the pedagogical competence of future teachers of psychology.

Forecasting is a technique that allows to determine the status of a particular system (project, organization, institution) in the future. The method of pedagogical forecasting is a theoretical form, practical operation or activity in the form of an approach to the development of a forecast of psychological reality, which is aimed at achieving a specific result. Forecasting system - an ordered set of methods of forecasting, computer tools, innovative technologies designed to project the future, in particular, complex psychological and pedagogical processes of training, education and development of masters.

Formulation of hypotheses must be carried out in such a way as to clearly show the provisions that require explanation and protection. It always involves the search for something new in science and practice, a certain optimal variant among several possible ones. Hypothesis summarizes and summarizes the observations, it is a short description of the relationship between certain phenomena. Hypotheses in their development in the process of training of a future psychology teacher pass through three stages: accumulation of material, statement of the hypothesis; formation of the main hypothesis and its substantiation; verification of the received results in practice.

Critical analysis is the ability of the future psychology teacher to analyze information, situations and processes in a way that is critical thinking. Critical thinking is the ability to think,

analyze and voice your own independent opinions and decisions in the field of psychology. Critical analysis helps to develop critical thinking of the future psychology teacher; organize group work of higher education students; Visualize cause-and-effect relations; distribute stages of the calculation of psychological and pedagogical activities for the level of their significance.

Presentation as a method of teaching involves routine presentation of the essence of the phenomena, events or processes, demonstrates how to see the essence and objectionable signs, the process of thinking is carried out. To create a presentation it is necessary: to formulate the thesis to be presented (it can be approved or opposed); to present arguments, examples, which support (prove) the thesis, as well as their arguments, formulate conclusions related to the presented thesis.

Among the teaching technologies we have considered the following: distance, interactive, project and problem-based.

Distance learning technologies are a set of technologies that ensure that future psychology teachers in a master's program are able to learn and master the main amount of educational material, interactive interaction between higher education students and teachers in the learning process, the possibility of active and creative independent work with educational materials, as well as in the learning process. During the distance learning Mayfield psychology teachers can use a variety of methods to provide educational information. Already there have been several generations of used technologies - from traditional handwritten materials to the latest computer technology (radio, television, audio/video broadcasts, audio/video conferences, E-Learning/online learning, Internet conferences, Internet broadcasts). The following forms of work were introduced during distance learning for future psychology professors: distance courses; Web pages and sites; e-mail; forums and blogs; chat; teleconferences and videoconferences; virtual classrooms; cloud technology, etc.

Today, distance learning plays an important role in the training of future psychology teachers. O.G. Korbut's scientific views (Distance Education: Models, Technologies, and Perspectives) give grounds to state that the use of distance education technologies for future psychology teachers allows

- Reduce the cost of conducting practical training;
- train a large number of high school graduates;
- Improve the quality of training of future psychologists through the use of modern tools and extensive electronic libraries;
- create a unified educational environment for the development of pedagogical competence.

Interactive teaching technology is the organization of the educational process of the future psychologist in a master's program, when the student takes an active part in a collective, mutually supportive, based on the interaction of all its participants in the process of educational knowledge. It is possible to achieve the most effective organization of training the future psychologist by using such teaching methods that actively develop pedagogical competence. Innovative teaching technologies contribute to each student's comprehension of the importance of the future field.

Problem-based learning technologies for the future psychology teacher are used to stimulate searching, self-motivated activity. Its psychological basis is the contradiction that arises in the higher education teacher's competence, between what knowledge he already has and what he needs to know to solve the problem situation; develops the intellect of high school students; develops competence of creative knowledge acquisition; promotes formation of learning motives and abilities.

Among the project-based learning technologies the special place is occupied by the project-based training of the future psychologist, namely: organization of such training, when educational students develop pedagogical competence in the process of creation of such practical tasks-projects that integrate theory with practice.

Advantages of practical technologies are the following: The possibility of one-time integration of individual and collective activities of the future psychologist, ability to self-fulfillment and teamwork; realization of in-grade needs in self-directed and practical activities; assessment of socially significant results; the ability to see the results of their own activities; the ability to use modern technology in the process of working on the project teachers and future teachers of psychology; use of the world wide web. The advantages also include the use of various forms of interaction, including interactive, which allows the practical implementation of psychological cooperation. Globalization of the educational process, the achievement of a specific result; the possibility of real interdisciplinary integration open up new possibilities for informal control of the level of achievement of future psychology teachers in a master's degree program, etc. The projects are categorized according to:

- areas of activity (investigative, informational, applied);
- number of participants (individual, pair, group);
- duration (short-term, medium-term, long-term);
- forms of activities (excursions, expeditions, debates, "round tables", seminars, conferences, festivals, trainings, video and audio projects).

Practical technologies contribute to the stimulation of creative personality, identification of gifted professionals in the field of psychology through the use of telecommunication capabilities, traditional combination of classroom and distance education work, project-based and shock technologies, the system of search work, involvement of the community, employers in the educational process. Educational tools include educational and methodological complexes and complexes of informational and educational environment, which contain information about the availability of educational and methodological complexes, Special courses, courses by choice through the use of computer and telecommunications technology interaction, virtual libraries, distributed databases.

The methods include video method, online tests, creative assignments, psychological and pedagogical trainings, online performances and presentations of products of scientific and educational activities.

The video method is implemented through the use of video and audio materials, computer programs, and video lectures (Romanova, 2015). The advantage of online tests is the preparation of teaching material, which is divided into separate teaching units and allows the future psychology teacher to select the ways of perception, comprehension, comprehension and reflection that are favorable for him/her. Assignments can be varied, in particular: creative and guessing, finding a way to solve the problem by speculating on the hypothesis and its consideration; algorithmic, logical, and problematic ones, etc. Video performances and presentations of products of scientific and educational activities based on communication technologies on a merged basis (electronic mail, TV and video conferences, chat rooms, search engines, access to file servers, data bases).

The result-criteria block provides for monitoring of educational competence formation among future psychology teachers in a master's program, which is based on the following components: motivational, integrative, operational, and creative, as well as criteria: motivational-motivational (determines the level of motivation of future psychology teachers to develop pedagogical competence taking into account their professional values); personal (identification and consideration of personal values that affect the development of the mentioned competence); professional-fachological (integration of methods and technologies for developing professional and personal competences, one of which is subject competence); Research and investigative (implementation of research and investigative activities in the master's program to develop the pedagogical competence of future psychology teachers); methodological (use of modern techniques and technologies to develop the educational competence of future psychology teachers); informational and technological (involves choosing appropriate modern technological tools to ensure the development of professional competence of future psychology teachers) and creative (creative approach to the development of professional competence, self-improvement, self-development and self-realization of future psychology teachers). The components of the result-criterial block are interconnected with the criteria. Each criterion contains corresponding indicators. They were characterized in detail by us in our previous studies.

We would like to note that the indicators of the value-motivational criterion are the desire to achieve a value attitude of the future psychology teacher to himself/herself as an active subject of professional activity "psychology teacher at institutions of higher education", and the passion for the profession in question; awareness of the profession of "psychology teacher at institutions of higher education" as a pedagogical inclination; strong motivated attitude to the profession of a psychology teacher at institutions of higher education as a prestigious one in the society, positive attitude to yourself as a future professional in the reverse field, awareness of the social significance of the profession of psychology teacher and responsible attitude to the work; the presence of professional motivation as informed affiliation to the profession of "psychology teacher in higher education institutions", the formation of motives for understanding the purpose of the profession; the desire for professional self-development, self-improvement and self-fulfillment in a situation of rapid globalizing changes of modernity; willingness to develop their own identity in the profession; positive attitude and commitment to social cooperation and inter-individual cooperation in the profession, the developed motives of professional inter-individual cooperation and social cooperation in the

profession; awareness of the importance of the content and the need to perform professional and pedagogical functions taking into account global trends and the conditions of a particular institution of higher education; orientation of the personality of the future psychology teacher to the teaching and educational work with students, satisfaction with their own learning; presence of positive motivation for professional and pedagogical activity, value orientation to the subject-subject relations between the teacher and the student; formed values of healthy way of life, preservation of own mental and physical health and health of other people, good attitude to the needs of others. Formation of activity-processual (orientation to the process of professional activity) and activity-result motives of professional activity (orientation to the result of professional activity); presence of health-saving conjugation as a demonstrated ability to preserve own mental and physical health and the health of other people. The quality of human resources, readiness to mobilize the system of knowledge, skills, mental and personal qualities necessary to form students' motivation for health preservation.

It was found that the personality criterion requires the presence of such indicators: Formation of organizational qualities of the personality, which is manifested in the ability to "charge" with its energy of others, psychological vibrancy, the ability to understand and react to the behavior of people; Reflexivity as the ability of a high-school psychology teacher to reflect, which manifests itself as a professional quality of personality that makes it possible to effectively and adequately carry out reflexive processes, The process of development and self-development of the personality of the future educator, reaching its maximum efficiency and effectiveness.

The ability to be self-efficacious as a conscious expressed concern (perekonanie) of future psychology teachers about their potential ability to organize and carry out their own activities, necessary for achieving a certain goal, as a productive process of integration of cognitive, social and behavioral components for the implementation of an optimal strategy in various situations; ability to search for and acquire new information, to respond quickly to changes in society as well as in the workplace; readiness to make decisions independently and be responsible for them; the ability to create their own approaches to self-improvement of knowledge, skills, abilities and experience in teaching disciplines, the ability to organize new progressive ideas and methods of improving the educational process; the ability to plan their professional activities and independently make professional decisions in different situations; the ability to understand and accept ethical norms of the teacher's behavior; commitment to a healthy way of life; ability to teach and learn; awareness of the future psychology teacher's own role in the training of future psychology professors; presence of such personal qualities as adaptability, communication, empathy, developed capacity for productive subject-subjective interaction with students.

Willingness to achieve high quality of student teaching; developed skills of self-regulation, desire and capacity for professional growth and self-improvement; ability to demonstrate the communicative qualities, which are defined by the readiness to cooperate with colleagues and professionals from joint spheres, the ability to involve students in various activities and the ability to organize student group activities that turn them from an object into a form of education; being able to organize and manage the activity; ability to analyze the activities of the participants in the educational and educational process and to grasp the necessary decisions, to be responsible for them; developed initiative, both creative and decorative; Formed practicality as the ability to directly, quickly and flexibly use their knowledge and experience in solving practical professional tasks; self-discipline in judgments.

Indicators of professional-fachological criterion is the ability of scientific and pedagogical employee to independently acquire professional knowledge and learn professional skills; readiness for self-sustained systematic successful performance of professional activities, evaluation of the results of own work; ability to successfully socialize and carry out professional and/or further educational activities; ability to teach and have a high degree of awareness of the "psychologist" profession; psychology teacher's possession of the methodology of teaching psychology, knowledge of the conceptual foundations of the structure and content of teaching tools; ability to teach the disciplines at a high professional level and the ability to accurately assess the level of students' knowledge; the presence of background knowledge of the subject matter, awareness of new technologies, a broad outlook, including the possession of psychological and pedagogical knowledge; readiness for constant raising the level of knowledge and skills, a strong desire to actualize and implement their professional potential, the ability to independently acquire new knowledge and skills, the ability to develop professionally self-development; mastery of pedagogical skills and psychological competence as part of the pedagogical

mastery; ability to professional self-realization as a teacher of psychology in higher education institutions and achievement of educational and spiritual goals in view of productive use of psychological knowledge in the interests of developing the abilities of students and connecting them to the spiritual values; ability to use psychological knowledge, which is based on the interaction of cognitive, operational and communicative components, and requires a wide knowledge of the teacher in different spheres of psychological reality, which allows him to psychologically correctly act in various different situations on the basis of humanistic principles; knowledgeable and creative possession of a range of psychological and pedagogical knowledge, skills, practices that contribute to the active implementation of professional activities as a teacher and research and pedagogical employee; The ability to plan and combine different types of learning information in the educational activities, taking into account the individual characteristics of students and the audience as a whole; ability to acquire appropriate professional skills and experience, which is expressed as a readiness to develop a profession and improve the methods and forms of professional activity, ability to systematic self-development in the profession, the tendency to activate cognitive activity for the purpose of constant adaptation to the conditions of the professional environment; Possession of a high professional level of teaching psychological disciplines, ability to assess the knowledge level of students and the ability to harmoniously integrate the processes of learning and education in their professional activities.

The scientific-research criterion includes the following indicators: ability to plan, organize and implement different types of scientific work; possession of analytical skills, which are manifested in the presence of an analytical mindset, ability to analyze own professional activities and the situation of pedagogical communication; developed prognostic skills, which are manifested in the presence of skills for prognostic anticipatory activity; mastery of scientific thinking, the ability to observe and analyze, to make hypotheses for the solution of controversial issues, to carry out scientific and investigative work, and to analyze scientific literature; knowledge of the methodology of scientific knowledge, modern scientific categories and concepts of philosophy of education, the essence and basic requirements for the organization and implementation of scientific research, registration of its results, methods of research, statistical and mathematical processing of its results, features of experimental data in the educational process, the main directions of scientific and research activity of students; integration of scientific thinking, knowledge of the current methodology of scientific understanding of psychology, abilities to perform scientific and investigative activities in the field of psychology and ability to engage students in it; Developed analytical skills, which include the ability to analyze educational phenomena, understand the role of each element in the structure of the whole and in interaction with others, the ability of the teacher to analyze the completed work, namely: what is its effectiveness, why it did not contribute to the set goal, the possession of analytical and problem-oriented thinking and the ability to systematically analyze educational phenomena and facts, the ability to find in the theory of the positions.

The ability to systematically analyze educational phenomena and facts, and the ability to find theoretical positions and patterns that correspond to the logic of the phenomenon, to correctly diagnose phenomena, formulate a critical task (problem) and the ability to find the best ways to solve it; Psychology teacher's predictive skills include the ability to manage the educational process and predict the results of the educational process, the possession of predictive methods of predicting the results of the educational process, mastery of predictive methods, specifying hypotheses, etc., ability of the psychology instructor to identify the focus of his/her activity, its specific goals and objectives at each stage of the work and to anticipate its final result.

Indicators of methodological criteria are: psychology teacher's possession of methodological culture, which corresponds to the level of methodological culture of the higher education institution teacher; knowledge of methodological and theoretical foundations of teaching methods for different disciplines, conceptual foundations of the structure and content of teaching materials (textbooks, teaching aids, other sources, etc.); the ability to plan and control self-study work, develop tasks for students' self-study work in the discipline, create information-methodological, educational-methodological support for the discipline and control system to it.

The information and technological criterion includes the following indicators: ability to independently acquire new knowledge and modern information, digital technologies for information retrieval and creation; computer skills, information management, and the use of a psychologist's and psychology teacher's tools at a high level of information and technology; mastery of modern

information and communication technologies and the ability to position themselves in the scientific and informational space at a level sufficient for professional performance of the duties of the psychology teacher of a higher education institution, for the selection and creation of adequate pedagogical tools for implementation of the future educational activity, its improvement, as well as for their own development and self-fulfillment as a psychology teacher; ability to analyze and select information to improve the effectiveness of work, the ability to transform new knowledge into skills and commitment to continuous self-development and self-improvement in the profession; developed the ability to use information and communication technologies to perform professional duties with the use of computer technology, the ability to critically assess the social information, which is spread by mass information means.

The indicators of the creative criterion is the ability to creative activation of own professional activity; the ability to creatively develop students, to direct the process of training in the master's program to the creative development of the subjects of interaction and implementation of the basic principles of pedagogical creativity; the ability to productively organize the solution of pedagogical problems in an extraordinary way and to be creative; the ability to perform professional activities on a creative basis steadily and continuously, to innovate creatively, to think creatively and creatively; To teach psychological disciplines, providing creative development of students; to develop skills of creative self-constancy and creative approach to the implementation of professional activities.

For each criterion the level of its formation is determined. In our model we distinguished three of them, namely: low (reproductive), medium (optimal) and high (creative).

Conclusions. Thus, the author has developed criteria, indicators and levels of pedagogical competence, which are the indicators on the basis of which the results of pedagogical competence formation of psychology teachers in a master's program are determined and evaluated.

The result of the proposed model is the formation of pedagogical competence of future psychology teachers in a master's program at a high (creative) level.

The abovementioned gives grounds to assert that the developed model makes it possible to develop the level of pedagogical competence of future psychology teachers in a master's program. It consists of three blocks. The conceptual-value block is characterized by the identification of current leading ideas for the development of educational competence in a master's program, which takes into account the methodological approaches, pedagogical principles and objectives for the training of future psychology teachers in a master's program. For the formulation of objectives and concepts for the development of educational competence of future teachers of psychology in a master's program important role play external factors, namely education policy, In Ukraine at the legislative level, as well as institutions of higher education, which according to current legislation have a certain autonomy in the creation of educational programs and providing their content. The educational market, employers, and the state are also of great importance in setting this problem and in looking for ways to solve it. The value-motivational block involves the formation and development of the motivation of the future psychologist at the second educational-qualification (master's) and third educational-qualification (aspirant) levels. The competences are formed in the future psychologist by means of awareness and attainment of those needs, by means of which they are acquired. The content and process block describes the content of education at each level (master's and doctoral programs) and the uniformity of the content of academic disciplines of the educational program "Psychology" and disciplines at the free choice of the student, Among them, we have developed a special course "", the importance of this is the use of innovative ways of mastering the content and use of various forms of learning, including distance learning, which during the pandemic acquired particular relevance.

Content and process block includes the content of education of psychology graduates, organizational and pedagogical conditions, teaching methods and technologies. The content of the educational process is realized through interactive lectures, webinars, seminars, lectures with audiovisual accompaniment, master level practices, interactive multimedia presentations using scribing, "round tables" in the thematic forums, online practice sessions, presentations-dopovidy, interactive practical exercises, educational interactive simulators, video conferences, thematic chat-conferences, research projects, academic activities - participation in international exchanges of future psychology professors. This block also considers the organizational and pedagogical conditions that affect the development of educational competence of future psychology teachers, as well as teaching techniques and technologies that contribute to this.

Results and criteria block of the developed model involves monitoring the level of formation of educational competence of future psychology teachers, which is carried out on the basis of certain components (motivational, integrative, operational, creative) and criteria: value-motivational, personal, professional-faculty, methodical, informational-technological and creative. At the same time, there is a close connection between all blocks of the developed model, which allows to achieve a positive result - a high (creative) level of educational competence development of future psychology teachers in the conditions of master's degree program.

REFERENCES

1. Черепехіна О. А. Щодо побудови міждисциплінарної моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури // Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. 86-90.
2. Сисоева С. О. ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ // <https://drive.google.com/file/d/1vfGhDujQfjE5EcjmvBT3CpCejk9i5YkA/view>. 8-16.
3. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. 297-333.

МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ ПРАЦЮЮЧИХ ВІДДАЛЕНО ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Лозова Олена Василівна, к.фарм.н., доцент кафедри фармацевтичної і біологічної хімії, фармакогнозії, декан фармацевтичного факультету, ПВНЗ «Київський медичний університет», м. Київ, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-3815>

Білан Ольга Анатоліївна, старший викладач кафедри фармацевтичної і біологічної хімії, фармакогнозії, ПВНЗ «Київський медичний університет», м. Київ, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2720-6864>

Новикова Лариса Георгіївна, старший викладач кафедри фармацевтичного менеджменту, клінічної фармації, технології ліків, ПВНЗ «Київський медичний університет», м. Київ, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5103-1016>

Марченко-Толста Катерина Сергіївна, асистент кафедри фармакології, клінічної фармакології, патофізіології, ПВНЗ «Київський медичний університет», м. Київ, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-5874>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7534

ARTICLE INFO

Received 22 February 2021

Accepted 12 April 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

motivation; e-learning;
burnout prevention;
organization of remote work.

ABSTRACT

The article examines the factors that affect the success of university remote teachers in a pandemic environment, the importance of maintaining the work motivation of teachers to ensure high performance e-learning, and the need for joint efforts by teachers and university administration to prevent professional burnout and maintain a sense of belonging to the team.

Citation: Olena Lozova, Olga Bilan, Larysa Novykova, Kateryna Marchenko-Tolsta. (2021) Methods to Motivate Remote Teachers in a Pandemic Environment. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7534

Copyright: © 2021 Olena Lozova, Olga Bilan, Larysa Novykova, Kateryna Marchenko-Tolsta. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. В зв'язку з введенням карантину через пандемію коронавірусної інфекції *Covid-19* навесні 2020 року, ЗВО змушені були екстрено перейти до інтенсивного використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання (електронного навчання, *e-learning*). На той момент більшість викладачів не мали ані необхідних компетенцій, ані досвіду дистанційної роботи, тому їм довелося опановувати нові методи та технології одночасно з процесом навчання. Адміністрація ЗВО та студенти також не були готові до змін, що створювало додаткові проблеми — організаційні, управлінські, комунікаційні. Ситуацію ускладнювали вимоги соціального дистанціювання, адже педагоги орієнтовані, в першу чергу, на комунікацію. До того ж студенти були серйозно фрустровані зміною способу навчання, стилем життя та втратою можливостей особистого спілкування з викладачами та однокурсниками, тому вимагали більшої уваги. Все це призвело до серйозних перевантажень і стресів у викладачів, і, як наслідок, до збільшення ризику їх «професійного вигорання» (*burnout*).

Вигорання («стан емоційного, фізичного і психічного виснаження, викликаний надмірним і/або тривалим стресом», *H. Freudenberger*) призводить до падіння продуктивності викладачів, зниження їх мотивації та інтересу до роботи, байдужості до колег і студентів,

збільшення кількості лікарняних. Щоб забезпечити високий рівень продуктивності та не допускати професійного вигорання необхідно підтримувати у них високий рівень мотивації під час роботи у віддаленому режимі.

Результати й обговорення. Дистанційна робота й раніше досить широко використовувалася в деяких секторах бізнесу, таких як *IT*, ритейл, консультування тощо. Цей вид зайнятості має багато переваг. Для роботодавця це, в першу чергу, зниження витрат (оренда приміщення, амортизація обладнання, витратні матеріали і т. п.) і зріст продуктивності, а для працівників:

- зниження ризику захворіти та поліпшення стану здоров'я в цілому (за даними досліджень, щоденні витрати часу на дорогу до роботи викликають підвищення рівня цукру та холестерину крові, а також зростання ризику виникнення депресії [1]);

- поліпшення балансу робота/життя (*work/life balance*), в першу чергу, за рахунок економії часу на дорогу та можливість витратити вивільнені години на сім'ю, вирішення побутових проблем, підвищення кваліфікації або хобі;

- незалежність від місця роботи (*location independence*), можливість жити в більш комфортному місті або за містом);

- більш зручне робоче місце, більш гнучкий робочий графік, поліпшення концентрації уваги (менше відволікань і переривань, шуму та офісних інтриг);

- скорочення витрат (на дорогу, обіди, одяг і т. д.);

- можливість самостійно приймати рішення.

Але у дистанційної роботи є й недоліки. Для роботодавця це складнощі в організації та координації роботи, реалізації функцій управління та контролю, а також погіршення психологічного клімату в колективі, збільшення кількості конфліктів між працівниками. Для працівників:

- Нестача/відсутність необхідних компетенцій. Брак досвіду організації *e-learning*. Необхідність постійно підвищувати кваліфікацію, освоювати нові технології та методи роботи, а також нові форми контролю.

- Зміна звичного ритму життя та графіка роботи.

- Відволікаючі фактори (сімейні та побутові проблеми, спілкування з дітьми та іншими членами сім'ї).

- Відсутність доступу до необхідної інформації або складності в її отриманні від керівників і колег.

- Нестача комунікації та соціальних взаємодій з колегами та студентами заважає оперативно вирішувати виникаючі проблеми, почуття ізоляції викликає нестабільний емоційний стан і навіть проблеми з психічним здоров'ям (стрес, підвищена тривожність, депресія). Важливість фактора «особисті контакти» в структурі задоволеності працівників підтверджують опитування: мотивуючою вважають дистанційну роботу тільки 12% респондентів [9]. Водночас фахівці відзначають виникнення ефекту «втоми» від комунікації в відеоформаті (*video call fatigue*).

- Посилення елементів самоексплуатації (робочі дні в домашньому офісі стають довшими, межа між роботою та дозвіллям розмивається), що призводить до зайвого залучення до роботи та трудового вигорання (*work engagement and workaholism*) а в результаті — до перевтоми, нестачі рухової активності, стресів, підвищеної тривожності та зросту захворюваності.

За останні 100 років вчені та практики провели численні дослідження мотивації працівників [10]. І хоча об'єктом вивчення були традиційні робочі місця, більшість рекомендацій з мотивації персоналу цілком можна застосувати й до віддаленої роботи.

Відповідно до теорії самовизначення (*Self-determination Theory, SDT*), виділяється 2 типи мотивації: **контрольована** (обумовлена зовнішніми факторами, такими як винагорода, уникнення негативних наслідків і тиску) та **автономна** (обумовлена інтересом). Дослідження вчених [6] показали, що надання співробітникам більшої самостійності в прийнятті рішень замість посиленого контролю сприяє формуванню автономної мотивації. При віддаленій роботі більш незалежна поведінка є передумовою гарних результатів, тому більш ефективною стратегією для керівництва ЗВО буде надавати викладачам більше свободи й довіри, а не намагатися в усьому їх контролювати.

Встановлення довіри підвищує продуктивність співробітників й їх відповідальність за свою роботу, а також знижує рівень стресу [3]. У той же час більшість керівників і адміністраторів не

володіють компетенціями, необхідними для роботи в нових умовах. Найчастіше вони намагаються утримати керування за рахунок посилення заходів контролю. Наприклад, дослідження фахівців компанії «TOP10VPN» [7] показало, що в квітні 2020 роки кількість запитів «як контролювати співробітників, що працюють на дому» у пошуковій системі Google збільшилася на 1705%, а в травні — на 652% в порівнянні з попереднім роком. Крім того, за 9 місяців 2020 року (з початку пандемії) на 87% зріс глобальний попит на програмне забезпечення, яке використовується для віддаленого спостереження за співробітниками.

Сенді Стейплз (*Sandy Staples*), професор менеджменту *Smith School of Business (Queen's University, Canada)* виділяє 2 типи довіри [11]:

1) засноване на **пізнанні** (або продемонстрованої компетентності та відповідальності), що спирається на факти та вимірювання;

2) засноване на **впливі** (або емоційних зв'язках між людьми), що спирається на широту турботу людей.

Дані досліджень показують, що при віддаленій роботі довіра, заснована на пізнанні, набагато ефективніша. Тому керівники викладачів, що працюють віддалено, повинні демонструвати професіоналізм і відповідальність.

Щоб підтримувати високу вмотивованість викладачів, адміністрація ЗВО може:

1. Надати викладачам необхідне обладнання для організації «домашнього офісу» (робочого місця), а також оплату необхідних засобів зв'язку (телефон, доступ до інтернету).

2. Організувати навчання (необхідні для e-learning інструменти).

3. Забезпечити технічну підтримку викладачів на першому етапі освоєння програмного забезпечення, а також організаційну підтримку на подальших етапах. Не перевантажувати персонал занадто великою кількістю технологій та нової інформації.

4. Постійно підтримувати робочу комунікацію, оперативно допомагати викладачам у вирішенні виникаючих проблем, своєчасно відповідати на питання. Використовувати різні методи комунікації: електронна пошта, відеоконференції (зоровий контакт допомагає зменшити почуття ізоляції), чати і т. д. Встановити «правила взаємодії»: як і коли протягом робочого дня можна зв'язатися з адміністративними працівниками. Консолідувати всю необхідну для роботи інформацію в одному місці (корпоративний сайт/сторінка в *Facebook*, інформаційна розсилка і т. п.) та регулярно її оновлювати. Це допоможе співробітникам бути в курсі подій та відчувати свою причетність до життя організації.

5. Розробити шаблони (уніфіковані бланки, що легко заповнюються, таблиці, заявки, звіти і т. п.) для викладачів і розмістити їх на корпоративному сайті.

6. Регулярно надавати зворотний зв'язок — конструктивний та персоналізований: що саме добре виходить у даного викладача [4].

7. Дотримуватися меж особистого та робочого часу (наприклад, відправляти повідомлення та листи, робити дзвінки дозволено тільки в рамках робочого графіку). Постійна «заглибленість у справи» при роботі з дому створює більш високий ризик вигорання, ніж у звичному режимі.

8. Виявляти викладачів, які досягли успіхів у online-навчанні, та пропонувати їм стати експертами в цій галузі. Створити умови (форум, чат, розділ вузівського сайту і т. п.), за яких вони змогли б ділитися своїм досвідом, відповідати на запитання колег, допомагати їм у важких ситуаціях, а також винагороджувати кращих наставників [8].

9. Заохочувати професійний розвиток викладачів (участь у відео-конференціях, вебінарах і т. п.), та створювати для цього умови.

10. Надавати викладачам можливості для віддаленої соціальної взаємодії (в тому числі й по неробочим питанням): на корпоративній сторінці *Facebook*, в чаті на корпоративному сайті і т. п.

11. Організувати віртуальні святкові дні для персоналу (наприклад, віртуальні вечірки з піцою в *Zoom*), різні конкурси («Кращий рецепт», «Комплекс вправ для розвантаження очей» і т. п.) та віртуальні виставки («Моє домашнє робоче місце», «Моє хобі» і т. п.). Це дуже важливо для збереження у людей почуття приналежності до колективу, адже, за даними дослідження компанії *Igloo*, близько 70% співробітників, що працюють віддалено, відчувають себе відсторонено [2].

12. Заохочувати викладачів (регулярні премії, подарунки до свят і пам'ятних дат), а також надавати їм емоційну підтримку — прислухатися до тривог і турбот людей, співпереживати їх труднощам, допомагати впоратися зі стресом [5]. Визнавати досягнення та успіхи (навіть невеликі), особливо в організації комунікації та допомоги колегам.

13. Уникати дріб'язкового контролю, не допускати мікроменеджменту.

Викладачі, зі свого боку, можуть багато чого зробити, щоб підтримувати у себе високий рівень працездатності та мотивації:

1. Дотримуватися робочого режиму, як і при навчанні в аудиторіях. Фіксований початок робочого дня допоможе налаштуватися на виконання завдань, а регулярні перерви дадуть можливість переключитися та відпочити (вставити й розминатися краще кожні півгодини).

2. Організувати зручне, ергономічне робоче місце.

3. Дотримуватися робочого дрес-коду. Блейк Ешфорт (*Blake Ashforth*), професор менеджменту університету Арізони (США), вважає, що одяг впливає на продуктивність і настрій людини. Зміна домашнього одягу на діловий, переміщення з дому на роботу — це «перехідні дії», які допомагають нам розмежувати робочі та неробочі ролі.

4. Утримувати увагу та виконувати все заплановане, допоможуть наступні поради:

- ставити невеликі, досяжні цілі;

- складати список справ, планувати завдання на день і обов'язково відзначати в кінці дня, що зроблено;

- найважчі та неприємні справи робити з ранку;

- ділити завдання на підзадачі, розставляти пріоритети та ставити собі контрольні терміни (це особливо важливо при поєднанні сімейних і робочих обов'язків).

5. Відповідно до Концепції безперервного професійного розвитку (*Continuing Professional Development, CPD*) постійно підвищувати рівень професіоналізму, розвивати нові компетенції, опановувати нові ролі.

6. Прибрати відволікаючі фактори (домочадці, домашні тварини), закрити доступ до улюблених сайтів і соцмереж. Не відволікатися на побутові питання, намагатися відключитися на час роботи від сімейних проблем.

7. Регулярно спілкуватися з колегами, причому не тільки на робочі теми.

8. Намагатися прийняти стиль мережевого спілкування. Без цього важко зрозуміти студентів, які з дитинства звикли до гаджетів, сприймають комунікаційні технології як невід'ємну частину свого життя та чекають, що всі інші будуть спілкуватися з ними в динамічній, двосторонній манері [6].

9. Вибираючи: написати лист або зателефонувати колезі, віддавати перевагу дзвінку/відеодзвінку. У живій розмові є емоції, вона викликає більше довіри; навіть віртуальний зоровий контакт зменшує роздратування, знижує страх і тривожність.

10. Навчитися винагороджувати себе за виконане завдання (чашечка кави, невелика прогулянка і т. д.).

11. Ділитися знаннями та досвідом з колегами. По-перше, це допомагає самому краще розібратися з новими технологіями, а по-друге, заслужена подяка дуже мотивує.

12. Підтримувати власне здоров'я в умовах вимушеної гіподинамії: дотримуватися режиму харчування, приділяти час активним фізичним вправам (зарядка, фізкультпаузи, прогулянки).

Висновки. Оскільки в умовах пандемії віддалена робота дедалі стає «новою нормальністю» (*new normal*), адміністрація ЗВО повинна постійно приділяти увагу підтримці високої мотивації до роботи та профілактиці професійного вигорання викладачів. Постійна допомога, заохочення, похвали, позитивні коментарі керівників мотивують викладачів, стимулюють їх самостійність і підвищують упевненість в собі. Все це разом формує відданість справі: викладачі не відчувають себе ізольованими, розуміють, що їх підтримують, про них піклуються. Позитивний психологічний клімат в колективі, ефективна організація роботи, визнання успіхів з боку адміністрації — ось головні чинники високої працездатності викладачів та умови профілактики їх професійного вигорання.

Викладачі медичних ЗВО, зі свого боку, повинні освоїти навички самоорганізації та самодисципліни, навчитися підтримувати власну мотивацію, без якої неможливо працювати з високою самовіддачею, а також піклуватися про власне здоров'я. На цьому наголошує й Женевська декларація Всесвітньої медичної асоціації (сучасний варіант клятви Гіппократа), яка ще у 2017 році була доповнена наступними словами: «Я буду піклуватися про власне здоров'я, благополуччя та здібності, щоб забезпечити допомогу на найвищому рівні» [12].

JITEPATYPA

1. 10 things your commute does to your body. (2020) Retrieved from <https://time.com/9912/10-things-your-commute-does-to-your-body>.
2. 2020 State of the Digital Workplace survey. (2020) Retrieved from www.igloosoftware.com/state-of-the-digital-workplace/.
3. Coronavirus disease (COVID-19): Health and safety in the workplace. (26 June 2020). Retrieved from <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-health-and-safety-in-the-workplace>.
4. Korzynski, P. (2013). Employee Motivation in New Working Environment. *International Journal of Academic Research*, 09(01), 144-188. DO - 10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.28
5. Larson B., Vroman S., Makarius E., A guide to managing your (newly) remote workers. *Harvard Business Review* (03.18.2020). Retrieved from <https://hbr.org/2020/03/a-guide-to-managing-your-newly-remote-workers>.
6. Malinowska, D., Tokarz, A., & Wardzichowska, A. (2018). Job autonomy in relation to work engagement and workaholism: mediation of autonomous and controlled work motivation. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 31(4), 445-458.
7. Migliano S. Employee Surveillance Software Demand up 51% Since Start of Pandemic. Retrieved from www.top10vpn.com/research/investigations/covid-employee-surveillance.
8. Teacher Motivation During Distance Learning. (2018) Retrieved from www.pbisrewards.com/blog/teacher-motivation-during-distance-learning/.
9. Tovmasyan, G., Minasyan, D. (2020). The Impact of Motivation on Work Efficiency for Both Employers and Employees also During COVID-19 Pandemic: Case Study from Armenia. *Business Ethics and Leadership*, 4(3), 25-35. [https://doi.org/10.21272/bel.4\(3\).25-35.2020](https://doi.org/10.21272/bel.4(3).25-35.2020)
10. Sekhar, C., Patwardhan, M. & Singh, R.K. A literature review on motivation. *Glob Bus Perspect* 1, 471–487 (2013). <https://doi.org/10.1007/s40196-013-0028-1>
11. Staples, D. S. (2001). A study of remote workers and their differences from non-remote workers. *J. Organ. End User Comput*, 13(2), 3-14. doi:10.4018/joec.2001040101
12. World Medical Association's Declaration of Geneva. (2017) Retrieved from www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-geneva.

ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ КАК СПОСОБ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ СООБЩЕНИЯ: АКТАНТНО- ПЕРЕМЕННАЯ ФУНКЦИЯ ПАССИВА (КЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Н. В. Соловей, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедры иностранных языков математических факультетов, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-8630>

С. Д. Исаева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков математических факультетов, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4641-0534>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7553

ARTICLE INFO

Received 10 April 2021

Accepted 20 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

perspective, predication,
subject, adjective, derivative,
structural.

ABSTRACT

Semantic perspective of the sentences with passive predication, expressed by the verb in passive voice or using verbal adjectives with passive meaning is analysed in the article. Such types of predication are considered as categorial and non-categorial means of Passive Perspective expression respectively (grammatical and non-grammatical). The general characteristics of the sentences presented by the categorial passive or by non-categorial means are: absence of Agence in grammatical subject position, centripetal direction of the process, expressed by the predicate words and affection of grammatical subject. All these testify the identical character of the expressed relations (by them). Perspective (the direction of the action in the sentence) is defined by subject-object and has the identical nature in both variants.

Citation: N. V. Solovey, S. D. Isaieva. (2021) Adjective as a Method of Depersonalization of Message: Actant-Alternating Function of Passive (Classical Approach). *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7553

Copyright: © 2021 N. V. Solovey, S. D. Isaieva. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Актуальной проблемой лингвистики на протяжении многих лет остается изучение предложения с позиций семантического синтаксиса. Актуальным в этой связи остается изучение вариативного представления различных внеязыковых ситуаций языковыми средствами, включая различный ракурс их представления, отражающей особенности осмысления описываемой ситуации прагматическим субъектом. Проблема специфики языковой интерпретации описываемой в предложении ситуации продолжает оставаться актуальной [1; 2] и говорит о неослабевающем интересе исследователей к особенностям семантико-синтаксической организации предложения.

Цель статьи – продемонстрировать классические способы выражения пассивной перспективы английского предложения как ее грамматикализованного варианта, так и неграмматические способы (посредством отглагольного имени прилагательного).

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили предложения с пассивной перспективой главной и вторичной предикации, отобранные из художественных и научных текстов современных английских и американских авторов, лексикографических источников. Основными лингвистическими методами анализа в данной статье являются дефиниционный, валентностный, трансформационный. Основой статьи является положение о взаимосвязи языка

и мышления, свойственном им взаимодействию в речемыслительных процессах соответственно потребностям коммуникации. Классический подход в изучении того или иного явления в языке необходим для дальнейших исследований, а также применения инновационных методов и моделей анализа языка, современных тенденций в изучении лингвистики.

Результаты исследования и обсуждения результатов. Пассивная перспектива свойственна предложениям, именная часть составного сказуемого которых выражена отглагольным прилагательным, имеющим подобно глаголу значение признака и характеризующегося подобно глаголу предикатным характером семантики.

С логической точки зрения предложения, в роли грамматических предикатов которых выступают переходные глаголы в пассивном залоге, либо отглагольные прилагательные, являются высказываниями об объектно-субъектных отношениях и относятся к разряду реляционных с логической формулой xPy . Другими словами, такие предложения отражают отношение между аффицированным объектом и агенсом и отличаются друг от друга структурными схемами как соответственно глагольные и адъективные.

Прилагательные, связанные словообразовательными отношениями с переходными глаголами, выявляют способность передавать пассивную перспективу главной предикации, употребляясь в предикативных позициях предложения. Данная способность рассматриваемых единиц объясняется возможностью наследовать пассивное значение исходной единицы деривации – переходного глагола [3]. Мотивирующая основа – переходной глагол, употребляющийся в пассивном залоге, является как минимум двухвалентным и содержит в своей лексической семантике реляционные семы (субъект) и (объект). Данное реляционное значение глагола отражается в семантике его производных – отглагольных прилагательных.

Наличие двух противоположных сем дает возможность двухвалентному глаголу описывать называемую им ситуацию со стороны субъекта, либо объекта и служить источником деривации активных и пассивных прилагательных.

Пассивные прилагательные и глаголы в пассивном залоге можно рассматривать как семантические корреляты, функциональное сближение которых обеспечивает их взаимозамену в тексте, основывающуюся на вариативности глагольных и адъективных номинаций [4, с.72].

Ср. параллельное использование переходного глагола и отглагольного прилагательного в предложениях: *She begged him not to comfort her: She could not bear it (Forster). If the early argument had been painful to listen to the present one, concerning herself, was unbearable (Austen).*

О пассивном характере данных прилагательных свидетельствуют, в частности, их словарные дефиниции, содержащие пассивную форму глагола, участвующего в толковании значения производного от него отглагольного прилагательного: *permissible – that may be permitted (Hornby); allowable – that is or can be allowed (by law, the rules, etc.) (Hornby).*

Наличие существования трансформационных связей между глаголом в пассивном залоге и прилагательным на *-able* установлено в результате лингвистического анализа, базирующегося на генеративно-трансформационном подходе в изучении языка [5]. Отглагольные прилагательные с пассивным значением образуются также при помощи и других суффиксов: *-ful, -less, -ive, -some, -ory, -ary* и т.д.

Варьирование семантической перспективы адъективных предложений может обеспечиваться использованием в предикативных позициях отглагольных прилагательных, мотивированных пассивной и активной залогами формами – переходного глагола соответственно и имеющих вследствие этого различные залоговые значения. Ср.: *permissible – that may be permitted; permissive – giving permission, allowing discretion (Webster). A little contrivance to ensure that a visitor can sometimes find less than four at home is surely permissible (Austen). ...direct primary legislation is largely permissive rather than prescriptive (Webster).*

Пассивная перспектива главной предикации адъективных предложений передается посредством отглагольных прилагательных – синтаксических дериватов, характеризующихся идентичным управлением (синтаксической сочетаемостью, валентностью) с производящей основой. Как и глаголу в пассивном залоге, таким прилагательным свойственна обязательная субъектная и объектная семантическая валентность и обязательная объектная и факультативная субъектная синтаксическая валентность, которая может быть реализована, либо может оставаться нереализованной в предложении [4]: *What you have done is only excusable in consideration of your youth... (Gaskell). A stretch of naked wrist was always visible between his cuffs*

and his red, bony, restless hands (Austen). ... a tragic whisper ... have been perfectly audible to everybody in the room (Wilde).

Ср. конструкцию с переходным глаголом в пассивном залоге: She was seen in public only with Frederik (Spark) – She was seen (by X).

Невыраженность субъекта в синтаксической структуре предложения с пассивной перспективой, выраженной косвенно, может оказаться прагматически значимой. Так, субъект в пассивных конструкциях регистра научной прозы имеет обобщенно-личный характер, субъект, имплицитный в конструкциях художественной прозы, часто имеет неопределенно-личный характер. Субъект может оставаться нереализованным, если он ясен из контекста. Например: For low and medium energy region the applicability of the model is questionable (Beljaev). A project ... which now appeared almost attainable occupied her thoughts (Austen). A subdued impassioned murmur was audible in the room beyond, and Miss Baker leaned forward unashamed, trying to her (Fitzgerald).

Субъект может быть неизвестен автору высказывания. Импликация субъекта действия может быть умышленной в случае нежелания автора высказывания приписать определенному лицу ответственность за какое-либо действие (проступок). Кроме того, субъект часто опускается во избежание построения громоздких конструкций, в которых субъект действия выражен с помощью сочетания by + N [6].

Предложениям с пассивной перспективой, содержащим пассивные прилагательные – синтаксические дериваты – свойственно выражать неингерентное (непостоянное) свойство лица или предмета, обозначаемого подлежащим. Таким свойством (признаком) является протекающий во времени процесс: I thought you dandies never got up till two, and were not visible till five (Wilde).

Лексическое значение прилагательных – центральных компонентов структур с пассивной предикацией – отличается большей конкретностью по сравнению с лексическим значением, например, существительных, что позволяет им вносить дополнительные семы (модальность, отрицание), отражающиеся в значении всей структуры:

1) Only the place in which we slept were free from intrusion (Green). 2) Bred is exempt from taxation (Longman). Ср. словарные дефиниции данных прилагательных: free (from) – without: exempt from) – 1) not liable to; 2) free(d) (from) (Longman).

Все вышесказанное говорит о семантической связи глагола в пассивном залоге и прилагательного – синтаксического деривата, что позволяет этим единицам, связанным отношениями семантической корреляции, взаимозаменяться в тексте. Такая корреляция основывается на вариативном характере глагольной и адъективной номинации, тождественные характеристики которого обеспечивают описание процесса в предложениях, Прагматический пик [7] которых представлен не-агентом. Например: Can the existence of such enormously concentrated gravitational intensities be detected somehow at great distances? ... Gravitations ... cannot conceivably be detectable unless present in unusually high energies ... (Universals in Linguistics Theory).

Пассивная перспектива свойственна также главной предикации адъективных предложений, выражаемой отглагольными прилагательными, не являющимися синтаксическими или лексическими дериватами, а представляющими собой некий промежуточный тип производных единиц (ср. прилагательные с семой «пассив») [4, с. 73-83]. Для прилагательных данной группы свойственна обязательная семантическая субъектная и объектная валентности, однако, на уровне синтаксиса они реализуют лишь объектную валентность, что же касается субъектной валентности, то она у них не является активной, поскольку никогда не реализуется в предложении. Таким прилагательным свойствен ингерентный (постоянный) характер выражаемого ими признака, который препятствует реализации семантической субъектной валентности на синтаксическом уровне, наделяя имплицитный субъект обобщенным значением: The man was right and would have been lovable (Forster) – The man would have been loved (by anybody, everybody). The book is readable. Ср.: readable – that is easy or pleasant to read (Hornby).

В предложениях с отглагольными прилагательными-предикативами двух рассматриваемых типов кроме структурных различий имеются также различия семантического плана: они представляют собой поверхностные реализации различных семантических типов предложений. Первые, с активной синтаксической валентностью относятся к реляционным

предложениям с логической формулой xPy , например: ... a tragic whisper ... have been perfectly audible to everybody in the room (Wilde).

Предложения второго типа, включающие прилагательные с потенциальной семантической субъектной валентностью, реализации которой препятствует ингерентный характер выражаемого ими признака, не являются чисто реляционными предложениями. В плане семантики такие предложения относятся к детерминирующим с логической формулой $P(x)$. Поскольку предикативную позицию таких предложений занимают пассивные прилагательные, двухвалентные на семантическом уровне, правомерным представляется отнесение таких предложений к промежуточному типу реляционно-детерминирующих предложений [7, с.86]: He was very graceful and lovable; but he found it difficult to learn (Lawrence). But when one sees the perfect Ibsen, how one hates the Norwegian and Swedish nations: They are detestable (Lawrence).

Пассивная перспектива характерна для предложений с прилагательными-предикативами, образованными с помощью и других суффиксов. Нерасчлененность залогового значения, свойственная некоторым прилагательным, разрешается выбором ИГ (именной группы) на роль ПрП (прагматического пика): предложения с такими прилагательными-предикативами, подлежащие которых характеризуются ролью не-агенса, свойственна пассивная перспектива и, напротив, предложения, подлежащие которых обозначают активных производителей действия (процесса, состояния), характеризуются активной перспективой. Ср.: -ful (doubtful – feeling doubt; causing doubt), -ous (suspicious – having, showing or causing suspicion). Например: 1) The result of the race is doubtful until it's over (пассивная перспектива) и I am doubtful that I'll be able to go to the party (5) (активная перспектива). 2) Then excuse is suspicious to me (пассивная перспектива) и I was suspicious of Ann (активная перспектива).

Варьирование семантической перспективы свойственно реляционным предложениям, валентностные особенности предикатов которых обуславливают возможность представления их пропозиционального содержания в разных ракурсах. Варьирующаяся семантическая перспектива свойственна предложениям, включающим симметричные и конверсивные предикаты, связанные отношениями обязательной, одновременной и взаимной импликации, равно как и глаголы-предикаты, допускающие залоговые преобразования [8].

Характерной особенностью реляционных и реляционно-детерминирующих предложений является то, что основная смысловая и коммуникативная нагрузка падает у них на отглагольное прилагательное. В роли подлежащих (Прагматических Пиков) таких предложений, как правило, выступает не-агенса.

Кроме прилагательных-синтаксических дериватов и прилагательных с промежуточным типом деривации, в корпус неграмматических способов выражения пассивной перспективы предложения входят также исконные (непроизводные) прилагательные, в семантических структурах которых обнаруживается сема пассива. О наличии пассивной семы свидетельствуют, в частности, словарные дефиниции таких прилагательных: popular – liked and admired (Hornby), familiar – well known to (Hornby). Yes, he did, and he won't be popular with the people here. I wonder whether he will be popular with us (Steinbeck). Amah was unpopular with the other man (Green). She is very popular, though she is no longer young (Lawrence). Facts that are familiar to every schoolboy. Subjects that are familiar to you (Webster).

Как видим, прилагательное popular и familiar, подобно отглагольным прилагательным-синтаксическим дериватам, характеризуются активной семантической субъектной и объектной валентностью. На синтаксическом уровне объектная валентность является активной, а субъектная – факультативной, т.е. семантический субъект может выражаться в поверхностной структуре, либо оставаться имплицитным. Предложения, в предикативных позициях которых находятся такие прилагательные, относятся к логико-семантическому разряду реляционных предложений с логической формулой xPy .

Пассивная перспектива главной предикации адъективных предложений задается семантической ролью не-агенса именной группы в позиции грамматического субъекта. Таким образом, понятие *семантическая перспектива* предложения задается 'свойством' его грамматического субъекта. Свойство подлежащего задавать характер перспективы позволяет рассматривать передачу предложением информации как выбранный прагматическим субъектом ракурс ее представления. Формирование стратегии передачи информации

происходит на уровне языка, реализация же такой стратегии имеет место на уровне речи [9]. Кроме того, при создании речевого произведения, главное место отводится адресату. Адресату неизвестно, что ему сообщит собеседник, поэтому чтобы привлечь внимание, говорящий обозначает *топик* своего рассказа (свою тему, перспективу) [10, с.19].

Адъективные предложения-высказывания с пассивной перспективой, включающие прилагательные с пассивной семой, используются в контексте речевых актов констативов, а также речевых актов, выражающих разного рода оценки. Например:

Happily married people are invisible to the outside world (Ellis). At this point it was both inconceivable to her (Spark). For the rest, the only thing to eat - though it didn't look eatable... was a few lumps of some stuff like half-cooked dough (Conrad).

Несомненный интерес в корпусе таких высказываний представляют прилагательные – определения имени существительного в предикативной позиции, являющиеся обязательными (моделеобразующими) членами предложения. Ср.: It would be an incalculable loss (Conrad) и It would be a loss.

Высказывания, выражающие исходящую от говорящего оценку явлений, фактов, Е.М. Вольф рассматривает как самостоятельный тип речевых актов [11].

Изучение перспективной организации английского предложения со свойственной ему спецификой помещения грамматического субъекта в позицию прагматического пика позволяет вскрыть синхронную многозначность имени (или его субститута) в позиции грамматического субъекта предложений с активной и пассивной перспективой, представляющую собой случай позиционного синкретизма.

Выводы. Варьирование семантической перспективы свойственно реляционным предложениям, валентностные особенности предикатов которых обуславливают возможность представления их пропозиционального содержания в разных ракурсах. Варьирующаяся семантическая перспектива свойственна предложениям, включающим симметричные и конверсивные предикаты, связанные отношениями обязательной, одновременной и взаимной импликации, равно как и глаголы-предикаты, допускающие залоговые преобразования.

REFERENCES

1. Bruce I. (2013). *Theory and Concepts for Academic Purposes*. Palgrave Macmillan. [in English]
2. Thompson D. (2012). *Getting at the Passive: Functions of passive-types in English*. PhD thesis. University of Glasgo. URL: <http://eleanor.lib.gla.ac.uk/record=b2969171> [in English]
3. Solovey N., Mazur S., Letunovska I. (2020). *Variatynnist vyrazhennia dotsentrovoho napravlennia dii u rechenniakh*. [Variability of expression of the centripetal direction of action in sentences]. Zaporizhzhia: Visnyk «Filolohichni nauky». [in Ukrainian]
4. Medvedeva L. (1983). *Chasti rechi i zalog*. [Parts of speech and voice]. Kiev: Vysshaya shkola. [in Russian]
5. Werner A. (1970). *A Criterion of Naturalness in Grammatical Analysis: The Adjective*. *Papers in Linguistics*, V.3., №1. [in English]
6. Perkins G. (1964). *Writing Clear Prose*. Chicago: Scott, Foresman and Company. [in English]
7. Mathesius V. (1975). *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. The Hague-Paris: Mouton. [in English]
8. Solovey N. (1988). *Passivnaya perspektiva angliyskogo predlozheniya*. [Passive perspective of the English sentence]. PhD thesis. Kiev: Kiev State University named after T.G.Shevchenko. [in Russian]
9. Rudsanger H. (1985). *Sats, Structure och Perspective: Subjekt-diskussioner*. Uppsala Univ. [in English]
10. Kubryakova E. (1986). *Nominativnyy aspekt rechevoy deyatel'nosti*. [Nominative aspect of speech activity]. Moskva: Nauka. [in Russian]
11. Volf E. (1985). *Funktional'naya semantika otsenki* [Functional semantics of evaluation]. Moskva: Nauka. [in Russian]

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пастушок Тарас Васильович, аспірант Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3554>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7554

ARTICLE INFO

Received 15 April 2021

Accepted 24 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

conductor, orchestra, communicative culture, pedagogical conditions, orchestral score.

ABSTRACT

This article analyzes the role of communicative culture in fostering creative relationships between the conductor and members of the orchestra. Besides, the structural stages of mutual communicative communication were identified.

In this research the author proclaimed that the communication and creative interaction between the conductor of the orchestra and its members takes place in the form of creative dialogue, because the conductor communicates with the orchestra through a conductor's gesture and facial expressions. However, the previous interpretation of artistic material (comments, instructions, requests, explanations of technical material and means of expression (dynamics, strokes, accuracy of rhythmic elements of the work, etc.)) is due to the communicative interaction of speech communication.

The main means of communication between the conductor and the orchestra is the creative process. In this regard, at the final stage of dialogue between the conductor and the members of the orchestra, the communicative abilities of the conductor play a special role in achieving the highest quality result of creative interaction and cooperation.

Citation: Pastushok T. V. (2021) Formation of the Communicative Culture of the Conductor of the Orchestra in the Process of Creative Activity. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7554

Copyright: © 2021 Pastushok T. V. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка проблеми. Диригування є складним процесом, який передбачає керування музичним колективом під час виконання художнього твору. Диригування, один із складних видів музичного мистецтва, включаючий в себе ряд наук, зокрема музичну педагогіку та елементи психології. Я.Сверлюк (2002) з цього приводу зауважує, що мистецтво комунікативного впливу диригента на учасників оркестрового колективу не повністю досліджене, тому методичних рекомендацій на даний час існує не багато (с. 63). Розв'язання даної проблеми дасть змогу більш детально розглянути проблему комунікативної взаємодії диригента та учасників оркестрового колективу.

Диригування, як один із видів мистецтва сьогодні розглядається спільною взаємодією керівника та учасників оркестрового колективу і є «мистецтвом управління колективним виконавством». Особливо актуальним є процес удосконалення комунікативних якостей диригента оркестру. Специфікою професії диригента оркестрового колективу є саме організація та спрямування відповідної кількості учасників оркестрового колективу, яка в свою чергу вимагає поглибленого вивчення даної проблеми та професійного підходу до неї.

Мета статті – розглянути комунікативну культуру диригента, як основний елемент впливу та взаємодії з учасниками оркестрового колективу.

Аналіз наукових досліджень. Проблема формування комунікативної культури керівника оркестрового колективу в тих чи інших аспектах була досліджена у наукових працях

Л. Стоковського, Г. Єржемського, Л. Живова, І. Мусіна, Я. Сверлюка, Г. Макаренка. Оновою для роз'яснення теоретичних засад формування комунікативних вмінь та навичок диригента оркестрового колективу становить положення про комунікацію та культуру (М. Попович, Л. Стоковський, І. Маркевич, Й. Зізіулас, Є. Верещагін).

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день, про диригування, як один з видів мистецтва написано чимало наукових праць. Аналізуючи їх, можна стверджувати, що сам процес керування оркестровим колективом досліджений в різних жанрах та стилях музичного спрямування. Проте індивідуальний підхід диригента до оркестру, а саме розвиток його комунікативної культури не має вагомих наукових досліджень.

Як відзначає М. Малько (1965), - «техніка диригування» - це мова жестів, завдяки яким звертається диригент до хору, чи оркестру (с. 86). Відповідно, диригент повинен володіти цією мовою, і вірно її доносити до оркестрантів. Л. Стоковський (1959) називає «диригування» як одну із непередбачуваних галузей музичного мистецтва (с. 387). Він зауважує, що в зміст диригентського мистецтва також входить наявність навичок управління учасниками оркестрового колективу. І. Маркевич (1970) продовжуючи цю думку, заявляє, що «диригування, як наука», включає в себе три основні елементи: мистецтво, наука та управління (с. 263).

У теперішній час поняття «культура» має близько сотні визначень, про те основне тлумачення об'єднує в собі усі елементи. Культура (лат. Culture — «обробіток», «обробляти») — сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації (Бусел, 2005, с. 810). Термін культура розділяє між собою такі основні напрямки:

- наука і освіта (включаючи і всі технологічні напрямки),
- мистецтво (живопис, література, музика та інші галузі),
- мораль людини та її світогляд.

У навчальних закладах культура, як правило вивчається комплексом різних гуманітарних наук, а саме культурологією, соціологією, етнографією, історією, культурною антропологією, психологією, тощо (Попович, 2006. с.60-61).

Термін «комунікація» в даному дослідженні відіграє особливу роль, так як це і є спосіб передачі знань. Комунікація (від лат. communicatio — єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. communico — роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. communis — спільний) — це процес обміну інформацією (ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації (Бусел, 2005, с. 784).

Одною із перших згадок про комунікацію було використано у філософа К. Ясперса та німецьких філософів К. Апеля та Ю. Габермаса (2005). Вона поділялася на зовнішню (характеризувалася волею до пізнання, творчості, влади, любові, толерантності та свободи) та внутрішню (спрямована на смисложиттєві орієнтації та зумовлена волею до самозбереження), (с. 73).

Пізніше, з розвитком технічних засобів передачі інформації, поняття «комунікація» об'єднало в собі ряд самостійних наук. З початком ери «радіо» (1920 – ті роки), а пізніше появою телебачення та комп'ютерів, починається розвиток різних теорій комунікації, які в свою чергу характеризуються становленням інформатики, семіотики, кібернетики та іншими складними математичними науками (Бориснев, 2003, с. 7-8).

Поняття «комунікативна культура» має декілька різних тлумачень. Якщо дослівно, то – це спосіб порозуміння між людьми. Свого роду, також комунікативною культурою можна назвати і правильне вживання мови, і певне підстроювання під ситуацію при спілкуванні, а ще – це максимально правильна поведінка, яка використовується у різних видах діалогів (Верещагін, 1990, с. 250).

Протягом всієї історії еволюції людського спілкування можна зазначити, що спосіб передачі певного досвіду та знань відбувався за рахунок взаємодії вчителя та учня. Для прикладу, можна сказати, що в Новому завіті комунікативна культура представлена Христом та його учнями, де він наводить приклад різних життєвих ситуацій, розказуючи притчі (Джузеппе, Р., 1979, с. 180-186).

У формуванні комунікативної культури майбутнього диригента в процесі роботи з оркестром є ряд важливих чинників, які впливають на перспективу розвитку функціонування колективу. В зв'язку з цим проблема створення теоретичних та методичних основ підготовки

майбутнього диригента є досить актуальною в сучасному мистецтвознавчому світі. Для прикладу, Л. Стоковський вважає диригування одним із недосконалих видів музичного мистецтва.

В умовах сьогодення, до комунікативних умінь, якими має володіти диригент сучасного оркестрового колективу належать:

- адекватна оцінка кожного учасника оркестрового колективу, його психологічний стан та професійні якості,
- володіти «читанням з обличчя» емоційним станом всіх учасників оркестру. В свою чергу В. Живов (1998) зазначає, що велике значення в розвитку комунікативної культури майбутнього диригента має мовленнєве спілкування за допомогою художніх образів (с. 130).

Відповідно, можна зазначити, що мистецтво спілкування диригента з учасниками оркестрового колективу має належну теоретичну основу. Негативним чинником у висвітленні даної проблеми являється саме відсутність чітких орієнтирів осмислення комунікативної взаємодії диригента та учасників оркестрового колективу, які в свою чергу пов'язані із розкриттям характерних проблем керування музичним колективом, з урахуванням вікових та психологічних особливостей оркестрантів. Відповідно, дане спілкування в репетиційній роботі є складним процесом взаємодії диригента та встановлення контакту із учасниками оркестрового колективу, як об'єктом власної професійної діяльності для подальшого виконання художніх завдань. Тому взаємодію та комунікативну культуру майбутнього диригента можна вважати основним елементом професійного спілкування із артистами оркестрового колективу.

Комунікативна культура майбутнього диригента складається з трьох елементів, які в поєднанні сприяють професійній взаємодії та творчого розвитку оркестрового колективу в цілому. Один із основних елементів є педагогічний аспект – елемент культури диригента, який передбачає передачу вмінь та навичок учасникам оркестрового колективу. Виконавський аспект – визначає професійний рівень підготовки керівника оркестрового колективу. Управлінський аспект – визначає рівень когнітивної підготовки, організаторських здібностей та набутого авторитету майбутнього диригента.

Процес взаємодії керівника оркестру та його учасників несе у собі взаємообмін інформації, встановлення та розвитку контакту з кожним оркестрантом, а також зацікавленість у досягненні максимального результату в спільній креативній роботі. Особливістю даного процесу є досягнення взаєморозуміння, яке характерне тільки в випадку набуття майбутнім диригентом комунікативної культури та навичок спілкування з учасниками оркестрового колективу.

В своїй науковій праці Г. Єржемський (1988) вважає, що ключовим елементом успішної роботи диригента та оркестрантів є їхня спільна взаємоувага (с.80). На його думку, відсутність уваги учасників оркестрового колективу, а особливо керівника призводить до неякісного опрацювання матеріалу, загальної байдужості результативності та руйнує всю загальну систему їх взаємодій. Тому диригент повинен дисциплінувати оркестрантів, підтримувати психологічний контакт з учасниками оркестрового колективу та знати систему побудови комунікативного спілкування. Доповнюючи цю думку, американський психолог Д. Карнегі (1991) вважає, що, вміння спілкуватися становить понад 80% успіху, тоді, як лиш 20% характеризується професійними знаннями людини (с.202). Тому можна зробити висновок, що комунікативна культура майбутнього диригента оркестрового колективу повинна базуватися на сформованих знаннях спілкування з оркестрантами.

Особливістю комунікативної культури диригента та учасників оркестрового колективу є різновид кількох груп відносин. Окрім професійних, тут зустрічаються громадські та особистісні. Якби не були взаємовідносини між керівником та оркестрантами, вони не можуть бути спрямовані лише в професійному складнику. Результат виконання вказівок диригента передбачає комунікативну взаємодію у всіх сферах відносин, зокрема міжособистісних, ділових та навіть конфліктних ситуаціях для досягнення певної мети.

На даний момент, комунікативна взаємодія диригента та оркестрантів за допомогою всіх видів відносин позитивно впливає на розвиток оркестрового виконавства. Тому в перспективі, такі комунікативні відносини між диригентом та учасниками оркестрового колективу сприяє ефективному результату загальної творчої роботи.

Основним завданням диригента безпосередньо залишається організація спільної творчої роботи оркестрового колективу, яка в подальшому буде спрямована на музичне виховання. Дана діяльність включає в себе організаційний аспект, спільне музикування та визначення мети цієї

діяльності. На думку І. Мусіна (1967), «мова диригента повинна бути чітка, лаконічна, коротка, стисла, образна та обов'язково яскрава» (с. 352). Тому в репетиційному процесі диригент постійно застосовує комунікативну взаємодію через словесне пояснення, як найдоступнішу форму пояснення музично-слухових уявлень про партитуру та диригентський жест.

Про те, діалог між диригентом та оркестровим колективом також може здійснюватися завдяки певним видам комунікації: розповідь, пояснення, зауваження, ілюстрації, вимога, прохання, бесіда.

Завдяки розповіді відбувається спілкування диригента з оркестровим колективом, для якого притаманний опис подій чи характеристика елементів музичного матеріалу. Такий вид діалогу як пояснення сприяє розумінню більш точного опису термінів, явищ та історичних подій, які пробуджують в оркестрантів інтерес до музичного матеріалу. Зауваження спрямоване на лаконічне виправлення диригентом помилок, що мають місце в колективному виконавстві. Така форма діалогічного спілкування досить часто використовується у репетиційному процесі. Ілюстрація – показ диригентом наочних засобів для навчання, а саме: особисте диригування, показ партитур, слухання музичного матеріалу та фонограм, спів партій з оркестрової партитури, тощо. За допомогою цих засобів ілюстрації, диригент, як правило часто застосовує негативні та позитивні зразки виконавства, які дають оркестрантам змогу чітко осмислити майбутню мету творчої роботи всього оркестрового колективу. Вимога – спеціальний вид діалогу диригента з оркестрантами, який передбачає точного вербального виконання тих чи інших дій диригента. Якщо дана вимога відбувається не точно, то відбувається повтор цих самих дій. Дана форма діалогу сприяє дисциплінованості оркестрового колективу. Прохання – форма діалогу диригента з оркестрантами, яка передбачає виконання різних прохань диригента. Для прикладу, керівник може запропонувати виконати твір в характері, чи в повільному темпі, тощо. Бесіда – форма діалогу, в якій диригент спілкується з учасниками оркестрового колективу за допомогою запитань та відповідей. Як правило, бесіда відбувається про художній твір, який має бути виконаним. Вступна бесіда найчастіше готує оркестровий колектив до сприйняття нового музичного матеріалу.

Також можна зазначити, що комунікативна культура майбутнього диригента не може обмежуватися за допомогою даних видів комунікативного впливу. Окрім цього, даний процес потребує значних вольових зусиль та інтелектуального досвіду, оскільки тут задіяно значна кількість людей.

Психологічну взаємодію диригента з оркестрантами можна розділити на «зовнішню» та «внутрішню».

«Зовнішня» взаємодія спрямована більше на вирішення організаційних завдань. Вона характеризується здійсненням контролю та регулюванню дій усього оркестрового колективу.

«Внутрішня» - спосіб проникнення диригентом в духовний світ кожного оркестранта, пізнання їх «творчого внутрішнього світу».

З цього приводу Г. Єржемський зазначає, що ці форми взаємодії мають власне співіснування, проте в подальшому розвитку істотно відмінюються одне від одного. Якщо перший спосіб може бути віднесеним як і до «зовнішніх», так і до «внутрішніх» чинників, то процес «внутрішньої взаємодії спрямований на між особистий контакт диригента з самим собою, чи «уявно-граючим власним» оркестром.

В свою чергу Г. Макаренко (2006) зауважує, що комунікативний вплив у творчості диригента постає чинником моделі художнього образу, інструментом конкретизації професійних завдань та індивідуальним виразником психологічних відносин між диригентом та учасниками оркестрового колективу (с. 378). Тому саме слово керівника оркестру забезпечує максимально здоровий мікроклімат в оркестровому колективі, сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного оркестранта та забезпечує найкращий результат колективного співіснування. Окрім цього комунікативна взаємодія диригента оркестрового колективу сприяє процесу створення нових художніх цінностей.

Висновки. На основі вище викладеного, можемо стверджувати, що комунікативна культура майбутнього диригента оркестру зароджується у процесі взаємодії з учасниками оркестрового колективу. Особливістю комунікативної культури майбутнього диригента оркестрового колективу є досягнення однієї думки з оркестрантами, стосовно художнього

задуму композитора, стилістики твору, виконання штрихів, злагодженість у агогії, побудові фраз, роботи по оркестровим групам.

Також слід відзначити, що комунікативна культура диригента взаємодіє із загальною культурою оркестрового колективу, стосовно сутності музичного твору, інтерпретації та виконання, адекватного ставлення та осмислення будь-якого музичного матеріалу. Тому комунікативна взаємодія диригента з оркестрантами спрямована на злагодженість у виконавстві, загальної емоційності та власній інтерпретації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориснєв, С. В. (2003). *Социология коммуникации*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
2. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Культура. Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ.
3. Верещагин, Е. М., & Костомаров В. Г. (1990). *Язык и культура*. Москва.
4. Джузеппе, Р. (1979). *Життя Ісуса Христа. Видання Українського католицького університету ім. св. Климента Папи*. (Т. XLIX-L, с. 180–186). Рим.
5. Ержемский, Г. Л. (1988). *Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом*. Москва: Музыка.
6. Живов, В. Л. (1998). *Теория хорового исполнительства*. Москва.
7. Зізіулас, Й. (2005). *Буття як спілкування. Дослідження особистості і церкви*. Київ.
8. Карнеги, Д. (1991). *Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей*. Владивосток.
9. Макаренко, Г. Г. (2006). *Творчість диригента в контексті інтегративного підходу*. (Дис. канд. д-ра наук). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
10. Малько, Н. А. (1965). *Основы техники дирижирования*. Москва: Музыка.
11. Маркевич, И. Высказывания. *Исполнительское искусство зарубежных стран*, 5. 21–23.
12. Мусин, И. (1967). *Техника дирижирования*. Ленинград: Музыка.
13. Попович, М. В. (2006). *Культура в розмаїтості понять, явищ і схем поступу. Енциклопедія історії України*. (Т. 2, с. 60–61). Київ.
14. Слободяник, Н. В., & Сверлюк Я. В. (2002). *Основы знаний керівників дитячих музично-аматорських колективів*. Рівне.
15. Стоковський, Л. (1959). *Музыка для всех нас*. Москва, 1959.

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВОПРОСОВ ВОСПИТАНИЯ В ГЕРОИЧЕСКИХ ЭПОСАХ

Кямаля Юсифова,

Ученый секретарь, старший преподаватель, Кафедра иностранных языков, Бакинский Инженерный Университет, Азербайджан,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-5167>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7555

ARTICLE INFO

Received 19 April 2021

Accepted 25 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

Heroic dastans, national-spiritual education, epic, folk pedagogy.

ABSTRACT

Outstanding heroic epics created by the Azerbaijani people (Kitabi-Dede Gorgud, Koroglu, Gara Malik, Gachag Nabi, Gachag Kerem, Gara Tanryverdi, Samed bey, Gandal Nagi, etc.), being the totality of education, morality, spirituality, are of particular value. The representations that have been formed over millennia, national-spiritual values with all aspects were reflected in the dastans, making up the main line. The interest shown since the beginning of the nineteenth century led to the analysis of these epics at various levels. The interest of representatives of the Azerbaijani, Turkish, European, Russian intelligentsia in the heroic epics was also caused by the content of the ethnocultural system. Description of colorful elements in episodes, events, motives of dastans, starting with the formation of personality and ending with patriotic education, directly reveals the essence of the existing educational system and requires extensive research.

From the point of view of clarifying the historical and cultural current and its functional essence, the rules of society in the field of education, such models created by the European peoples of the majestic epics as "Beowulf", "Saga of Cuchulainn", "Song of Side", "Tristan and Isolde", "The Great Saga", "Little Saga".

Azerbaijani heroic dastans were also studied by prominent representatives of the European scientific and cultural environment of the 19th century, such as F. Dietz, T. Nyoldeke, J. Sand, V.V. Bartold, I. Chopin, A. Khodzko, who singled out education, national, spiritual, moral values of the Azerbaijani people.

Citation: Kamala Yusifova. (2021) Research Problems in Scientific and Pedagogical Literature of Education in Heroic Eposes. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7555

Copyright: © 2021 Kamala Yusifova. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка вопроса. Воспитание в героических дастанах и его исследование в научно-педагогической литературе.

Цель работы. Анализировать общие аспекты исследования проблемы воспитания в героических эпосах в научно-педагогической литературе.

Героические дастаны являются незаменимым источником с точки зрения охвата национально-духовного потенциала, нравственности и системы поведения азербайджанского народа.

В целом, дастаны со своей функциональной сущностью и содержанием, не ограничиваются только историко-культурным, художественно-эстетическим мышлением этноса, силой, охватом жизненного пути, но и сохраняют его величие, являются вечными, благодаря своей идеальной фактуре воспитания и вдохновения, которые выдерживают эту величественность и переносят ее в

будущее. Такие дастаны как , «Творение», «Бильгамыш», «Манас», «Алпамыш», «Огуз Каган», «Боз Гурд», «Алп-ар Тонга», «Шу», «Джорабатыр», «Эдыге», «Кобландыбатыр», «Уралбатыр», «Джангар», «Боз йигит», «Китаби-Деде Горгуд», «Кероглу», «Мадай Кара», «Китаби-Баттал Гази» и др. образцы дастанов являются наиболее достоверным источником для наблюдения за течением процесса от сотворения мира до недавнего времени и исследования того, чем характеризуется дастан, как форма творчества. Это было характерно не только для тюркских народов, но и является серьезным вопросом при изучении эпосов во всем мире.

Образцы созданных европейскими народами величественных эпосов, такие как «Беовульф», «Сага о Кухулине», «Песнь о Сиде», «Тристан и Изольда», «Великая Сага», «Малая Сага» имеют важное значение с точки зрения выяснения историко-культурного течения и его функциональной сути, правил общества в сфере воспитания. В контексте всего этого, исследование первоосновы в героических дастанах на разных плоскостях (фольклористика, этнография, музыковедение, история, археология, лингвистика, педагогика и т.д.) определяется по строгой фактуре.

Например, начало изучения таких дастанов как «Китаби-Деде Горгуд», «Кероглу», «Гара Малик», «Гачаг Наби» и др. в литературной и научно-педагогической среде в синхронной и диахронной плоскостях было обусловлено тем, что они известны в научном мире.

Достаточно сказать, что это исследование, начатое Генрихом Фридрихом фон Дитцем, уже более двухсот лет привлекает внимание как наиболее актуальный вопрос, представляющий интерес в литературном и научно-педагогическом мышлении.

В Европе Й. Рейский, Флейшер, Ф. Дитц, Т. Ньолдеке, Ж. Санд, В.В. Бартольд, в Турции К. Руфет, М.Ф. Кепурлузаде, А. Инан, П. Наили, М. Эргин, О.Ш. Гекйай, в России В.М. Жирмунский, А.И. Щербак, А.Г. Туманский, А.Ю. Якубовский, А. Кононов, Ю. Вирсаладзе, А.А. Диваев, в Азербайджане А. Абид, С. Мумтаз, А. Султанлы, А. Сеидов, М. Рафили, М.Г. Тахмасиб, Г. Араслы, М. Сеидов, С. Джамшидов, Т. Гаджиев, Р. Эфендиев, В. Велиев, М. Хахимов, А. Гашимов, Ю. Талыбов, А. Тагиев, В. Омаров и десятки других авторов высказывали мнения по этому поводу на различных уровнях.

Основную линию приведенных выводов составляют, можно сказать, вопросы воспитания в дастанах, что проявляется во всех параметрах – от эстетического до нравственного воспитания в целом.

Во время исторического выступления, посвященного 1300-летию юбилею «Китаби-Деде Горгуд», общенациональный лидер Г. Алиев отметил следующее:

«Есть много произведений, отражающих нашу богатую историю, есть книги, материальные предметы. Но ценнее и важнее остальных – произведения, отражающие нашу национальную культуру, национально-духовные ценности. С этой точки зрения, имеют неопределимое значение дастан «Китаби-Деде Горгуд», великие личности, занимавшие особое место в истории Азербайджана, выдающиеся произведения, особенно относящиеся к нашей культуре и литературе, и, отмечая юбилей каждого из них, мы еще раз заявляем нашему народу и всему миру о том, насколько богата наша культура, насколько древняя и богатая у нас история» (1). Как видно, мнения, высказываемые с точки зрения истории, культуры, морально-нравственных ценностей этноса, характеризуются серьезной фактурой с точки зрения охвата стратегических целей.

В проводимых исследованиях на различных уровнях находят отражение вопросы воспитания в дастанах и их содержание.

По непонятной причине не нашел своего места всесторонний систематический анализ героических эпосов в педагогической среде, за исключением дастана «Китаби-Деде Горгуд». Хотя существует множество фольклорных произведений (дастанов), написанных до и после главной книги нашего народа «Китаби-Деде Горгуд», отражающих представления о нравственности, поведении, личности, социальной среде, физическом и умственном воспитании.

В исследованиях, проведенных представителями педагогической среды Азербайджана, а также научно-культурных кругов, начиная с первой половины XIX века, они отражены в форме примечаний и выводов концептуального характера.

Этнокультурные ценности, приведенные в исследованиях М.Ш. Вазеха, М.Ф. Ахундова, Г. Зардаби, М. Махмудбекова, Э. Султанова, Т. Байрамалибекова, В. Хулуфлу, А. Абида, Б. Чобанзаде, С. Мумтаза, Ф. Кочарли, А. Шаига, Р. Эфендиева, Н. Нариманова, У. Гаджибекова, определяются в качестве основной линии.

К примеру, выдающийся общественный деятель Г. Зардаби в статье под названием «Наши песни» пишет: «Обратите внимание на людей, которые слушают исполнение наших ашугов на свадьбах. В это время слушатели приходят в такое состояние, что даже если их начнешь резать, они ничего не почувствуют. После того как свадьба заканчивается, ашуги идут по домам, дней 5-10 дети днем и ночью, гуляя по улицам, напевают услышанные от ашуга рифмы, исправляют ошибки друг друга» (9). Как видно, примеры музыкального творчества ашугов, народных певцов, выступавших на различных церемониях, стали средством воспитания в социальной сфере, что наглядно проявилось в выражении «даже если их начнешь резать, они ничего не почувствуют».

Рассуждения и идеи в аналитических трудах М.Ф. Ахундова «О назме», Г. Зардаби «Пословицы», «Песни», «Наши песни», «Письмо», М.В. Гемерли «Пословицы», Э. Султанова «Пословицы татар», П. Вострикова «Песни и музыка татар Закавказья», М. Махмудбаева «Из поэзии татар Закавказья», Ф. Кочарли «Литература – две части», «Истинная красота и неподвижная половина», «Жизненный уклад кочевников», Н. Нариманова «Асли и Керем», «Мехр и Мах» или «Асли и Керемин астары», А. Шаига «Наши язык и литература», «Особенности лирического народного творчества», «Праведный путь, или пословицы», Р. Эфендиева «Народная литература, или народные слова», Г. Зейналлы «Устная литература», «Народная литература», Ю.В. Чемезминли «Жизнеощущение в азербайджанских сказках», С. Мумтаза «Забытые листья», «Народный поэт Гурбани», А. Абида «Форма «мани» в литературе тюркских народов и особенности азербайджанских баяты», Дж. Джаббарлы «Народная литература должна быть собрана», «Турецкая татарская школа», У. Гаджибекова «Народные песни», «Ашугское искусство», С. Вургуна «Будущие задачи азербайджанской литературы», Г. Мехди «Богатые сокровищницы», М.Г. Тахмасиба «Об эпосном творчестве» и др. освещается динамическая картина историко-культурного процесса в литературной и научно-педагогической мысли.

В статье «Песни и музыка татар Закавказья», руководитель Горусской школы П. Востриков пишет от имени лиц с национально-духовным мышлением: «Ашуг – народный поэт-импровизатор. Азербайджанцы говорят об ашуге: «Ашуг описывает увиденное». В своих песнях ашуги передают из поколения в поколение героизм своих предков, воспевают подвиги народа и природу. Ашуги снискали большое уважение и славу в селах Закавказья» (8, 9). Здесь также примечательной и привлекающей внимание является ведущая функция озанов/ашугов, которые иногда использовали в своем репертуаре дастаны. Особенно чутко, исследователь акцентирует внимание на вопросе воспитания в образцах дастанов, где воспеваются и передаются поколениям героическая борьба народа и их подвиги.

Выдающиеся представители Европейской научно-культурной среды XIX века Ф. Дитц, Т. Ньолдеке, Ж. Санд, В.В. Бартольд, И. Шопен, А. Ходзко и другие исследовали азербайджанские героические дастаны на различных уровнях, в качестве основной линии выделяли воспитание, национально-духовные, нравственные ценности. Ж. Санд, которая в XIX веке перевела на французский язык дастан «Кероглу», анализировала выводы об эпосе в типологическом аспекте, написала статью под названием «Заметки», в которой подчеркивает: «Кероглу» в моих глазах – интересное, красивое и уникальное произведение. Переведенная мною последняя импровизация из «Кероглу» стоила мне в целом Виктора Гюго» (3). Описанное здесь французской писательницей, является поэтическим великолепием, а также величием народного героизма, представлением о личности. По этой причине мнение писательницы о том, что эпизод из дастана превосходит творчество В. Гюго, выглядит естественным и убедительным.

Ж. Санд также сравнивает народного героя Кероглу с выдающимся греческим сказителем Гомером. Ж. Санд перевела 7 глав дастана, она сравнивает Кероглу с Гомером на основании созданных им и посвященных ему песен, и отмечает, что «рассказы о его поэтическом творчестве так же популярны, как и рассказы о Троянской войне в эпоху Гомера» (3). Эти выводы французской писательницы побуждают анализировать героические дастаны на примере «Кероглу» в нескольких направлениях:

- а) появление общей системы архаических представлений в образе личности (героя) в героических дастанах;
- б) методы понимания и представления героя этнической системы;
- в) содержание, охватываемое национально-духовными ценностями с точки зрения героизма и окружающей среды;

г) методы и приемы воспитания в окружающей среде, реализующей формирование героя (к примеру, Бейрек стал «Бамсы Бейрек Байбур оглу», Бугадж «Бугадж Дирсер хан оглу», общая суть деятельности Кероглу как героя с момента рождения в дастане «Кероглу»);

д) ценности, которые формируют совершенство существующей системы на семейном и общинном уровне, нормы, определяемые с точки зрения творения и веры;

е) формула героизма в этническом сознании историко-культурной среды, определяющая себя как модель воспитания и др.

Согласно современной научно-теоретической формулировке, «воспитание – целенаправленное, организованное руководство, и с помощью целенаправленного, планового и организованного воспитания молодого поколения оно овладевает материальными и духовными богатствами народа, приобретает богатый опыт человечества». (6, 173).

Героические дастаны и эпическая атмосфера реализуют источник воображения, сформировавшийся в более глубоких слоях историко-культурного течения на предыдущем этапе. К примеру, главы из «Китаби-Деде Горгуд» – «Духа годжа оглу Дели Домрул», этнос-стихии «Базальт убивает циклопа» определяют механизм оценки с точки зрения воспитания (ценностей).

Сведения из сборника А. Гараджадаги (1804), а также работы, проведенные в 30-х годах XIX века А. Ходзко, С. Пенни, Ж. Санд, сведения И. Муншина, Х. Румлу, О. Челеби о сельских мятежах, высказанные Рзой Зекибеем, В. Хулуфлу, С. Мумтаза, Г. Ализаде, М.Г. Тахмасибом и другими - направлены на выявление сути вопроса воспитания в дастанах на примере героизма.

К примеру, представивший европейской среде дастан «Кероглу» И. Шопен в форме «Кероглы – татарская легенда» (1840) высоко оценивает Кероглу как защитника униженных, и выделяет эпизод с возвращением Гырата (на основании главы о похищении Гырата Хамзой) и самоотверженной защиты Ченлибеля (5).

При анализе эпизодов про Алы киши и похищение Гырата Хамзой определяется представление о личности героя (защитник униженных, возвращение Гырата и мужественная защита Ченлибеля).

Одним из тех, кто проявил чуткость к традиции эпоса в героических дастанах и духовному богатству этноса, был польский ученый А. Ходзко. Во время работы консулом в Гилане он проявлял безудержный интерес к дастану «Кероглу», и записал его из репертуара Ашуга Садыга. Записанный в 30-х годах XIX века вариант Ходзко состоит из 13 глав.

Он написал вступление к сборнику и пытался обобщить свои выводы, связанные с дастаном, в историко-культурном, художественно-эстетическом, нравственно-воспитательном направлении. Описание во вступлении Кероглухан ашугов, большого интереса к дастану у народа, исполнения песен Кероглу ашугами, исторической личности Кероглу, как импровизатора-ашуга, представляют большой интерес.

А. Ходзко особенно подчеркивает, что стихи дастана чисты, как хрустальные фонтаны горного источника. «У «Кероглу» нет ничего общего с небесным миром, богами, симургом, дикими зверьми» (4, 7), – он привлекает внимание на некоторые моменты.

Подчеркнутые И. Шопеном, Ж. Санд и А. Ходзко моменты, на примере героического азербайджанского эпоса, демонстрируют победителей, сформировавшихся на ценностях умственного и физического, идейно-нравственного воспитания, нравственно-эстетических достояний, общей картине и трепетного отношения к ним.

Президент Азербайджана Ильхам Алиев на церемонии открытия памятника эпосу «Китаби-Деде Горгуд» (13 декабря 2013 г.) отметил, что дастан является национально-духовным достоянием народа, образцом нравственности, воспитания. Глава государства подчеркнул, что «Китаби-Деде Горгуд» – национальное богатство азербайджанского народа. В этом произведении отражены жизненный уклад, быт, психология азербайджанского народа. Именами героев произведения названы многочисленные населенные пункты Азербайджана. В этом произведении отражены топонимы Азербайджана. Одним словом, дастан «Китаби-Деде Горгуд» – письменный памятник азербайджанской народной литературы. Этот эпос дорог каждому азербайджанцу. Возведение этого памятника сегодня является еще одним проявлением отношения азербайджанского народа к своему историческому прошлому, культуре (2). Как видно, бережное отношение к прошлому, историко-культурным памятникам, национально-духовным ценностям народа определяет общий поток процесса глобализации и национализации в глобализируемом мире. Тюркские народы своими героическими историями

и эпосами раскрывают важную для человечества государственную идею, социально-культурный и историко-политический аспект.

Возрождение, начавшееся в начале XIX века, вызвало пробуждение в аспекте самосознания и национально-духовной ценности.

Такие прогрессивные просветители, как А. Бакиханов, М.Ш. Вазех, И. Гутгашилы, М.Ф. Ахундов, М. Шахтахты, И. Гаспринский, М. Махмудбеков, Т. Байрамалибеков, М.В. Гемерлинский, У. Гаджибеков, С.С. Ахундов, Р. Эфендиев, Ф. Кочарли, С. Велибеков, А. Абид, Б. Чобанзаде и другие в своих трудах ссылались на вопросы национальной традиции и проявили особую чуткость к вопросам сбора, издания, исследования существующих образцов.

Во всех исследованиях имеет место – раскрытие системы, являющейся основой всех героических дастанов (нравственное воспитание, физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, интеллектуальное воспитание, идейно-духовное воспитание, воспитание личности и т.д.), а также уделение внимания разнонаправленной сущности данной системы.

Этнографы, фольклористы, языковеды, музыковеды, историки, морфологи и др. в своих научных исследованиях о героических эпосах также выделяли это как основную линию, и все подходы подкрепляются фактами. Например, фольклорист В. Велиев, анализируя идеальный порядок, описанный в дастане «Китаби-Деде Горгуд», подчеркивает, что, в дастане «Китаби-Деде Горгуд» семья представлена как главная и священная основа общества, в то же время женщина играет важную роль в прочности семьи. Таким образом в эпосе с большой любовью воспеваются мудрые хранительницы домашнего очага, достойные и порядочные женщины. И по этой причине про них говорят «материнское право, божье право» (7, 312).

Еще в XIX веке в призыве к современникам в газете «Экинчи» Г. Зардаби сказал: «создадим произведения, которые будут понятны детям народа». Он привел примеры богатого народного творчества народа - легенды, мифы, сказы, сказки, дастаны, пословицы, песни и др., обратил внимание читателей к их воспитательной сути. Все это объясняет интерес к воспитательным вопросам в героических эпосах, как к основной линии.

Научные результаты работы. «Китаби-Деде Горгуд», «Кероглу», «Гачаг Наби», «Саттар хан» и др. героические дастаны, формируют строгое представление, являясь нравственными, духовными книгами народа. В основе его интереса в этом направлении лежит своеобразное выражение духовных ценностей. Выводы европейских, турецких и российских ученых в связи с эпосами также лежат в основе этого превосходства.

Научное новшество работы. Героические дастаны являются наиболее обоснованными источниками, охватывающими национально-духовные ценности. Интерпретируемые идеи формируют серьезное представление о воспитании и нравственном понимании. Проведенный анализ демонстрирует красочные подходы и совершенное научно-педагогическое отношение с XIX века до наших дней.

Исследовательская значимость работы. Историко-культурный процесс создает условия для определения концепции воспитания и представления этноса в аспекте героизма, а также общего понимания в научно-педагогической литературе.

REFERENCES

1. Speech by H. Aliyev at the event dedicated to the 1300th anniversary of "Kitabi-Dedae Gorgud". "Azerbaijan" newspaper, April 10, 2009.
2. Speech by I. Aliyev at the opening ceremony of the "Kitabi-Dede Gorgud" monument. Respublika newspaper, December 14, 2013.
3. Georges Sand. "I insist, read Koroglu. To the history of French-Azerbaijani literary ties". / Newspaper "Baku", 1987, February 4.
4. Koroglu. Parisian copy (ready for printing, author of introduction, notes and comments by I. Abbasli). Baku: Ozan, 1997, 206 p.
5. Chopin I. "Ker-oglu". Tatar legend. "A lighthouse of modern enlightenment and education. Works of scientists and literary critics, Russian and foreign." Ed. IN AND. Polyakov. SPb, part 2, chapter 3, 1840, p. 12-25.
6. Tallbov Y., Agaev A., Isaev I., Eminov A., Pedagogy. Baku: Maarif, 1993, 292 p.
7. Veliyev V. Azerbaijani folklore. Baku: Maarif, 1985, 414 p.
8. Vostrikov P. "Songs and Music of the Tatars of Transcaucasia". SMOMPK, 1912, No. 42, p. 9-20.
9. G. Zardabi. Our songs. Newspaper "Həyat", 1906, no. 6.

СТАН ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Синицька Наталія Вікторівна, здобувач кафедри математики з методикою викладання
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3753-9176>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7556

ARTICLE INFO

Received 16 April 2021
Accepted 26 May 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

future teachers of mathematics, readiness for differentiated learning, criteria, indicators, levels of readiness.

ABSTRACT

Reforming higher pedagogical education in Ukraine involves finding ways and means of rational combination of theoretical psychological and pedagogical knowledge with the ability to apply them in practice, as well as optimizing forms and methods of teaching, improving curricula, programs and developing innovative pedagogical technologies. Today is marked by the implementation of the program of structural reform of higher education in close cooperation with other educational units, which ensures the preservation of past and national traditions, bringing the higher education system, and pedagogical in particular, in line with world scientific achievements and available budget opportunities.

The formation of selected structural components of theoretical and practical readiness of teachers for differentiated learning of students in mathematics should be carried out in all types of educational activities and specially organized extracurricular activities of students to work with students, taking into account didactic and resource opportunities of information educational environment.

The main means of forming readiness for differentiated learning in educational and cognitive activities in this area are specially designed tasks for the formation of selected structural components of readiness.

Citation: Sinitska N. V. (2021) The state of formation of readiness of future mathematics teachers for differentiated learning. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7556

Copyright: © 2021 Sinitska N. V. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка проблеми. В умовах модернізації педагогічної освіти має практичне значення підготовка майбутніх учителів математики нової формації, які мають високий професійний рівень та практичні навички роботи з комп'ютером, з інформаційними засобами; можуть професійно організувати та проводити заняття з учнями на засадах новітнього педагогічного досвіду, з упровадженням новітніх технологій, що дозволить випускнику свідомо обрати майбутню професію.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення як у класичній спадщині (Аристотель, Г. Гегель, Я. Коменський), так і в напрямках сучасної наукової думки: методологічні засади професійної підготовки фахівця (А.М. Алексюк, Г.П. Васянович, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалка, П.Ю. Саух, В.А. Садовничий, В.А. Семиченко); проблема якості освіти (М.З. Згуровський, В.Г. Кремень); професійна підготовка педагогічних працівників (С.С. Вітвицька, О.А. Дубасенюк, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, А.М. Москаленко, М.І. Сметанський, Л.О. Хомич); якість фундаментальної підготовки майбутніх фахівців (В.В. Бабак, Е.В. Лузік, М.С. Корець) [1, 2].

Досліджувана проблема привертає увагу багатьох науковців на етапі євроінтеграційних процесів в освіті. Вивчення питання забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики представлено такими аспектами: професійна підготовка майбутніх учителів математики (Н.А. Барило, К.В. Недялкова, Н.І. Одарченко, О.В. Семеніхіна, Б.К. Юдрупа); прогнозування успішності (Є.В. Адамова, М.Ю. Бабцов, Н.Б. Кунтурова, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, В.С. Мерлін, А.Б. Орлова, К.Т. Патріна); комплексна діагностика знань студентів (М.О. Аузіна, А.М. Возна, Г.Г. Голуб, Г.П. Журавель, М. Ноаман); організація навчальної діяльності студентів фізико-математичного факультету (Н.А. Барило, Т.В. Васильєва, В.Ф. Єфімов, Н.І. Одарченко, О.В. Семеніхіна, Л.В. Ушанкіна, Б.К. Юдрупа, Т.В. Ящун); виділення чинників, що впливають на ефективність навчання майбутніх учителів математики (Т.Г. Величко, М.І. Мешков, К.В. Недялкова, І.П. Підласий, І.Ю. Потай, М.П. Хоменко) [5].

У дослідженнях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки учителя. Проблема модернізації педагогічної освіти ставиться ними досить гостро, але в загальному плані. Проте проблема професійної підготовки учителя математики як наукової особистості, що навчається в нових умовах, ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень. Вивчення широкої джерельної бази (дисертації, монографії, навчальні посібники, статті, матеріали конференцій) не дає уявлення про цілісну систему професійної підготовки вчителя математики в Україні як процесу і як суттєвого фактора впливу на якість освіти майбутніх учителів математики в умовах модернізації освіти на всіх рівнях. Можна лише стверджувати, що на формування системи професійної освіти майбутніх учителів математики впливають різноманітні фактори. Більше того, нова система, що народжується, є результатом впливу цих факторів, які проявляються у різних зв'язках і відношеннях, стимулюючи при цьому сам процес модернізації педагогічної освіти.

Мета статті визначити показники та рівні готовності майбутніх учителів математики до диференційованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результат процесу підготовки майбутніх учителів математики до диференційованого навчання доцільно розглянути за допомогою поняття *готовність*. Констатуємо, що проблема готовності в майбутніх фахівців до професійної діяльності є міжпредметною і вивчається у філософії, психології, педагогіці. Так, фахівці з педагогіки переважно звертають увагу на виявлення факторів, умов, засобів, які дають змогу керувати процесами становлення та розвитку вчителів, а фахівці з психології орієнтуються на встановлення зв'язків і залежностей між станом готовності до діяльності та її ефективністю. [6, 7] Це – інтегроване професійно-особистісне утворення, яке має складну багатокомпонентну структуру (мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, рефлексивний) та засвідчує обізнаність майбутнього учителя математики з методами диференційованого навчання та здатність ефективно їх використовувати на уроках математики задля підвищення якості навчання учнів.

Мотиваційно-цільовий компонент. Цей компонент готовності вказує на тенденцію саморозвитку та самореалізації у ході навчання студента у ВНЗ I-II рівня акредитації та продовження її в подальшому навчанні у ВНЗ III-IV рівня акредитації з наступним впровадженням інновацій у майбутній професійній діяльності. Вона вказує на професійну спрямованість майбутніх учителів математики до диференційованого навчання на уроках математики, сформованість мотивів, потреб у їх використанні, орієнтованість на цілі застосування інтерактивних технологій навчання, змотивованість на професійний розвиток.

Майбутній учитель математики на працьовує під час проведення пробних уроків на педагогічній практиці банк інтерактивних уроків математики, в основі яких лежать нові ідеї, інтерактивні технології, які в подальшому будуть орієнтирами на дорожній карті в майбутній професійній діяльності. Така діяльність особистісно та суспільно значуща, бо ґрунтується на прагненні до *самореалізації*, має власну внутрішню цінність, пов'язана з потребами життєтворчості у сфері майбутньої професійної діяльності. Наявність сумніву, суперечності, вагань спонукає до пошуку, педагогічного дослідження, у процесі якого можна було б спростувати чи довести істинність думки, гіпотези.

Ситуативні фактори (вимоги викладача, методиста практики, вплив однокурсників, наявність авторитетних друзів, складність завдань, очікування учнів, батьків тощо) можуть інтенсифікувати або знизити силу мотивів. У комплексі вони визначають актуальність

мотивації діяльності майбутнього учителя математики. О. Мариновська за допомогою формули (аналітично) виразила актуальність мотивації діяльності вчителя [9, с. 164]:

Актуальна мотивація = Мотиви + Ситуативні фактори

Операційний компонент. Цей компонент визначає спосіб здійснення дій. Рівень осмислення майбутнім вчителем проблем педагогічної практики впливає на вибір стратегії і тактики її реалізації (репродуктивний чи продуктивний, конструктивний підхід). Операція як найменша порівняно закінчена частина технологічного процесу виступає способом здійснення дій.

Рефлексивний компонент передбачає усвідомлення процесу вирішення конкретних педагогічних проблем за допомогою диференційованого навчання, які стають набуток власного педагогічного досвіду майбутнього учителя математики. Цей компонент формує рефлексивну позицію майбутнього учителя (характер оцінки себе як суб'єкта інтерактивної діяльності); відображає навички і вміння аналізувати перебіг навчального процесу із застосуванням диференційованого навчання, його корегування, прогнозування розвитку, вміння передбачити можливі потреби і проблеми, сприяє у виробленні навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвитку особистісних якостей, що забезпечують готовність до диференційованого навчання з соціально-педагогічними нормами.

Структура готовності майбутнього учителя математики додиференційованого навчання на уроках математики

Готовність	Компоненти структури готовності	Мотиваційно- цільовий	Позитивна мотивація до саморозвитку і самореалізації, пізнавальний інтерес у досягненні результатів при застосуванні диференційованого навчання на уроках математики
		Когнітивний	Система знань з математики, методики викладання математики; усвідомлення необхідності застосування диференційованого навчання
		Операційний	Вміння застосовувати та розуміння доцільності диференційованого навчання відповідно до дидактичних задач.
		Рефлексивний	Оцінка освітнього результату, визначення власних помилок та недоліків.

Компоненти вказаної структури взаємопов'язані, доповнюють один одного, високий рівень сформованості кожного з них, діалектична єдність – критерій найвищої готовності. Запропонована структура виступила теоретичною платформою нашої дослідницької позиції. Безперечний інтерес при цьому становить вивчення питання готовності майбутнього учителя математики до педагогічної діяльності, якому притаманні певні особливості.

Окрім того дидактична підготовка студента базується на основних принципах, і які допомагають змодельовати процес професійної підготовки майбутніх учителів математики:

1. принцип професійно-педагогічної спрямованості навчання;
2. принцип елективності навчання, який означає надання свободи студентам при виборі цілей, змісту, форм і методів, джерел, місця навчання і оцінювання результатів;
3. принцип врахування багатогранності шляхів професійної підготовки;
4. принцип суб'єктності навчання, який вимагає опори в навчанні на суб'єктний досвід студента, врахування його самобутності, самоцінності;
5. принцип наступності у системі ступеневої підготовки майбутнього учителя математики;
6. принцип особистісно-професійного розвитку, який вимагає спрямованості навчання не тільки на професійну підготовку, але й на розвиток особистості;
7. принцип єдності теоретичної і практичної підготовки;
8. принцип врахування мотивації до вчительської роботи;
9. принцип дидактичного діагностування;

10. принцип врахування міжпредметних зв'язків;
11. принцип багатовекторності навчання, який передбачає різноманітні шляхи оволодіння професією вчителя;
12. принцип технологічної професійної підготовки.

Сьогодні більшість університетів, які готують учителів математики, працюють в інноваційному режимі. Але відсутність сучасної наукової бази значно знижують результативність нововведень, які впроваджуються в навчальний процес, гальмують переведення освітніх систем в режим розвитку. Нечіткість вихідних теоретичних положень утруднюють обмін досвідом, поширення нововведень, які виправдали себе.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз наукової літератури про стан розробленості проблеми змісту та структури поняття готовності дав можливість означити готовність майбутнього учителя математики до диференційованого навчання на уроках математики як інтегроване професійно-особистісне утворення, яке має складну багатокомпонентну структуру (мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, рефлексивний) та засвідчує обізнаність майбутнього учителя математики з диференційованим навчанням та здатність ефективно його використовувати на уроках математики задля підвищення якості навчання учнів. Виділено в структурі готовності майбутніх учителів математики компонентів (мотиваційно-цільового, когнітивного, операційного, рефлексивного), які необхідні для застосування диференційованого навчання на уроках математики та охарактеризовано кожен з них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1990.
2. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія* / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998.
3. Березюк О. С. Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу / О. С. Березюк; Ін-т змісту і методів навчання // *Нові технології навчання: [наук.-метод. зб.]*. – Вип. 23. – К., 1998. – С. 40–46.
4. Біда Д. Д. Компоненти готовності вчителя до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів / Д. Д. Біда // *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 46, т. 2. – С. 3–5.
5. Богданова І. М. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04* / Інна Михайлівна Богданова. – К., 2003. – 441 с.
6. Матяш О. І. *Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: [монографія]* / О. І. Матяш.; [наук. ред. д. пед. н., проф. О. І. Скафа. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
7. Недрякова К. В. *Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04* / К. В. Недрякова; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 218 с.
8. Павлик Н. П. *Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів* / Н. П. Павлик // *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. – 2016. – Вип. 1(83). – С. 100–104.
9. Семенець С. П. *Теорія і практика розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: дис. док. пед. наук: 13.00.04* / С. П. Семенець. – Житомир, 2011. – 510 с.

PILOTING SUPPORTIVE WAYS TO EFFECTIVELY IMPLEMENT SCHOOL READINESS PROGRAM ON THE EXAMPLE OF TBILISI KINDERGARTENS

Nino Labartkava, PhD in psychology. Associate Professor Faculty of Psychology and Educational Sciences Tbilisi State University, Georgia. Early childhood education program manager at National center for teachers professional development

Tamar Saginadze, Early childhood education program consultant at National center for teachers professional development, Georgia

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7557

ARTICLE INFO

Received 17 April 2021

Accepted 26 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

school readiness program,
School Readiness Educational
Standard, kindergarten,
Observation.

ABSTRACT

In 2015, a school readiness program was created for children who will turn 5 before the start of the school year and will start studying at the first grade of school in September. The components of the school readiness program are: «School Readiness Educational Standard», a teacher's guideline, a collection of activities describing specific activities and provided relevant supplements.

The goals of the study are: Study of the course of school readiness program on the example of Tbilisi kindergartens; Based on the situation, developing methodology for effective implementation of school readiness program.

The project was implemented in Tbilisi. The selection of experimental and controlled preschool institutions was based on the existence of similar infrastructure (newly built building, existence of a yard) and three or four large size school readiness groups in kindergarten.

As a result of the works carried out, experimental preschool institutions have improved in the following directions: Educators conduct dialogue and ask children questions individually and in small groups; Children have the opportunity to engage in different types of activities and games (games with rules, role playing games, movable games, creative activities); Children can independently take and use learning and gaming resources; The group uses handmade and secondary resources; Group space is organized into thematic centers; The natural materials are used in the group; Children can independently take toys and resources; Educators have planned and prepared a wide variety of activities (activity, games with rules, role playing games, project) related to the topic; Educator observes children in order to evaluate them.

Citation: Nino Labartkava, Tamar Saginadze. (2021) Piloting Supportive Ways to Effectively Implement School Readiness Program on the Example of Tbilisi Kindergartens. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7557

Copyright: © 2021 Nino Labartkava, Tamar Saginadze. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

1. Introduction. In 2015, a school readiness program was created for children who will turn 5 before the start of the school year and will start studying at the first grade of school in September. The components of the school readiness program are: "School Readiness Educational Standard" (this document describes what skills a child should have entering school and provides information about what skills should be developed at an early age), a teacher's guideline (methodological guide), a collection of activities describing specific activities and provided relevant supplements.

The school readiness program is a curriculum with its contents and structure, or a frame document that gives us the direction of goals, content and methodology.

The school readiness program has 4 basic grounds, which are in all processes within the framework of the program. In particular,

1. The process is going on in the form of a game

- During the course of the program, different types of games should be encouraged;
- The use of the game should be - during different activities and processes;
- The environment must support a wide variety of games.

2. Group unity

▪ The educator in the group should support the formation and cooperation of positive relationships;

▪ Children in the group should be appreciated, encouraged, given the opportunity to choose; their opinions considered;

▪ Feedback should contribute to the formation of a “Positive I” concept;

▪ Expression of empathy should be encouraged;

▪ Settlement of conflicts should be made in a peaceful way;

▪ The group's positive management strategies should be used.

3. High thinking skills

▪ Educators should be able to raise open questions;

▪ It should be encouraged to search for ways to solve the problem.

4. Compliance – Inclusion

▪ The environment must comply with the principles of universal design;

▪ All children must be involved in the process;

▪ Resources should be available to children;

▪ The interests of children should be studied, taken into consideration;

▪ There must be a team of inclusive education specialists.

The school readiness program also provides for the principles of arrangement of the physical environment of the school and the resources that are recommended for the multi-faceted and full development of a child in the school readiness group.

Physical environment

▪ Space must be organized into spaces (circle meetings, cubes, literacy, fine and applied arts, role-playing games, science and quiet space)

▪ In the group there must be visual designations – e.g., visualized day mode; indications for spaces and resources.

▪ Group resources should be relevant to the program. Secondary and natural materials should also be allocated. Materials should be sorted into categories.

Schedule

The schedule of the day should include the main activities of the program, such as the first and summary meeting in the circle, research and discovery, movable games, activities in small groups, book time, performing art.

The program also provides recommendations on child nutrition and transition periods.

Observation of a child and recording

The program provides recommendations on ways to document the activities and development of children.

Based on the relevance of the issue, the National Center for Professional Development of Teachers planned to evaluate the course of the school readiness program, reveal challenges and strong sides, develop and implement an intervention program based on the needs revealed.

Goals and objectives

The goals and objectives of the study were determined by the relevance of the issue:

Goals:

1. Study of the course of school readiness program on the example of Tbilisi kindergartens;

2. Based on the situation, developing methodology for effective implementation of school readiness program T.A.M.A.SH.I.;

3. To develop recommendations for the program's efficient implementation and improvement.

We defined the tasks of the research:

1. Selection of experimental and control kindergartens;

2. Assessment of the basic situation of school readiness program;

3. Considering the results obtained, the development of the intervention plan (training, practical supervision and schedule);
4. Implementation of intervention;
5. Assessment of the outcome of the intervention;

Method

Selection

The project was implemented in Tbilisi. The selection of experimental and controlled preschool institutions was based on the existence of similar infrastructure (newly built building, existence of a yard) and three or four large size school readiness groups in kindergarten. See Table 1.

Table 1.

N	The number of readiness groups	The number of children in the readiness group	Number of children with special educational needs	Education of teachers - higher	Education of teachers - professional	Work experience	Assistant education - higher	Assistant education - professional	Assistant education - medium	Work experience	Average age
1	3	166	7	5	1	Average - 7 years Minimum - 1; maximum - 26 years.	4	3		3 year	41 (Min - 33, Max -56)
2	4	128	0	7	0	Average - 2; Min (1 months); Max (6 years)	1	3	1	Average - 2; Min (1 month); Max (6)	43 (Min 26, Max 59)
3	3	120	3	6		1 year (Min - 1 month Maximum – 2 years)	1	4	1	1 year	37 (Min -28; Max 59).

Method of research.

The basic situation was evaluated by observing focus group and the process of educational program.

Focus Group results.

As a result of the focus groups of educational personnel and administration of all three preschool institutions, it was revealed that:

- From the school readiness program components, respondents are mainly familiar with and use a collection of program activities, where individual activities are described and presented with appropriate attachments;
- Selection of activity or topic from the collection of activities is taken into consideration depending on the season, holiday or existing resources, and not by the interests of children;
- Respondents are less aware of the basis of the program (see higher) in the process of work;
- “Transition periods”, distribution of children in small groups and working as small groups, management of the group, working with children with special educational needs, observation of children and systematic production of records were considered a challenge.

Based on the results obtained, we have carried out School Readiness Program Training. The training included issues such as:

- School readiness program and its constituent components (standard, methodological guide, collection of activities and opportunities for use);
- Main grounds of school readiness program - role of the game in child learning and development, game types, formation of group unity, strategies for promoting high thinking skills, individual approach;
- School readiness group schedule and daily activities;

- Child-oriented educational process planning - specifics of creating topics and week plans,
- Observation of a child and recording;
- To facilitate the transition process of a child in school.

40 employees of all three preschool institutions were trained with this training module.

Observation of the educational process

After the training, the course of the school readiness program was observed and assessed.

The instrument provided the opportunity to evaluate the course of the program according to the following categories:

1. Main basics of the program;
2. Physical environment and resources of the group;
3. Daily activities and processes;
4. Promotion of child learning and development (development fields, thematic directions);
5. Planning and evaluation.

Each field was broken up into more accurate situations / behaviours. Each situation / behaviour was given a rating according to the frequency of detection. Never 1, sometimes - 2; often - 3. It was not estimated - 0.

Observation was made by 2 experts. The basic situation was studied at the beginning of the semester and the outcome of the intervention was at the end of the semester.

The relative analysis of the observations carried out at the beginning of the educational semester and at the end of the semester is shown below.

Staff consultations

Based on the needs, the schedule and topics of consultations were developed.

Consultations were conducted on topics:

- Divide the group into spaces, arrange the physical environment;
- Strategies to encourage the game; use the game during transitions;
- Open questions;
- Observation of a child and recording;
- Effective feedback;
- Portfolio production.
- Develop topics considering available resources;
- Natural and secondary resources and their types;
- Day schedule;
- Management of conflicts and emotions - Lighthouse, Turtle Technique;
- Specific strategies to engage a child with special educational needs in the activities according to a child's interests and to encourage work in centers, services in the city for children with special educational needs.
- Recommendations regarding the management of child behaviour.

The following methods were used during the consultation: demonstration, video analysis, shooting of the working process and then its introspection, the use of self-esteem forms to evaluate the educational process and the physical environment.

2. Results

Comparative analysis of the observational results of the baseline situation and intervention

2.1. The main basics of the program

The educator / assistant presents dialogue and questions children individually and in small groups.

At the beginning of the semester, in the 1st Experimental Preschool, sometimes three groups had a situation when the teacher conducted a dialogue and asked children questions, and in one group the similar situation was not revealed at all. At the end of the semester, it was often revealed in three groups, and sometimes in one group.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool, the teacher's work with small groups was not revealed in two groups, and sometimes it was revealed in one group. At the end of the semester, the situation in all three groups was sometimes revealed.

At the beginning of the semester, in the controlled school (3), the caregiver in the two groups of the kindergarten sometimes asked questions to children individually and in small groups, and in one

group there was no such thing revealed. At the end of the semester, this situation was not revealed in any of the groups.

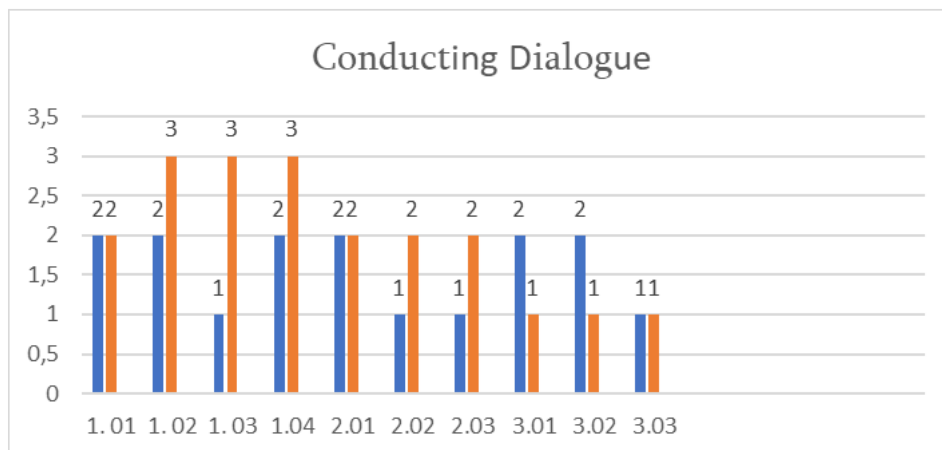


Diagram 1.

It is assumed that after the consultation, the educators began to ask questions more to conduct dialogue, because this situation is often found in 3 groups of 1st Experimental Kindergarten, sometimes in the two groups of Second Experimental Kindergarten.

In the two groups of the controlled kindergarten, this situation took place immediately after training, and at the end of the semester the picture is deteriorating. The reason for this can be losing post training motivation due to the absence of proper support.

Children have the opportunity to engage in different types of activities and games (games with rules, role playing games, movable games, creative activities, etc.)

In October, the situation in three groups of 1st Experimental Preschool (1) was not revealed, and was revealed sometimes in one group. At the end of the semester, different types of games sometimes had a place in two groups, the situation in one group was still not revealed, and in the group, where the situation sometimes had a place, had not changed.

In the study of the basic situation in the 2nd Experimental Preschool (2), the situation sometimes was revealed in one group, the circumstances were maintained in this group at the end of the semester, in the study of the basic situation, the situation in 2 groups was not revealed, but at the end of the semester, it sometimes took place in the same groups.

At the beginning of the semester, in the controlled school (3), children in the two groups sometimes had the opportunity to engage in different types of activities or games, and this was not identified in one group. At the end of the semester, the circumstances did not change.

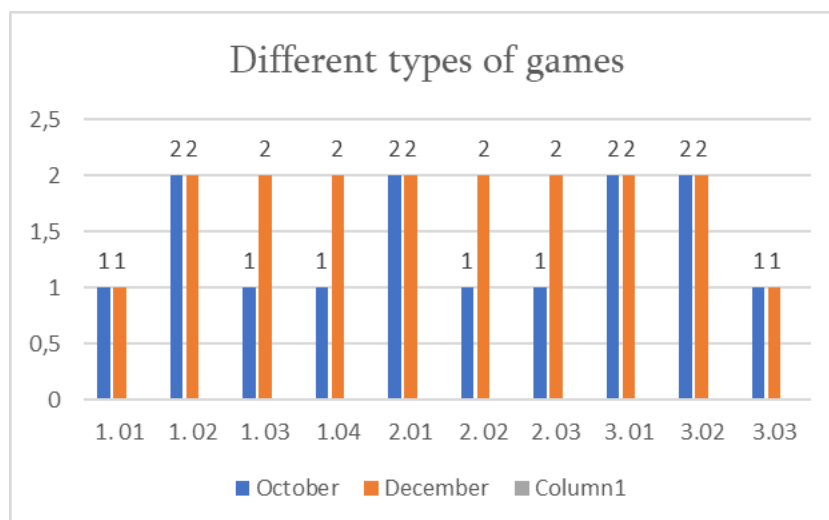


Diagram 2.

As it appears on the diagram 2. After consultations, the circumstances were changed in each two groups of both experimental kindergartens.

In the controlled kindergarten, the circumstances are unchanged, but it is necessary to note that at the beginning of the semester in the two kindergartens, children had the opportunity to engage in diverse games.

Activities are mainly in the form of a game.

While studying the basic situation, the educational process was sometimes carried out in the form of a game in all four school readiness groups of 1st Experimental Preschool. At the end of the semester, the process is often in the form of a game in two groups of the kindergarten. In the other two groups the circumstances have not changed.

2nd Experimental Preschool. At the beginning of the semester, the situation in all three groups was sometimes revealed, and the circumstances had not changed at the end of the semester.

At the beginning of the semester, in the controlled kindergarten, the activities of the two groups were often in the form of the game, and sometimes in one. And at the end of the semester, the circumstances were maintained with two groups. With the first group, the situation is still often seen, and with the third group still sometimes.

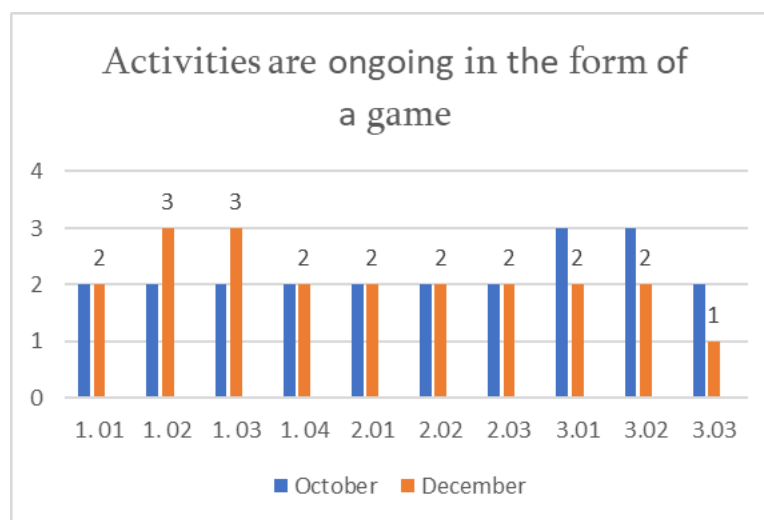


Diagram 3.

Apparently, the situation has changed in the first Experimental Preschool institution. Which, we think, is the result of consultations. As for the controlled preschool institution, it is interesting that the circumstances in the two groups had not changed. It is noteworthy that the staff of this institution was distinguished with high motivation and was ready for changes after training. Which was revealed during the observation. But at the end of the semester, there was a change in staff. Also, no maintenance of the training effect had occurred.

During the routine activities and transitions during the day, the caregiver uses amusing elements of the game.

In the course of studying the basic situation, the process did not appear in all four groups of 1st Experimental Preschool institution (1). At the end of the semester, the picture had not changed in three groups, and in one group the caregiver sometimes uses the amusing game elements during routine activities and transactions.

At the beginning of the semester, two groups of 2nd Experimental Preschool did not have fun elements during transition. In one group, the caregivers sometimes used fun game elements. At the end of the semester, the picture was unchanged.

In the controlled preschool establishment (3), at the beginning of the semester, two kindergarten activities did not appear to have fun activities during routine activities, and in one group it often took place. At the end of the semester the picture was maintained with two groups, and in one group it was not revealed.

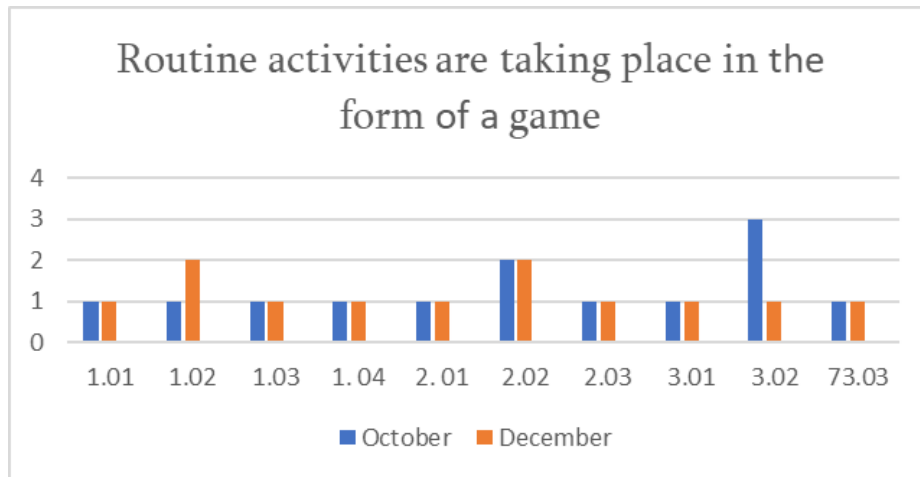


Diagram 4.

Apparently, introduction of game elements during routine activities requires continuation of the work in this direction. It is used in the 1st Experimental Preschool. It should be noted that routine activities were in the form of a game in one group of controlled kindergartens, but at the end of the semester the situation worsened, it is likely that this is caused by the change of staff.

4.2. The group's physical environment and resources

Children can independently take and use learning and gaming resources

In the beginning of the semester, in 1st Experimental preschool (1), the situation was not revealed in the two groups, and it was revealed sometimes in the two groups. At the end of the semester, it was often revealed in three groups and not in one group.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool (2), children in all three groups were sometimes able to independently take and use the learning and gaming resources. At the end of the semester, it was often revealed in the two groups and sometimes in one group.

At the beginning of the semester, in the controlled preschool (3), the situation was sometimes revealed in the two groups of the kindergarten, it was not revealed in one group. At the end of the semester, it is often revealed in one group, the situation in the other two groups is unchanged.

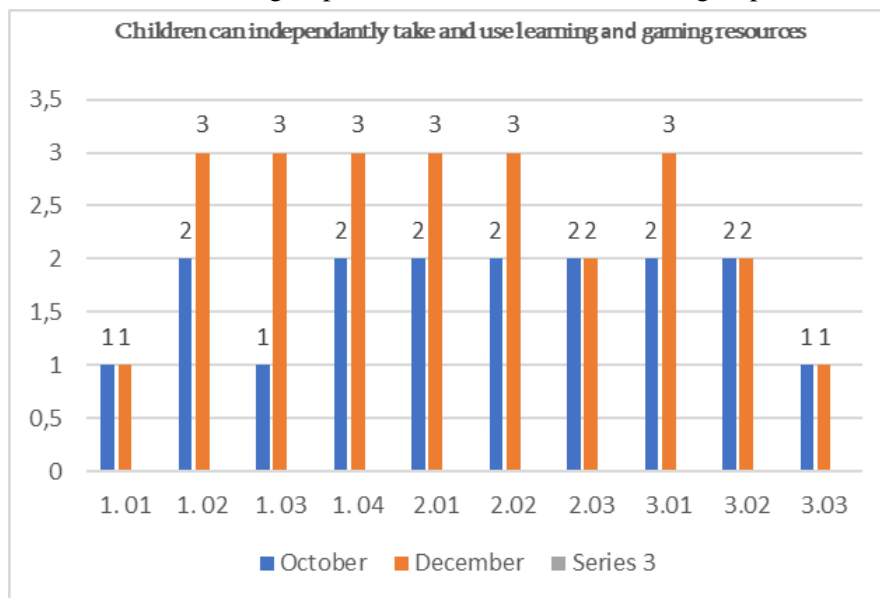


Diagram 5.

We think that after consultations, the educators have realized how important it is for the children to access their recourses, to achieve this, resources were arranged to be easily accessible to a child in 3 groups of the 1st Experimental Kindergarten, which is clearly visible from the diagram. Also, after the consultation in the group of the second kindergarten, the situation changed and the environment became tailored to a child, the resources could be used by the children themselves.

The group uses handmade and secondary resources

At the beginning of the semester, in the 1st Experimental Preschool, there were no handmade and secondary resources in any group. At the end of the semester, there was no secondary and handmade resources in one group, and they were often used in two groups, sometimes in one group.

In the 2nd Experimental Preschool (2), none of the groups used secondary or handmade resources at the beginning of the semester, and at the end of the semester, they were sometimes used in two groups, often in one group.

At the beginning of the semester, (3) they were sometimes used in two groups of the controlled preschool, and not in one group. At the end of the semester the picture is unchanged.

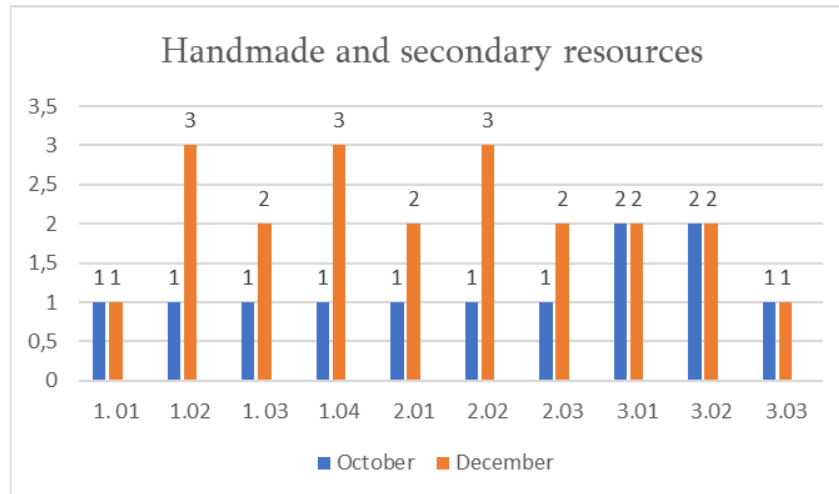


Diagram 6.

Creation of secondary and handmade resources seems to have been actively used in three groups of 1st Experimental Preschool, as well as in three groups of Second Experimental Kindergarten. The use of secondary and handmade resources has diversified and enriched the group's resources.

The group space is organized into at least 5 thematic centers

According to the school readiness program, it is desirable to be included in the group space: circle meetings, cubes, literacy, fine and applied arts, role playing games, and quiet spaces.

At the beginning of the semester, there was no space organized into thematic centers in any of the groups at the 1st Experimental Preschool (1). At the end of the semester, the centers were fully organized in three groups, partially in one group.

At the beginning of the semester, in 2nd Experimental Preschool (2), there was no space organized into centers in one group, it was partially organized in one group and fully in one group. At the end of the semester, the centers were fully organized in two groups, partially in one group.

After the training in the controlled preschool, the centers were fully arranged in two groups, and it is not arranged as centers in one group. The same picture was maintained at the end of the semester.

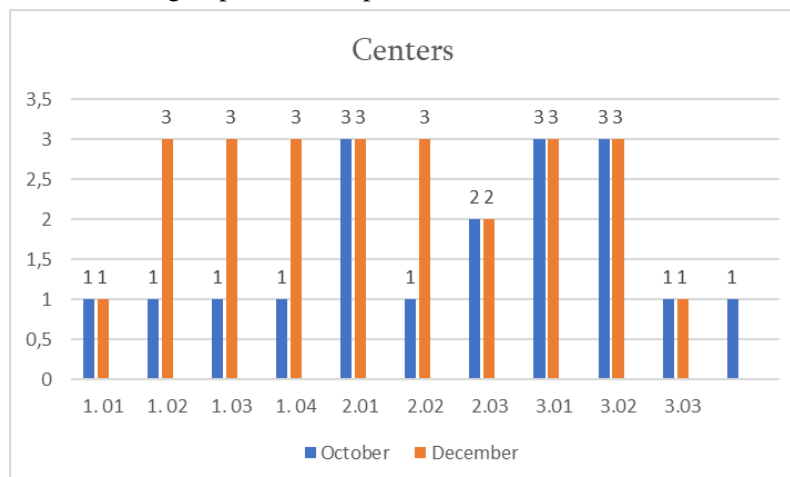


Diagram 7.

It seems that after consultations, in the three groups of 1st Experimental Preschool and one group of Second Experimental institution, the groups were set up as centers. It was more convenient for children to work in different centers. After the training in the controlled preschool, the centers were arranged in two groups, and not in one group. The picture remained unchanged at the end of the semester.

The group has access to a wide variety of natural materials

At the beginning of the semester, there was no natural materials available in any of the groups of the 1st Experimental Preschool. At the end of the semester, sometimes three groups used natural materials, and one group did not.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool, none of the groups used natural materials, and at the end of the semester, the situation improved, all three groups sometimes used natural resources.

At the beginning of the semester, in the controlled preschool, the two groups did not use natural materials, and one group sometimes used it. The picture did not change at the end of the semester.

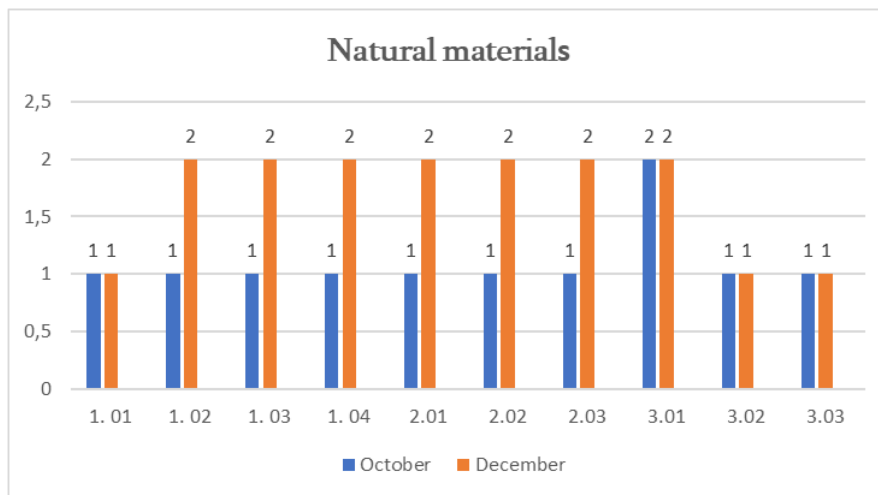


Diagram 8.

After the consultations, the picture changed in three groups of 1st Experimental Kindergarten, children were able to use natural materials. In the three groups of second preschool institution, the group was actively using natural materials as a resource. The picture in the controlled kindergarten remained unchanged.

The resource presented in the centers is sorted out so that children can easily find items if needed

At the beginning of the semester, in the 1st Experimental Preschool, there were no resources sorted in any group. At the end of the semester, the resources in the three groups are partially sorted, in one group they are still not.

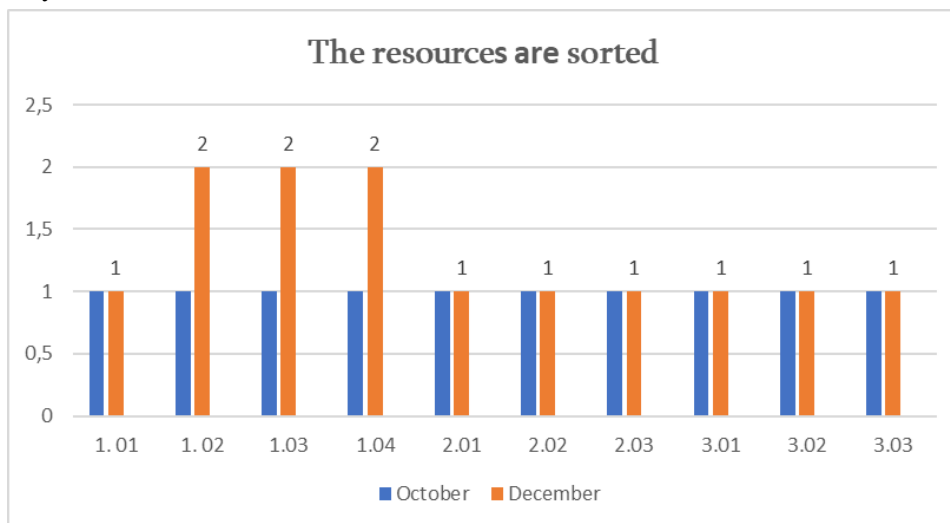


Diagram 9.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool, there were no resources in any of the groups sorted in a way that children could easily find items if needed. At the end of the semester, the picture had not changed.

At the end of October and at the end of the semester, this situation is not revealed in the controlled preschool institution.

The diagram states that the main picture is unchanged, in three groups of 1st kindergarten, it is observed that only the educators arranged the resources so they are sorted in a way to be easily found by a child.

4.3. Daily activities and processes

The educator has well planned and prepared a wide variety of activities (activity, game with rules, role playing, project)

At the beginning of the semester, there were no well-planned activities by the carers observed in any of the groups of the 1st Experimental Preschool (1). At the end of the semester, there were a wide variety of activities planned in all four groups.

At the beginning of the semester, there was no variety of topic related activities by the caregiver observed in any of the groups of 2nd Experimental Preschool (2). At the end of the semester, all three groups had them sometimes.

In October, in the controlled preschool facility (3), the situation was sometimes shown in two groups, and the picture did not change at the end of the semester, and it was not revealed in one group in October, but was sometimes revealed at the end of the semester.

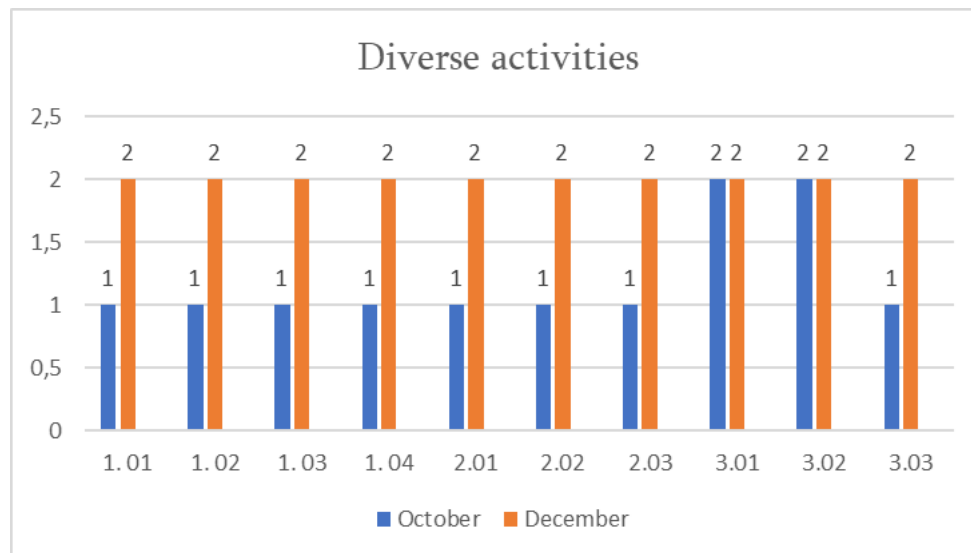


Diagram 10.

We assume that after the consultations, the educators realized how convenient and effective the planning of a variety of activities are, and apparently, all groups of both experimental kindergartens showed high results.

4.4. Planning and evaluation

The educator observes children with the aim of assessing them

At the beginning of the semester, in the 1st Experimental Preschool, there was no observation in any of the school readiness groups in order to evaluate children. At the end of the semester, this situation is sometimes revealed in all four groups.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool, there was no observation in any of the groups in order to evaluate children. At the end of the semester, they were sometimes observing children in all three groups.

At the beginning of the semester, in the controlled preschool institution, no group was observed in order to evaluate children. The picture is unchanged at the end of the semester.

As shown on the diagram, after the consultations, the educators observed children in order to evaluate them in all groups of both preschool institutions.

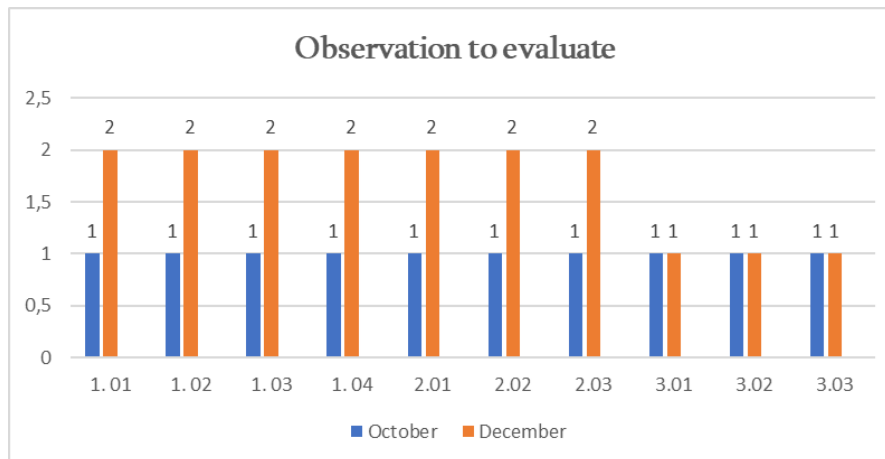


Diagram 11.

The educator fully fills out all components of the plan (e.g., activity, resource, individualization)

At the beginning of the semester, in the 1st Experimental Preschool (1), it was revealed that the educators in all four groups partially filled out all the components of the plan. At the end of the semester, it is completely filled out in two groups, and still partially in two groups.

At the beginning of the semester, in the 2nd Experimental Preschool, the caregiver sometimes filled out all the necessary components in two groups, and these graphs were not filled in one group. At the end of the semester, the caregiver of two groups fully filled out all the components of the plan, and partially in one group.

At the beginning of the semester, in the controlled preschool (3), the plan was partially filled out in two groups, and not in one group. At the end of the semester, there was also progress, namely, the plan is fully filled out in two groups, partially in one group.

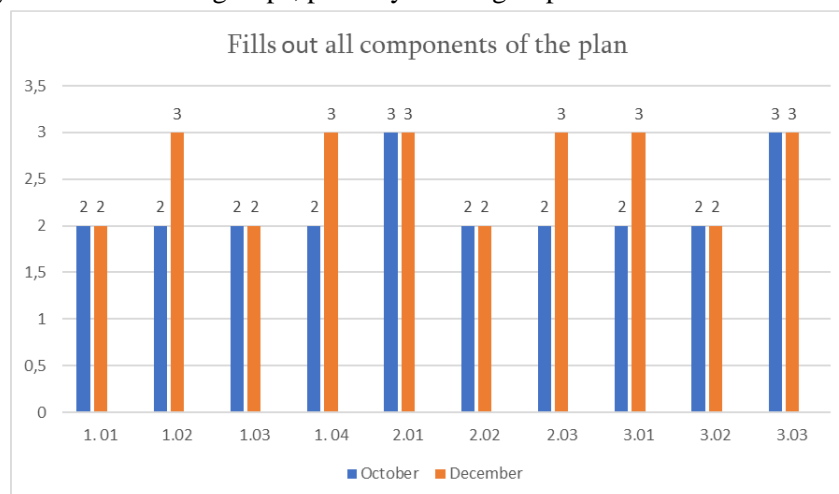


Diagram 12.

Educators try to take into consideration, complete all the components of the plan, but they are not able to manage this in some groups; they actively fill out all the components of the plan in two groups of 1st Experimental institution, and only in one group of 2nd Experimental institution. The caregiver of the controlled kindergarten fills out all components of the plan in one group.

5. Conclusions. As a result of the works carried out, experimental preschool institutions have improved in the following directions:

- Educators conduct dialogue and ask children questions individually and in small groups;
- Children have the opportunity to engage in different types of activities and games (games with rules, role playing games, movable games, creative activities);
- Children can independently take and use learning and gaming resources;
- The group uses handmade and secondary resources;
- Group space is organized into thematic centers;
- The natural materials are used in the group;

- Children can independently take toys and resources;
- Educators have planned and prepared a wide variety of activities (activity, games with rules, role playing games, project) related to the topic;
- Educator observes children in order to evaluate them.

Only one preschool institution has been improved in the following directions: activities, routine activities are mainly in the form of a game, resources are sorted by category.

Therefore, in the direction of planning and implementation of transition periods and routine activities, the work is still necessary to be continued.

It should be noted that the above mentioned situations often remained unchanged in the controlled kindergarten, or in some cases worsened. In particular, the circumstances were worsened in the following directions: a caregiver conducts the dialogue, asks the children questions, the activities, the transition periods are mainly in the form of a game. The reason for this may be the fact that the enthusiasm that emerged after training was gradually reduced because of the lack of support or that the personnel changed during the educational period.

It is also noteworthy that in one group of each controlled preschool institution, the improvement is shown in the following directions: children can independently take and use gaming resources, the educator fills out all components of the plan.

6. Recommendations.

- In addition to training in new preschool institutions, it is important to carry out consultations / coaching on the ground - to strengthen the sustainability and habits of the knowledge obtained;
- Intervention and changes also affected the development of a wide variety of types of games, organizing the physical environment, implementing the schedule of the program, initiating the process of observing a child and documenting the results, the next stage of intervention is desirable to provide two other basic foundations of the program - formation of group unity (social and emotional spheres) and support of the development of high intellectual skills;
- After the end of the intervention, detailed recommendations for the municipalities of Georgia should be prepared in the form of a publication for the effective implementation of the school readiness program.

Acknowledgments. I want to express my sincere gratitude Berika Shukakidze Director of National center for teachers professional development for the inspiration to study the situation as the school readiness program works, As well as Anna Janelidze, Tamta Kukhaleishvili, Nino Jijavadze, Tamar Bakradze and Nino Guliashvili to support the study process.

REFERENCES

1. Pirls2011. Literacy report. National Center for Assessment and examinations.
2. Britto, P.R. & Limlingan, M.C. (2012). School readiness and transitions: A companion to a child friendly schools Manual. New York: UNICEF.
3. Maxwell, K.L. & Clifford, R.M. (2004). School readiness assessment. Young children (Research in Review). National Association for the Education of Young children; Bruner, C. & Copeman, A. (2003). Measuring children's school readiness: Options for devolving state baselines and benchmarks. State early childhood policy Technical assistance Network. Retrieved from <http://www.finebynine.org/uploaded/file/Baselines.pdf>.
4. School Readiness Educational State Standard. Retrieved from <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2958964?publication=0>
5. School Readiness Program Play for learning and development. The Educator's Guide. Ministry of Education and Science of Georgia, UNICEF, 2015.
6. Preschool education quality research in Georgia. Short Review – 2018.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКОНАВЦЯ-ДУХОВИКА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Закопєць Михайло Львович, аспірант Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8368-6495>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7558

ARTICLE INFO

Received 23 April 2021

Accepted 31 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

competence approach, professional competence, integration, institutions of higher education, the wind instrument performer.

ABSTRACT

Increased intensification of intercultural and interethnic interactions has led to the integration of Ukrainian music education into the European space. As Ukraine actively cooperates with European countries in the field of education, it is quite natural that in native higher education institutions the accents and views on training specialists, including wind instrument performers, who play the role of instrumentalists, conductors, teachers, organizers, began to change.

The article highlights the main views of scientists and teachers on the specifics and versatility of the concept of "professional competence", analyzes the essence and significance of the competence approach and ways to implement it in the system of higher education in Ukraine.

Besides, the research identifies and scientifically substantiates the peculiarities of the formation of professional competence of the wind instrument player in process of training in higher education institutions, as well as identifies the following musical competencies in the structure of professional training: theoretical and methodological; instrumental and performing; creative and reproductive; social active; personal and psychological.

Citation: Zakopets M. L. (2021) Formation and Development of Professional Competence of the Wind Instrument Performer in the Context of Integration Processes in Higher Education Institutions of Ukraine. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7558

Copyright: © 2021 Zakopets M. L. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві в нових умовах гуманізації, демократизації та інтеграції навчальний процес є однією з перших ланок, яка зазнає глобальних та кардинальних змін. Опора вітчизняної педагогічної системи на особистісно-творчі, комунікативні, емоційно-вольові, аксіологічні, акмеологічні основи навчання та фахової підготовки майбутніх спеціалістів, а також дотримання балансу між пізнавальними, оцінювальними та креативними парадигмами освітнього процесу зумовлюють пошук нових методів і принципів у структурі підготовки фахівців під впливом єдиного глобалізованого освітнього простору.

Оскільки музичне мистецтво є виявом духовного життя суспільства, з одного боку, і соціальним інститутом, з другого боку, то процес пристосування особистості до соціально-культурних реалій відбувається через безпосередню підготовку фахівців у цій галузі, котрі, в майбутньому, стануть головним фактором впливу на відродження національної культури, свідоме формування гуманістичних світоглядних позицій.

Посилена активізація міжкультурних та міжнаціональних взаємодій спричинила інтеграцію української музичної освіти в європейський простір, що характеризується обміном педагогічного досвіду, культурних та духовних надбань, науково-методичними ідеями тощо.

Оскільки Україна є частиною європейського освітнього процесу, цілком закономірно, що почали змінюватися акценти і погляди на фахівця музичної галузі, зокрема виконавця-

духовика, котрий виконує багатоаспектну діяльність – виконавець-інструменталіст, диригент, педагог, організатор. Тому актуальним і перспективним є дослідження специфіки формування фахової компетентності виконавця-духовика під час навчання у закладі вищої освіти України з опорою на європейські традиції та досвід, під впливом інтеграційних процесів та в умовах упровадження компетентнісного підходу.

Метою статті є розкриття особливостей формування та розвитку фахової компетентності виконавця-духовика у контексті інтеграційних процесів у закладах вищої освіти України.

Аналіз досліджень. Наукові дослідження музично-педагогічних концепцій вищої освіти інших європейських країн у порівняльно-історичному аспекті здійснено у працях Абашкіної Н., Лавриченко Н., Десятова Т., Матвієнко О., Наврочинського Б., Пахочинського Р., Ничкало Н., Пуховської Л., Сбруєвої А.

Вивчення і подальше обґрунтування поняття «фахова компетентність» знаходимо у напрацюваннях багатьох дослідників: Н. Бібік, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Хуторського, В. Краєвського, О. Пометун, А. Маркової, М. Головань, Л. Карпової, О. Овчарук, О. Локшиної, В. Лозової, О. Онопрієнко, О. Савченко.

Тлумачення фахової компетентності майбутніх спеціалістів музичної сфери стало предметом зацікавлення й наукового висвітлення у роботах багатьох науковців: теоретико-методологічна й експериментальна сторони цього феномену – Л. Масол, Н. Кузьміна, О. Олексюк, І. Драч, А. Козир, В. Лозова, М. Михаськова, Р. Савченко, В. Каплінський, Т. Пляченко, А. Растригіна, О. Щолокова, Л. Карпова; основні концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах розроблялися Е. Абдуллінім, А. Болгарським, Г. Падалкою, О. Ростовським, О. Рудницькою, Л. Арчажниковою, О. Олексюк, О. Щолоковою; вивчення конкретних компетентностей майбутнього фахівця музично-мистецької галузі: І. Полубоярина, М. Михаськова, Н. Цюлюпа, Н. Мурована, Є. Проворова та інші.

Опираючись на досвід вивчення особливостей фахової компетентності і беручи до уваги багатогранність і поліфункціональність означеної номінації, вважаємо, що необхідно науково висвітлити і з'ясувати специфіку фахової компетентності виконавця-духовика, оскільки існує незаповнена лакуна в цьому питанні.

Виклад основного матеріалу. Україна як європейська держава керується не лише власними науковими здобутками й досвідом, а й активно співпрацює з багатьма іншими державами, переймаючи їхні кращі методики навчання студентів. Тому європейська інтеграція для України – це, насамперед, приєднання до інших європейських народів, долучення до європейських культурних та історичних традицій.

Відображення співпраці держав у галузі освіти зафіксовано у багатьох міжнародних документах: деклараціях, конвенціях, рішеннях, які підтримані та зініційовані міжнародними організаціями (ООН, ЮНЕСКО, Міжнародною організацією праці тощо).

Тому основна стратегія участі вищої освіти України в інтеграційних процесах і активна співпраця з європейськими університетами спрямовується на її розвиток і набуття нового якісного досвіду, водночас зберігаючи кращі традиції і технології української освітньої системи.

Надзвичайно важливим є прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), у якому зазначено, що термін вища освіта – це «... сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти», тоді як «...якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти...» [12].

Отож слід відзначити, що основними позиціями вищої освіти являються компетентності, які розглядаються у законодавчому документі як «...динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти ...» [12].

Вважаємо доречним нагадати, що головною ідеєю загальноєвропейської інтеграції у сфері вищої освіти (зокрема, й музично-мистецької) виступає її стандартизація, що базується на компетентнісному підході. Цілком закономірно, що процес інтегрованого освітянського простору спричинив появу таких явищ, як неперервна освіта, навчання впродовж усього життя та освіта для дорослих. Ніколаї Г. неодноразово наголошує у своїх наукових розвідках, що у європейських

країнах мистецькі дисципліни дедалі більше стають вагомим важелем впливу і залучення молодого покоління до загальноєвропейської культурної спадщини, фактором усвідомлення європейської приналежності з опорою на національний ґрунт. Тому наслідками такої діяльності стало посилення зв'язків між дисциплінами художньо-естетичного циклу у закладах вищої освіти та подальше об'єднання їх в окрему галузь – мистецьку освіту. Крім того, динамічна інтеграція музичних культур сприяла утвердженню інтеркультурної музичної педагогіки [7].

Отож, як бачимо, фахова підготовка спеціаліста мистецької галузі як і в Україні, так і в європейських країнах повинна орієнтуватися на впровадження компетентнісного підходу.

У сучасній педагогічній науці компетентнісний підхід трактується як єдина система, яка має визначену мету, зміст, і забезпечує процес підготовки майбутнього вчителя шляхом набуття спеціальних, загальних та ключових (фахових) компетенцій, що сприяють високому рівню професійно-педагогічної діяльності [4, с. 167].

Загалом основні категорії компетентнісного підходу розроблені в наукових працях Н. Бібік, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Хуторського, В. Краєвського, О. Пометун, Л. Карпової, В. Лозової, О. Онопрієнко, О. Савченко та інших науковців, котрі розмежували поняття «компетентність» та «компетенція», сформулювали концептуальні засади розвитку компетентності тощо. Опіраючись на ці наукові дослідження, можемо окреслити теоретичні тлумачення термінів, а саме: *компетенція* являється об'єктивною категорією, сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень. У той час як *компетентність* – певна інтегрована характеристика якості особистості, що сформувалася завдяки знанням, умінням і навичкам, відповідним ставленням, реакціям та спроможністю до самостійного виконання конкретних завдань.

Отож можемо стверджувати, що компетентнісний підхід визначає пріоритетним не інформованість студента, володіння знаннями, а вміння послуговуватися цими знаннями, практично застосовувати їх у фаховій діяльності, швидко приймати рішення, виявляти ініціативність та креативність у розв'язанні проблем тощо.

У той же час словник професійної освіти визначає поняття «компетентність» наступним чином: це сукупність знань та вмінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності (аналіз, передбачення наслідків у професійній діяльності, вміння доречно і результативно послуговуватися різною інформацією) [2].

Деякі науковці ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція» (А. Павлова, Е. Зєєр). Однак ми схилиємося до думки більшості дослідників і вважаємо, що слід розмежовувати ці наукові поняття. Отож компетенції визначаємо як сформовані знання, уміння й навички, в той час як компетентність трактуємо в ширшому розумінні, що ґрунтується на системі володіння певними компетенціями, ставленні особистості до них, вмінні практично застосовувати їх у фаховій діяльності. Звідси випливає, що компетенції є основними складовими компонентами компетентності.

Набагато складнішим і поліфункціональним є тлумачення поняття «фахової компетентності» майбутніх спеціалістів музичної сфери, оскільки воно включає в себе як педагогічну, так і мистецьку складові. Тому дана педагогічна категорія є предметом дослідження багатьох науковців (Л. Масол, Н. Кузьміна, О. Олексюк, А. Козир, В. Лозова, М. Михаськова, Р. Савченко, Т. Пляченко, А. Растригіна, О. Щолокова, Л. Карпова та ін.), котрі вивчали як і теоретико-методологічну, так і експериментальну сторони цього феномену.

Професійна компетентність вчителя, на переконання Л. Карпової, системне, інтегративне особистісне утворення, що формується на основі теоретичних знань, умінь, індивідуальних якостей, а також певного фахового досвіду педагога, що в комплексі й визначає готовність учителя до педагогічної діяльності [4].

Л. Масол наголошує на взаємозв'язку між особистісними, соціальними й функціональними компетентностями, які висвітлюють освітні результати як цілісні, інтегральні характеристики, в той же час вони потребують впровадження спеціальної методики, здатної діагностувати й впливати на формування компетентнісної особистості педагогічними явищами, які, в свою чергу, перебувають у тісному інтегративному переплетінні з мистецькою освітою [5, с. 17].

На думку А. Растригіної, фахова (професійна) компетентність майбутніх педагогів у сфері мистецтва складається з інтегрованих і спеціальних фахових компетенцій [13].

О. Пометун пропонує розуміти компетентність учителя як об'єктивну категорію, що вбирає в себе суспільно важливі знання, вміння, навички, ціннісні ставлення, які допомагають педагогу виконувати складні поліфункціональні, міжпредметні види діяльності [11, с. 19].

І. Полубоярина вважає професійну компетентність учителя музики інтегративним утворенням, поєднанням структурних компонентів (основних компетентностей), яке включає в себе музично-педагогічні знання, уміння, навички, музичні здібності тощо, що є безпосереднім виявом готовності особистості до творчої педагогічної діяльності [10].

На думку М. Михаськової, фахова компетентність майбутнього вчителя музики визначається як здатність до музично-освітньої діяльності, що ґрунтується на основі музично-педагогічних знань та вмінь, сформованому ціннісному ставленні особистості до музичного мистецтва, і характеризується здатністю поєднувати музичні та педагогічні функції [6].

Результатом дослідження педагогічних основ підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами став висновок Т. Пляченко, який дозволив означити поняття «оркестрово-методична компетентність», яке являється інтегративною рисою майбутнього педагога, адже поєднує в собі якості керівника колективу з особистісними професійно-педагогічними компетентностями [9].

Об'єктом дослідження С. Світайло став процес формування фахової компетентності майбутніх учителів музики диригентсько-хорового напрямку, тому фахова компетентність розглядається як інтегративна структура з притаманними їй здібностями, спрямованими на розвиток школярів через призму вокально-хорового співу, з опорою на набуті музично-педагогічні знання та вмінь, практичний досвід відповідно до суспільно-соціальних та культурно-мистецьких вимог [14, с. 26].

Інтенсивні інтеграційні процеси у галузі мистецької освіти сприяли утвердженню окремого виду міжпредметних компетентностей – мистецької компетентності майбутнього вчителя. Зокрема, у наукових дослідженнях вітчизняних фахівців (Г. Падалка, Л. Масол, О. Щолокова, О. Олексюк та ін.) знаходимо ґрунтовні тлумачення даного поняття, а саме: О. Щолокова [15] вважає, що фахову компетентність в галузі мистецької освіти можна розглядати синонімічно до мистецької компетентності вчителя.

Мистецька компетентність – це основа мистецької освіти, тому, за твердженням О. Олексюк, вона повинна віддзеркалювати духовне багатство особистості, її здатність до емоційно-ціннісного сприйняття й співпереживання, можливість створення власного творчого стилю та музично-творчої діяльності з опорою на досвід мистецьких компетенцій [8, с. 222]. Дослідниця зазначає, що мистецька компетентність вчителя музики допомагає педагогу «успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати й реалізувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал» [8].

Отож цілком закономірно, що введення поняття «мистецька компетентність» як частини феномену професійної компетентності вчителя музики стало віддзеркаленням сучасних тенденцій, пов'язаних з інтеграційними процесами у галузі мистецької освіти. Згодом з'явилася окрема номінація – «поліхудожня компетентність» майбутнього вчителя музики, запропонована О. Боблієнко [1, с. 8].

У нашому дослідженні розглядається формування фахової компетентності не просто майбутнього вчителя музики, а ще й музиканта, який водночас є і виконавцем-духовиком, і педагогом. Оскільки сфера виконавської діяльності є поліфункціональною, тому підготовка спеціалістів у закладах вищої освіти спрямована на формування компетентностей, які необхідні майбутнім духовикам.

Отож, на наше переконання, *фахова компетентність виконавців-духовиків* – це інтегративне явище, основою якого є набуті у процесі навчання знання, уміння й навички, особистісні якості педагога й виконавця, сформована професійна виконавська майстерність, творча та інтерпретаційна активність, загальнокультурна ерудованість, володіння новітніми методиками викладання, використання педагогічного й виконавського вітчизняного досвіду, вивчення європейських сучасних технологій, гармонічне поєднання української культурної спадщини з європейською, що й передбачає здатність і готовність виконавця-духовика до педагогічної, інструментально-виконавської та творчої діяльності.

Професійна компетентність виконавців-духовиків характеризується наявністю взаємопов'язаних ключових музичних компетенцій, які, в свою чергу, є системним утворенням, накопиченням музично-педагогічних знань, сформованих музично-виконавських умінь та особистісного музично-творчого досвіду. Ми схилиємося до думки, що оволодіння необхідними музичними компетенціями стане ядром для вдосконалення і подальшої самореалізації виконавця-духовика, розвитку й інших предметних компетенцій, важливих для музично-педагогічної діяльності загалом.

Тому вважаємо актуальним виокремлення наступних *музичних компетенцій виконавця-духовика*:

- теоретико-методична (наявність фахових музичних теоретичних знань, розуміння методики викладання фахових дисциплін);
- інструментально-виконавська (практичне застосування навичок гри на духових інструментах, формування музично-виконавської майстерності, ціннісного мистецького досвіду);
- креативно-відтворювальна компетенція (здатність до інтерпретаційного вираження музичних творів, вміння імпровізувати, володіння творчим підходом у навчанні гри на духових інструментах, композиторські здібності, можливість до творчого самовираження тощо);
- соціально-активна компетенція (володіння навичками професійного спілкування, роботи в колективі, розуміння соціальної відповідальності за виконану професійну діяльність тощо);
- особистісно-психологічна компетенція (толерантність, вихованість, стриманість, організаторські здібності, вміння продуктивно планувати робочий час, тактовність, емоційна стабільність, вміння співпереживати, можливість професійної ідентифікації та самореалізації тощо).

Діяльність виконавця-духовика характеризується складністю ще й тому, що музично-виконавський процес потребує досконалого поєднання таких складових, як виконавський апарат, володіння аплікатурою, артикуляцією, виконавськими засобами (звукоутворення, інтонація, динаміка, вібрато, штрихи, фразування, ритм, метр, темп, агогіка, розвиток музичного слуху, постановки, техніки дихання тощо).

Висновки. Отже, у нашому дослідженні ми дійшли висновків, що реалізація компетентнісного підходу в закладах вищої освіти України спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, котрі володіють інтегративною системою знань, практичних умінь у конкретній галузі. Формування фахової компетенції майбутніх спеціалістів відбувається під впливом європейського передового досвіду зі збереженням українських традицій.

Таким чином, проаналізувавши багатоаспектність компетентнісного підходу в музично-педагогічній галузі та спроєктувавши актуальність досліджуваної теми на духове виконавство, ми дійшли висновку, що розвиток фахової компетентності виконавців-духовиків являється інтегративним поліфункціональним утворенням і заслуговує на особливу увагу та подальше детальне вивчення у контексті процесів європейської інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боблієнко, О. П. (2013). *Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки*. (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Вінниця.
2. Бусел, Т. В. (2004). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун.
3. Гаврілова, Л. Г. (2015). *Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій*. (Дисертація доктора педагогічних наук). Київ.
4. Мархадаєв, Л. В. (2002). *Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие*. Москва: Издательский центр "Академия".
5. Масол, Л. М., Миропольська, Н. Є, Рагозіна, В. В. (2010). *Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя*. Київ: Педагогічна думка.
6. Михаськова, М. А. (2007). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київ.
7. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип 1, 3 – 17.
8. Олексюк, О. М. (2013). *Музична педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
9. Пляченко, Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf
10. Полубоярина, І. І. (2008) *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі*. (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Житомир.
11. Пометун, О. І. (2005) *Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки*. *Вісник програм шкільних обмінів*. 23, 18–20.
12. Про вищу освіту: Закон України 2014, № 1556-VII від 01. 07. 2014. Режим доступу : <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
13. Растригіна, А. М. (2012). Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*, 501-509.
14. Світайло, С. В. (2012). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки*. (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київ.
15. Щолокова, О. П. (2006). Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету*. Вип. 8, 19–23.

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА АГРОКЛИМАТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ КАЗАХСТАНА НА ОСНОВЕ ЦЕЛЕВОЙ ФУНКЦИИ

Павличенко Л. М., д.г.н., профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Байбосунова Г. Е., магистрант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Рысмагамбетова А. А., PhD доктор, старший преподаватель, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7559

ARTICLE INFO

Received 28 April 2021

Accepted 31 May 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

objective function model, justification of assessment scales, territorial differentiation agroclimatic potential.

ABSTRACT

The scientific works on agroclimatic zoning and assessments of the bioclimatic potential of the territory are widely represented in agroclimatology. Almost all of them are based on semi-empirical equations and formulas of various indices for calculating agroclimatic parameters. The work's purpose is an attempt to construct a comprehensive assessment of agroclimatic resources based on a theoretical mathematical model of the objective function and a scheme for its differentiation across the territory of Kazakhstan. The most frequently considered spring wheat in works on agroclimatology was chosen as the object of the study. The initial factual material is maps from the National Atlas of the Republic of Kazakhstan. To convert the cartographic information into quantitative, the method of constructing grid models of the selected maps was used with the subsequent determination of the quantitative initial values of the parameters in the centers of the blocks. The paper describes in detail the methodology for constructing rating scales for converting the values of parameters with different units of measurement into comparable scores, which were used to calculate the values of the partial and integral objective functions. The visualization of the results of calculating the integral objective function for the territory of Kazakhstan confirmed the correctness of the distribution over the territory of the previously identified zones of favorableness's different levels for the spring wheat cultivation, and therefore the possibility of using the objective function model for a comprehensive assessment of the territory agroclimatic potential.

Citation: Pavlichenko L. M., Baibosunova G. Ye., Rysmagambetova A. A. (2021) Comprehensive Assessment of Agroclimatic Resources of Kazakhstan Based on a Target Function. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7559

Copyright: © 2021 Pavlichenko L. M., Baibosunova G. Ye., Rysmagambetova A. A. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Сельскохозяйственное производство является важным фактором развития каждого региона, обеспечивающим как уровень его экономики, так и качество жизни населения. Под агроклиматическими ресурсами понимают совокупность климатических факторов и, в первую очередь, тепла и влаги, которые определяют условия производства и продуктивность сельскохозяйственных культур. Другими словами, это совокупность факторов, которые определяют, можно ли выращивать на исследуемой территории те или иные культуры, каковы будут их урожайность и трудоемкость агротехнологий [1, 2]

В [3] отмечается, что «...оценка климата как ресурса для развития сельского хозяйства базируется на характеристиках *термических ресурсов* вегетационного периода, ресурсов влаги, условий зимнего периода. Кроме того, при агроклиматической оценке учитывают:

- закон минимума (закон лимитирующего фактора), который гласит, что продуктивность (*урожайность*) определяется тем фактором, который находится в минимуме и
- количественные параметры связи продуктивности растений с факторами климата.

Сопоставляя климатические характеристики с потребностью сельскохозяйственных культур в тепле, влаге, а также с критическими температурами гибели растений, определяют степень соответствия агроклиматических ресурсов данной территории требованиям сельскохозяйственных культур, т.е. оценивают агроклиматический потенциал региона».

Учебные пособия по климатологии обращают внимание на сложность задачи исследований климатических ресурсов применительно к разным аспектам сельскохозяйственного производства, так как все компоненты, входящие в нее (живые объекты и климат), характеризуются большой изменчивостью [4, 5].

Краткое описание этих факторов применительно к Казахстану можно найти в [6]: «Территория Казахстана находится очень далеко от океана и открыта для ветров с запада и севера. Из-за этого основными свойствами климата Казахстана являются его резкая континентальность и неравномерное распределение природных осадков.

Зима в Казахстане холодная и продолжительная на севере и умеренно мягкая на юге. Средняя температура января варьирует от -18°C на севере до -3°C на юге. Лето — сухое. На севере — тёплое, в центре — очень тёплое, на юге — жаркое.

Атмосферные осадки незначительны, за исключением горных регионов.

Почти для всей территории Казахстана характерны сильные ветры, в ряде регионов свыше 40 м/сек. Рельеф местности Казахстана разнообразен. 58% территории занимают пустыни и полупустыни, 10% — горы. На севере республики преобладают степи и лесостепи. 23% территории страны пригодны для земледелия, 70% — для отгонного животноводства.

На северо-западе находится Предуральское плато. На западе страны лежит Прикаспийская низменность. На юго-западе — полуостров Мангышлак (Мангыстау). Восточнее расположено плато Устюрт. На северо-востоке от Каспийской низменности расположены Мугоджары, далее Тургайское плато. Возле Аральского моря находятся пустыня Кызылкум и песчаные массивы — Большие Барсуки, Малые Барсуки и Приаральские Каракумы.

Центральную часть Казахстана занимает Центрально-Казахстанский мелкосопочник (Сары Арка) с его жемчужиной Каркаралинским Природоохранным парком в Карагандинской области. Южнее расположена пустыня Бетпак-Дала (Голодная степь), к югу от неё находится пустыня Моинкум, к востоку — Балхашская впадина. На юге находится Илийская впадина.

Самая низкая точка Казахстана — впадина Каракия на полуострове Мангыстау — 132 метра ниже уровня мирового океана. Самая высокая — пик Хан-Тенгри — 6 995 м».

Итак, климат Республики вследствие удаленности от океанов отличается резкой континентальностью, когда наблюдается большая разница температур не только между сезонами года, но и в течение суток. Однако разнообразие рельефа и значительные размеры территории (по площади РК занимает девятое место в мире) обуславливают наличие различных климатических зон.

Краткая характеристика агроклиматических ресурсов представлена в [7]: «Разные регионы нашей страны обладают разными агроклиматическими ресурсами, но в целом на территории Казахстана солнечного тепла достаточно для созревания многих сельскохозяйственных культур. При среднесуточной температуре выше $+10^{\circ}\text{C}$ его суммарное количество значительно колеблется: на севере 2000-2100 $^{\circ}\text{C}$, а на юге -4600-4800 $^{\circ}\text{C}$.

В северной части Республики период превышения среднесуточных температур $+10^{\circ}\text{C}$, длится 130-135 дней. Здесь агроклиматические ресурсы подходят для выращивания яровой пшеницы, льна, овощей, фруктов и бахчевых. В центральной части Казахстана климат относительно сухой. Ресурсы тепла - 2400 $^{\circ}$ -2800 $^{\circ}\text{C}$. Количество дней, когда средняя температура поднимается выше $+10^{\circ}\text{C}$, составляет 150-160 дней. Здесь можно выращивать зерновые культуры, подсолнечник, гречиху и картофель. На юге республики вегетационный период длится немногим более 180 дней. Изобилие солнечного тепла позволяет выращивать здесь такие орошаемые культуры, как рис, хлопчатник, табак, виноград, сахарную свеклу и др.»

В первом разделе работы [8] «Методическая основа оценки агроклиматических ресурсов» рассматриваются методы оценки ресурсов различных климатических параметров и методики агроклиматического районирования и оценки биоклиматического потенциала

территории. Практически все они построены на полуэмпирических уравнениях и формулах различных индексов для расчета агроклиматических параметров на основе мониторинговых данных по климатическим параметрам.

Целью нашей работы является попытка построения комплексной оценки агроклиматических ресурсов на основе теоретической математической модели целевой функции и схемы её дифференциации по территории Казахстана.

Поскольку специфика возделывания различных сельскохозяйственных культур значительно отличается по требованиям к климатическим параметрам, в качестве объекта построения целевых функций мы выбрали наиболее часто рассматриваемые в работах по агроклиматологии зерновые культуры, а конкретно – яровую пшеницу. Яровая пшеница - весенний сорт пшеницы, урожай которой поспевает в конце лета или начале осени. Яровой пшенице характерна стрессоустойчивость, она способна выжить в относительно засушливых условиях, однако наличие достаточного количества влаги в начале вегетации – обязательное условие. Потому яровая пшеница обычно выращивается там, где идут весенние и ранние летние дожди [9].

Материалы и методы. Исходным фактическим материалом нам послужили карты по разделу «Климат, агроклиматические ресурсы» из Национального Атласа Республики Казахстан [10]. Эти карты построены по среднегодовым данным мониторинга климата. Выбор карт для построений осуществлялся в соответствии с рекомендациями в работах [11, 12].

При построении целевых функций климатических и агроклиматических параметров использовались 8 карт из [10]: «Солнечное сияние. Год», «Осадки. Год», «Ветер. Год», «Число дней с пыльной бурей», «Продолжительность периода со средней суточной температурой воздуха выше 10°C», «Сумма средних суточных температур воздуха выше 10°», «Осадки за теплый период (апрель-октябрь)» и «Атмосферная засуха (апрель-октябрь)» Первые 4 карты характеризуют среднегодовые, остальные – агроклиматические параметры, которые используются для оценки выращивания сельскохозяйственных культур. В своей работе мы использовали эти карты для оценки благоприятности территории Казахстана для возделывания яровой пшеницы.

Для обеспечения возможности построения многомерной экспертно-статистической модели целевой функции использовался метод построения сеточных моделей выбранных карт с целью перевода картографической информации в количественную. Описание метода построения сеточных моделей территорий и способа построения целевых функций приводятся в монографии [13].

Первым этапом построения целевых функций является формирование базы количественных данных на основе исходной картографической информации. Преобразование картографической информации в количественную осуществлялось методом построения сеточной модели территории Республики Казахстан. Основным требованием использования сеточной модели, шаблон которой строился в масштабе 1:7500000, является приведение всех используемых карт к одному масштабу. Информация по климатическим параметрам на с легендой к каждой карте. В качестве примера на рисунке 1 представлена сеточная модель карты «Атмосферная засуха»

Как видно из рисунка, информация по параметру атмосферная засуха представлена в виде изолиний значений числа дней с температурой воздуха выше 30°C, а нам надо построить матрицу количественных данных для каждого блока сеточной модели по всем восьми выбранным в качестве анализируемых параметров картам. В сеточных моделях вся информация по блоку приписывается в количественной форме центру блока. Таким образом, в случае территориального представления параметра в виде изолиний, потребуется использовать метод интерполяции. Его суть заключается в поиске кратчайшей линии, соединяющей соседние изолинии и проходящей через центр блока. В нашем случае для реализации этого метода использовались ГИС-технологии (ArcGIS и MapInfo Professional 17.0). Последовательное применение этих технологий ко всем 209 блокам сеточной модели по всем восьми картам обеспечило получение матрицы первичной исходной информации, представленной в таблице 1.

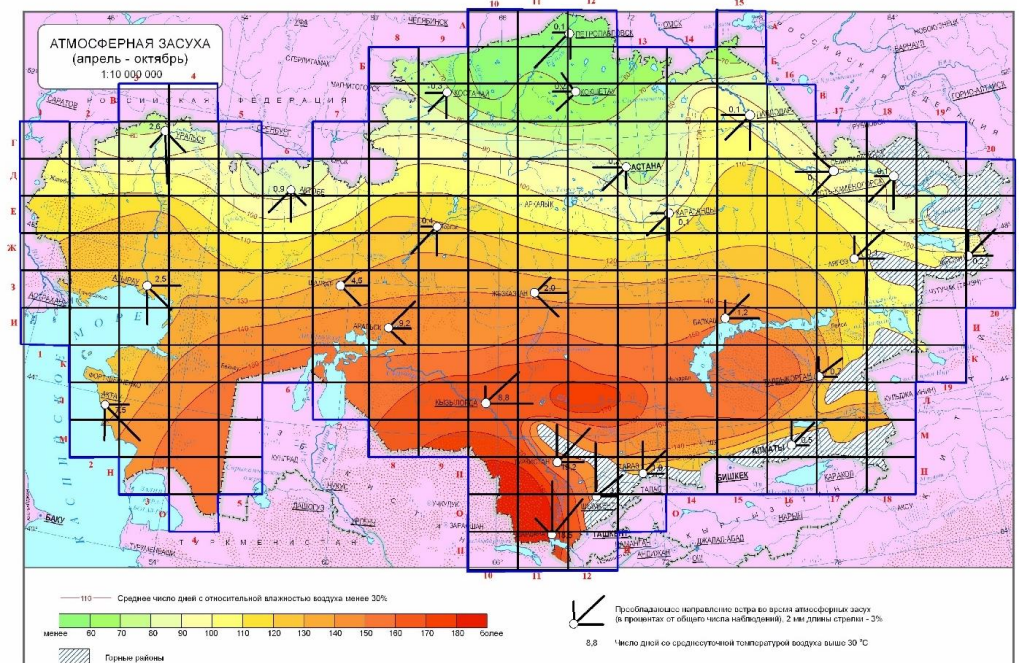


Рис. 1. Сеточная модель карты «Атмосферная засуха (апрель-октябрь)» из [10].

Таблица 1. Выборка из полной матрицы исходных количественных данных, полученных на основе сеточных моделей

№ блока	Обозначение блока	Сумма активных температур (больше 10°C)	Продолж. периода со среднесут. темпер. возд. выше 10 °С, в днях	Осадки за теплый период (в мм)	Атмосферная засуха, дней	Пыльные бури, дни	Осадки. Год, мм/год	Солнечное сияние час/год.	Скорость ветра
		САТ	ПрТП	ОсТП	АтЗ	ПБ	ОсГ	СС	СкВ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	A-10	2218,44	135,00	260,59	60,00	5	352,46	2188,00	2
2	A-11	2195,51	127,94	263,11	59,90	8	352,67	2164,00	2
5	B-8	2298,47	145,52	265,22	79,43	11	346,74	2253,00	5
6	B-9	2346,49	142,19	250,96	68,04	14	334,39	2233,00	5
12	B-15	2169,29	139,60	216,90	73,07	15	292,95	2457,00	1
13	V-3	2852,67	148,72	204,10	71,76	1	358,98	2345,00	4
14	V-4	2824,66	148,51	216,94	76,26	2	357,67	2329,00	4
23	V-16	2454,16	140,57	230,17	82,79	5	293,93	2420,00	7
24	G-1	3018,83	161,91	186,63	98,32	2	285,02	2453,00	3
37	G-15	2592,65	144,76	200,65	104,38	9	277,38	2523,00	2
38	G-16	2614,05	142,44	194,48	91,58	8	238,18	2452,00	1
39	G-17	2623,27	140,37	200,22	81,83	9	271,84	2452,00	6
40	G-18	2171,98	134,65	271,90	73,49	5	437,89	2443,00	6
41	G-19	1982,47	146,68	280,96	76,97	5	503,71	2429,00	6
42	D-1	3178,21	169,53	164,68	106,55	8	269,72	2495,00	4
43	D-2	3145,93	166,61	159,97	103,12	9	267,69	2495,00	4
60	D-19	2576,43	133,95	325,25	78,80	10	516,69	2470,00	2
61	D-20	2720,96	109,56	302,00	89,77	12	515,95	2467,00	2
62	E-1	3378,74	172,54	149,51	114,70	10	235,70	2519,00	4
140	I-19	3418,89	152,36	198,53	108,06	2	388,06	2698,00	2
156	K-17	3236,41	168,53	277,85	120,90	22	425,07	2694,00	6
157	K-18	2422,88	138,07	315,48	113,53	10	439,70	2697,00	3
187	M-16	3629,91	167,46	300,07	127,00	10	429,95	2366,00	5
188	M-17	3472,40	166,49	304,55	129,37	10	423,79	2369,00	4
189	M-18	2775,00	144,71	318,19	128,34	10	389,58	2374,00	4

Продолжение таблицы 1.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
190	N-3	4281,78	197,29	75,11	149,50	9	150,24	2599,00	3
197	N-14	3365,59	182,96	216,53	125,42	25	429,47	2731,00	6
198	N-15	3343,81	141,69	203,55	124,36	14	512,93	2393,00	6
199	N-16	2845,76	135,45	529,47	124,29	2	498,78	2146,00	7
200	N-17	2789,61	134,22	526,98	126,59	1	501,88	2149,00	6
201	N-18	2435,98	133,49	387,35	124,54	1	434,01	2182,00	4
202	O-4	4281,60	197,95	70,44	154,87	2	135,83	2730,00	5
203	O-10	4309,90	203,65	52,47	161,87	10	99,96	3066,00	6
204	O-11	4459,87	209,49	70,15	164,53	15	146,36	3035,00	5
205	O-12	4086,95	206,93	192,07	148,36	20	492,25	2889,00	5
206	O-13	2800,08	172,61	427,10	122,08	24	501,71	2760,00	5
207	P-10	4408,55	209,52	69,00	176,95	22	100,63	3050,00	4
208	P-11	4482,54	208,32	77,00	184,06	19	193,18	2993,00	5
209	P-12	4073,28	213,29	174,61	150,79	11	455,73	3000,00	5

В полученной матрице исходной количественной информации каждый столбец, содержащий один из 8 выбранных параметров (соответственно одной из 8 карт), имеет разные единицы измерения. Для перевода полученных исходных количественных значений в единую систему сопоставимых данных требует применения экспертного метода построения оценочных шкал, объективность которых подтверждается независимыми исследованиями по анализу полного диапазона изменений каждого из выбранных параметров. Это самая сложная и требующая большого времени и усилий задача по поиску независимых источников информации по динамике изучаемых параметров. Результаты обоснования оценочных шкал представлены в следующем разделе статьи.

Рассмотрим теперь способ построения общего вида модели расчета интегральной (синонимы - суммарной, комплексной) целевой функции агроклиматического потенциала благоприятности возделывания яровой пшеницы с использованием метода целевой функции. Суть метода изложена в монографии авторов [13] и коротко сводится к следующему. За вид целевой функции ($ЦФ$), определяющей величину агроклиматического потенциала, в соответствии с рекомендациями Р. Пэнгла [14] принимаем уравнение множественной линейной регрессии.

$$ЦФ = a_1 \cdot f_1 + a_2 \cdot f_2 + \dots + a_n \cdot f_n, \quad (1)$$

Как отмечено в [14], эта запись справедлива для расчета как частных целевых функций ($ЧЦФ$), так и для интегральной целевой функции ($ИЦФ$).

$$ЧЦФ_j = a_{1j} \cdot f_{1j} + a_{2j} \cdot f_{2j} + \dots + a_{nj} \cdot f_{nj}, \quad (2)$$

где f_{ij} представляет собой i -тый измеряемый фактор (отдельный измеряемый параметр) из n параметров, входящих в группу схожих параметров) в каждой j -той группе после приведения их к одинаковой единице измерения параметров во всех группах (частных целевых функциях);

a_{ij} отражает роль i -того параметра в j -той группе, причем сумма n значений a_{ij} в каждой j -той группе приравнивается к 1;

Для интегральной целевой функции $ИЦФ$ вместо f_i в уравнение (1) подставляются $ЧЦФ_j$, а замена a_{ij} на b_i означает, что весовые коэффициенты отражают теперь значимость этой группы в $ИЦФ$. Для расчета значений интегральной целевой функции получим уравнение (3):

$$ИЦФ = b_1 \cdot ЧЦФ_1 + b_2 \cdot ЧЦФ_2 + \dots + b_n \cdot ЧЦФ_n \quad (3)$$

Поскольку уравнение (3) используется для расчета интегральной целевой функции во всех блоках сеточной модели, оно может дать представление о территориальной дифференциации агроклиматического потенциала уровня благоприятности возделывания яровой пшеницы, т.е. уравнение (3) является формальной записью достижения поставленной цели исследования.

Результаты исследования. Первым результатом исследования является конкретизация вида частных и интегральной целевых функций. Наш опыт обоснования вида частных и интегральных функций в сфере геоэкологии и туризма представлен в работах [15, 17-19]. В соответствии с тематикой выбранных для анализа карт агроклиматических и чисто

климатических параметров несложно сформировать 2 группы параметров, отражающих агроклиматические (характеризующие теплый период года со среднесуточной температурой более 10°C – САТ, ПрТП, ОсТП и АтЗ) и климатические параметры (ПБ, ОсГ, СС, СкВ). Таким образом, мы будем выделять только 2 частные целевые функции – $ЧЦФ_{Агро}$ и $ЧЦФ_{Клим}$. Весовые коэффициенты при климатических и агроклиматических параметрах в этих частных целевых функциях выбраны в соответствии с оценкой их ролей для возделывания яровой пшеницы в используемом в работе списке обзорных публикаций [7-9, 11,12, 21-24].

При выполнении условия приравнивания суммы нагрузок в уравнениях для целевых функций 1 получим следующую систему уравнений для расчетов значений частных и суммарной целевых функций для каждого блока сеточной модели:

$$ЧЦФ_{Агро} = 0,4 \cdot САТ + 0,25 \cdot ПрТП + 0,6 \cdot ОсТП - 0,25 \cdot АтЗ \quad (4)$$

$$ЧЦФ_{Клим} = 0,4 \cdot СС + 0,4 \cdot СкВ + 0,5 \cdot ОсГ - 0,3 \cdot ПБ \quad (5)$$

$$ИЦФ_{АгроКлим} = 0,6 \cdot ЧЦФ_{Агро} + 0,4 \cdot ЧЦФ_{Клим} \quad (6)$$

Эту систему следует рассматривать как первый опыт попыток построения моделей территориальной дифференциации агроклиматического потенциала на примере условий возделывания яровой пшеницы в Казахстане.

Вторым результатом исследований, обеспечивающим возможность выполнения расчетов значений частных и интегральной целевых функций для анализа территориальной дифференциации агроклиматического потенциала территории Казахстана, является перевод полученных по картам сеточных моделей первичных количественных значений параметров с разными единицами измерения в матрицу сопоставимых значений с позиций соответствия их уровню благоприятности для возделывания яровой пшеницы. Эта задача решается на основе экспертных оценочных шкал, построенных на независимых видах исследований влияния разных диапазонов климатических и агроклиматических параметров на успешность возделывания яровой пшеницы.

Мы уже имели опыт построения оценочных шкал в примерах по комплексным оценкам благоприятности климата для туризма, качества жизни населения, интенсивности процессов опустынивания, который показал четкую зависимость вида оценочных шкал не только от области исследования, но и конкретного объекта. И если в проблемах качества жизни и туризме мы анализировали благоприятность разных диапазонов климатических условий по отношению к человеку, а потому там имелось достаточное количество независимых источников по медико-биологическим исследованиям состояния человека, то в агроклиматических аспектах приходится рассматривать конкретные виды сельскохозяйственных растений, которые весьма сильно отличаются по требованиям к природным условиям.

Поскольку одной из самых распространенных возделываемых культур в Казахстане является яровая пшеница, в качестве объекта исследования мы выбрали именно её. В [9] отмечается, что яровой пшенице свойственна стрессоустойчивость, она способна выжить в относительно засушливых условиях, однако наличие достаточного количества влаги в начале вегетации – обязательное условие. Потому яровая пшеница обычно выращивается там, где идут весенние и ранние летние дожди.

Представление о логике построения оценочных шкал климатических параметров можно составить по нашим предыдущим работам [13-18]. Агроклиматические параметры в качестве параметров целевых функций мы рассматриваем впервые, поэтому остановимся подробнее на обосновании их оценочных шкал.

В статье [7] отмечается: «Агроклиматические ресурсы – это свойства климата, обеспечивающие возможности сельскохозяйственного производства. Они характеризуются: продолжительностью периода со среднесуточной температурой выше +10°C; суммой температур за этот период; соотношением тепла и влаги; запасами влаги, создаваемыми в данный период снежным покровом.

Разные регионы нашей страны обладают разными агроклиматическими ресурсами, но в целом на территории Казахстана солнечного тепла достаточно для созревания многих сельскохозяйственных культур. При среднесуточной температуре выше +10°C его суммарное количество значительно колеблется: на севере в пределах 2000-2100°C, а на юге в диапазоне 4600-4800°C.

В северной части республики период, когда среднесуточная температура превышает +10°C, вегетационный период длится 130-135 дней. Здесь агроклиматические ресурсы подходят для выращивания яровой пшеницы, льна, овощей, фруктов и бахчевых. В центральной части

Казахстана климат относительно сухой. Ресурсы тепла - 2400°-2800°С. Количество дней, когда средняя температура поднимается выше +10°С, составляет 150-160. Здесь можно выращивать зерновые культуры, подсолнечник, гречиху и картофель. На юге республики вегетационный период длится немногим более 180 дней. Изобилие солнечного тепла позволяет выращивать здесь такие орошаемые культуры, как рис, хлопчатник, табак, виноград, сахарную свеклу и др.».

Таким образом, в этой работе представлены реальные диапазоны агроклиматических ресурсов по территории Казахстана. Эти величины мы использовали для определения полных диапазонов параметров. Однако их было бы достаточно, если бы мы были уверены в линейном характере оценочных шкал. Однако наличие сведений об оптимальных значениях параметров возделывания яровой пшеницы являются свидетельством их нелинейности. Рассмотрим теперь конкретные агрометеорологические параметры, количественные значения которых были получены на основе сеточных моделей карт.

В первую очередь рассмотрим сумму активных температур (САТ). Максимальная сумма средних суточных температура воздуха выше 10°С по данным сеточной модели «Сумма средних суточных температур воздуха выше 10°С» – 4508°С. В статье [21] приводятся данные по оптимальным суммам активных температур (САТ) для отдельных фаз развития яровой пшеницы: за период посев-всходы она равна 100-130°С за период от всходов до колошения составляет 800-900°С, от колошения до созревания — 650-700°С, что в сумме составит 1730°С.

В обзорных работах по изменению климата Казахстана отмечался факт минимальной величины САТ порядка 400°С, когда пшенице не удалось сформировать полноценные зерна, т.е. урожай фактически погиб. С другой стороны, в статье [7] указывается на нежелательность высоких значений САТ, которые определяются температурами вегетационного периода. Там отмечается что яровая пшеница плохо переносит высокие температуры – при 38-40°С через 10-17 ч происходит паралич устьиц. Сухие ветра при жаркой погоде усиливают негативное действие высоких температур.

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод, что САТ, так же, как и параметр температуры, не может являться линейной функцией. Но отсутствие более детальных наблюдений вынуждает нас вместо реальной кривой использовать её аппроксимацию в виде двух отрезков прямых линий. Фактически мы будем иметь сплайн из прямых, пересекающихся в точке максимального значения оптимального диапазона САТ, который для удобства расчетов примем за 1750°С. В качестве начала левой части сплайна примем точку 400°С, а правой части – 4800°С (эта величина указывалась в качестве максимальной для южных регионов). В этом случае для левой части сплайна при переводе в баллы диапазон 1750-400 = 1350°С приравняем 10 баллам. Цена одного балла в этом случае составит 135°С. Чтобы перевести текущее значение САТ для левой части надо применить формулу (7)

$$САТ_{i\text{ лев}}(б) = 10б - (1750^{\circ}С - САТ^{\circ}С_{i\text{ лев}})/135^{\circ}С/б \quad (7)$$

Для правой части длина диапазона составит 4800-1750 = 3050°С, т.е. цена одного балла составит 305°С, а для расчета текущих значений САТ надо будет использовать формулу (8):

$$САТ_{i\text{ прав}}(б) = 10б - (САТ^{\circ}С_{i\text{ прав}} - 1750^{\circ}С)/305^{\circ}С/б \quad (8)$$

В работе [8] указывается также максимальная величина из оптимального диапазона для северных регионов Казахстан продолжительности теплого периода 130-135 дней, а для центральных и южных регионов – 85-115 дней. Для построения шкалы величину 115 дней примем за оптимальную, т.е. присвоим ей 10 баллов. И опять наличие оптимума вынуждает использовать аппроксимацию криволинейной зависимости сплайном. С учетом того, что максимальная продолжительность теплого периода (апрель-октябрь) составляет 215 дней, цена балла для левой части составит 115/10 = 11,5 дней, а правой - (215-115)/10 = 10 дней. Формулы для перерасчета в баллы ПрТП_i будут аналогичны формулам (1) и (2) с подстановкой границ диапазонов и цены баллов для ПрТП. После подстановки получим формулы (9) и (10):

$$ПрТП_{i\text{ лев}}(б) = 10б - (115 - ПрТП_{i\text{ лев}} \text{ дней})/11,5 \text{ дней}/б \quad (9)$$

$$ПрТП_{i\text{ прав}}(б) = 10б - (ПрТП_{i\text{ прав}} - 115) \text{ дней}/10 \text{ дней}/б \quad (10)$$

Осадки теплого периода (ОсТП) также имеют зону оптимума, рассчитанную в [24] как потребность всех этапов развития пшеницы и равную 310 мм. Максимальную величину берем за 1600 мм (зона горного Алтая). и опять имеем сплайн. Для левой части цена 1 балла составит

31 мм, для правой – 129 мм. Повторяя процедуры, аналогичные приведенным выше, получим формулы (11) и (12):

$$\text{ОсТП}_{i, \text{лев}} (\text{б}) = 106 - (310 - \text{ОсТП}_{i, \text{лев}}) \text{ мм}/31 \text{ мм}/\text{б} \quad (11)$$

$$\text{ОсТП}_{i, \text{прав}} (\text{б}) = 106 - (\text{ОсТП}_{i, \text{прав}} - 310) \text{ мм}/129 \text{ мм}/\text{б} \quad (12)$$

Последним из выбранных нами для построения целевых функций параметром является атмосферная засуха (АтЗ). Параметр имеет линейную оценочную шкалу, поскольку он характеризует негативное воздействие на возделывание пшеницы, которое не может иметь зоны оптимума. Здесь за 0 баллов принимаем длину всего теплого периода – 215 дней, а за 10 баллов – 0 дней, т.е. полное отсутствие засухи. Таким образом, цена одного балла будет равна 21,5 дней.

Следует отметить, что в приведенном обзоре выбранные в качестве климатических параметры рассматриваются как дополнительные, которые отражают оттенки влияния климатических параметров на возделывание яровой пшеницы. Так, например, для возделывания яровой пшеницы большое значение придается осадкам теплого периода, но среднегодовые осадки отражают фактор увлажнения почв, важный в период сева. Точно так же солнечное сияние и оптимальный диапазон скорости ветра отражают оптимальные условия осуществления фотосинтеза. В качестве негативного фактора мы выделили «пыльные бури», поскольку при пыльных бурях сильный ветер выдувает верхние слои почвы, часто с семенами и молодыми растениями, нанося большой вред сельскому хозяйству.

Поскольку все климатические факторы представлены среднегодовыми величинами, для построения их оценочных шкал удобно воспользоваться опытом их обоснования при оценке климатических параметров качества жизни населения [18] с учетом возможной специфики изменения объекта исследования. Как и в [18], параметры СС и ПБ являются линейными с теми же граничными условиями. Параметр «скорость ветра» также можно принять без изменения, т.к. безветрие негативно сказывается на снабжении растений кислородом, а сильный ветер (уже при скоростях более 8 м/сек) вызывает пыльные бури. Шкала перевода годовых осадков в баллы фактически будет повторять шкалу осадков теплого периода, поскольку в описаниях климата Казахстана отсутствуют отдельные определения максимального количества осадков для теплого периода.

Третьим результатом исследования являются результаты расчетов значений частных и интегральной целевых функций после подстановки переведенных в баллы первичных исходных параметров, полученных на основе сеточных моделей территории РК в уравнения (4-6). После подстановки в эти уравнения значений параметров в балльной форме для всех 209 блоков сеточной модели мы получим окончательное решение. Поскольку матрица имеет большие размеры, приведем выборку с разбросом значений по всему диапазону полученных результатов для общего представления о характере дифференциации интегральной целевой функции по территории (таблица 2).

Таблица 2. Выборка из матрицы балльных значений параметров и результатов расчетов частных и суммарной целевых функций

№ блока	Обозначение блока	САТ	ПрТП	ОсТП	АтЗ	ЧЦФ Агро	ПБ	ОсГ	СС	СкВ	ЧЦФ Клим	ИЦФ АгроКлим
		баллы										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	A-10	8,46	8,00	8,41	2,79	9,73	0,23	3,16	4,89	7,5	6,47	8,43
2	A-11	8,54	8,71	8,49	2,79	9,99	0,37	3,16	4,84	7,5	6,40	8,55
5	B-8	8,20	6,95	8,56	3,69	9,23	0,51	3,08	5,04	4	5,00	7,54
6	B-9	8,04	7,28	8,10	3,16	9,10	0,65	2,93	5,00	4	4,87	7,41
12	B-15	8,63	7,54	7,00	3,40	8,68	0,70	2,41	5,50	2,5	4,20	6,89
13	V-3	6,38	6,63	6,58	3,34	7,33	0,05	3,24	5,25	6,5	6,30	6,92
14	V-4	6,48	6,65	7,00	3,55	7,56	0,09	3,22	5,21	6,5	6,27	7,05
23	V-16	7,69	7,44	7,42	3,85	8,43	0,23	2,42	5,41	2,5	4,31	6,78
24	G-1	5,84	5,31	6,02	4,57	6,13	0,09	2,31	5,49	9,5	7,12	6,53
37	G-15	7,24	7,02	6,47	4,85	7,32	0,42	2,22	5,64	7,5	6,24	6,89
38	G-16	7,17	7,26	6,27	4,26	7,38	0,37	1,73	5,49	2,5	3,95	6,01
39	G-17	7,14	7,46	6,46	3,81	7,64	0,42	2,15	5,49	3	4,34	6,32
40	G-18	8,62	8,04	8,77	3,42	9,86	0,23	4,22	5,47	3	5,43	8,09
41	G-19	9,24	6,83	9,06	3,58	9,95	0,23	5,05	5,43	3	5,83	8,30

Продолжение таблицы 2.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
42	D-1	5,32	4,55	5,31	4,96	5,21	0,37	2,12	5,58	6,5	5,78	5,44
43	D-2	5,42	4,84	5,16	4,80	5,28	0,42	2,10	5,58	6,5	5,76	5,47
60	D-19	7,29	8,11	9,88	3,67	9,96	0,47	5,21	5,53	7,5	7,68	9,04
61	D-20	6,82	9,46	9,74	4,18	9,89	0,56	5,20	5,52	7,5	7,64	8,99
62	E-1	4,66	4,25	4,82	5,33	4,49	0,47	1,70	5,64	6,5	5,56	4,92
140	I-19	4,53	6,26	6,40	5,03	5,96	0,09	3,60	6,04	7,5	7,19	6,45
156	K-17	5,13	4,65	8,96	5,62	7,18	1,02	4,06	6,03	3	5,34	6,44
157	K-18	7,79	7,69	10,18	5,28	9,83	0,47	4,25	6,03	9,5	8,20	9,17
187	M-16	3,84	4,75	9,68	5,91	7,05	0,47	4,12	5,29	4	5,64	6,49
188	M-17	4,35	4,85	9,82	6,02	7,34	0,47	4,05	5,30	6,5	6,60	7,05
189	M-18	6,64	7,03	10,26	5,97	9,08	0,47	3,62	5,31	6,5	6,39	8,01
190	N-3	1,70	1,77	2,42	6,95	0,84	0,42	0,63	5,81	9,5	6,31	3,03
197	N-14	4,70	3,20	6,98	5,83	5,41	1,16	4,12	6,11	3	5,35	5,39
198	N-15	4,77	7,33	6,57	5,78	6,24	0,65	5,16	5,35	3	5,73	6,03
199	N-16	6,41	7,96	1,74	5,78	4,15	0,09	4,98	4,80	2,5	5,38	4,64
200	N-17	6,59	8,08	1,73	5,89	4,22	0,05	5,02	4,81	3	5,62	4,78
201	N-18	7,75	8,15	1,27	5,79	4,45	0,05	4,18	4,88	6,5	6,63	5,32
202	O-4	1,70	1,71	2,27	7,20	0,67	0,09	0,45	6,11	4	4,24	2,10
203	O-10	1,61	1,14	1,69	7,53	0,06	0,47	0,00	6,86	3	3,80	1,56
204	O-11	1,12	0,55	2,26	7,65	0,03	0,70	0,58	6,79	4	4,40	1,78
205	O-12	2,34	0,81	6,20	6,90	3,13	0,93	4,90	6,46	4	6,36	4,42
206	O-13	6,56	4,24	1,40	5,68	3,10	1,12	5,02	6,17	4	6,25	4,36
207	P-10	1,28	0,55	2,23	7,69	0,06	1,02	0,01	6,82	6,5	5,03	2,05
208	P-11	1,04	0,67	2,48	8,00	0,07	0,88	1,16	6,70	4	4,60	1,88
209	P-12	2,38	0,17	5,63	6,56	2,74	0,51	4,45	6,71	4	6,35	4,18

Обсуждение результатов. Для удобства восприятия результатов моделирования агроклиматического потенциала интегральной целевой функцией (последний столбец таблицы 2) была построена классификация для отображения каждого класса определенным цветом. Шкала разбалловки рассчитанных значений целевых функций принята традиционной: диапазон в 10 баллов разбивается по уровням благоприятности условий возделывания яровой пшеницы на 5 классов по 2 балла в каждом:

Номер класса	Границы классов в баллах		Характеристика класса	Условное обозначение
	от	до		
5	8	10	наиболее благоприятный	
4	6	8	благоприятный	
3	4	6	средней благоприятности	
2	2	4	малоблагоприятный	
1	0	2	неблагоприятный	

Визуальное представление конечного результата – интегральной целевой функции агроклиматического потенциала возделывания яровой пшеницы в Казахстане для всех блоков сеточной модели можно видеть на рисунке 2.

Схема распределения значений интегральной целевой функции по территории РК полностью соответствует приведенной в используемых при работе статьях по возделыванию яровой пшеницы. Таким образом, сферу применения модели целевой функции можно распространить на агроклиматологию. В принципе, по приведенной схеме можно построить модели благоприятности возделывания любой культуры по агроклиматическим параметрам. Однако для каждого из них потребуется анализ литературных или специальных источников для выявления зон оптимальных значений исследуемых параметров, а также полного диапазона изменения агроклиматических параметров при возделывании выбранной для оценки культуры, т.е. для каждой культуры потребуется обоснование оценочных шкал для перевода полученной с помощью сеточных моделей первичной количественной информации с разными единицами измерения в баллы.

Перевод в баллы делает сопоставимыми все параметры и позволяет полнее использовать идею Р. Пэнгла о роли коэффициентов при параметрах в уравнении целевой функции. Теперь они отражают только вклад этого параметра в целевую функцию. Балльная оценка и расширение полного диапазона параметров снимают противоречие с отрицательными

значениями параметров. Расширение диапазона значений параметра можно провести на отрицательную область оси параметра при положительных значениях на оси баллов. Этот прием также более четко реализует идею Р. Пэнтла о целевой нагрузке знаков коэффициентов значимости: только при положительных значениях параметра отрицательный знак коэффициента значимости будет отражать его целевое назначение – указывать, что рост значений этого параметра будет уменьшать значение целевой функции.

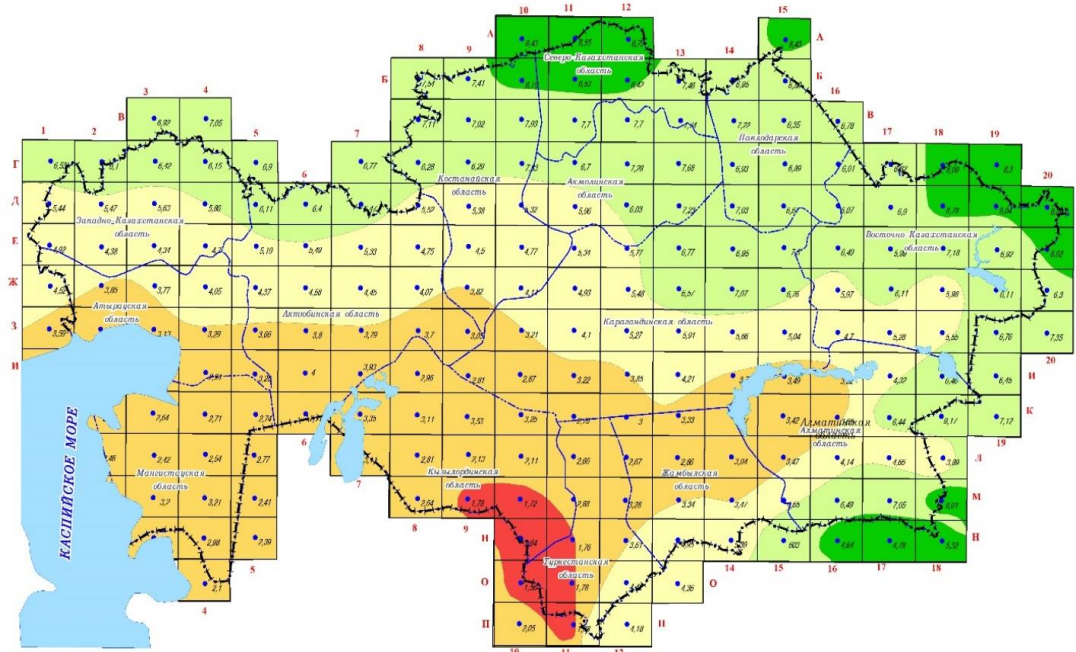


Рис. 2. Территориальная дифференциация агроклиматического потенциала по уровню благоприятности климатических условий для возделывания яровой пшеницы

Выводы. Модель целевой функции является универсальным методом построения комплексных оценок самой разной направленности в самых разных сферах исследования.

Мощным подспорьем при получении исходной информации являются разнообразные карты, при этом методом преобразования картографической информации в количественную является построение сеточных моделей территории, в которых весь набор картографической информации в пределах блока сеточной модели привязывается к центру блока.

Обязательным условием построения шаблона сеточной модели является равенство всех блоков по площади и прямоугольные координаты для выполнения этого условия. Процедуры снятия картографической информации в блоке могут быть самыми разными в зависимости от типа информации на картах – площади контуров, длина линейных объектов, количество точечных источников, применение метода интерполяции в случае представления информации в виде изолиний.

Развитие методов ГИС позволяет надеяться на их внедрение в сферу получения первичной количественной информации из картографической.

И еще одно замечание – комплексную оценку агроклиматического потенциала можно расширить введением других параметров – качество земельных ресурсов и даже применение прогрессивных аграрных технологий. Пример этого можно видеть в работе [25] с многозначительным заголовком: «Засуха засухой, но агротехнологии не стоят на месте». В статье не только предлагаются традиционные агротехнологии типа правильных и четких действий на каждом этапе вегетации растений, использование засухоустойчивых семян, но и сообщается о разработке препаратов, развивающих корневую систему растений для обеспечения возможности получать влагу с глубин более 1,5 м.

При этом следует всегда помнить – самая сложная и трудоемкая часть построения моделей целевой функции – это обоснование оценочных шкал, причем обязательно на независимых источниках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанищева К. (2017). Агроклиматические ресурсы – это что такое? Retrieved from <https://www.syl.ru/article/299791/agroklimaticheskie-resursyi-eto-chto-takoe>
2. Чирков Ю.И. (1979). *Агрометеорология*. Л., Гидрометиздат
3. Станис Е.В., Макарова М.Г. (2008) *Комплексная оценка природных и производственных потенциалов территорий*. Москва, М.: РУДН.
4. Исаев А.А. (1989). *Прикладная климатология*. Москва, М.: МГУ
5. Шашко Д.И. (1967). *Агроклиматическое районирование СССР*. Москва, М.: Колос
6. География Казахстана (2019). География Казахстана. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0
7. География Казахстана (2021). Агроклиматические ресурсы. Получено из <https://moxnpn.ru/kazakhstan/56-agroklimaticheskie-resursy.html>
8. Байшоланова С.С. (Ред.). (2017). *Агроклиматические ресурсы Акмолинской области: научно-прикладной справочник*. ТОО «Институт географии» МОН РК, Астана.
9. Яровая пшеница. (2021). Retrieved from <https://alchemy.kz/kulturyi/yarovaya-pshenicza.html>
10. Медеу А.Р. (Ред.). (2006). *Национальный Атлас Республики Казахстан. Том I. Природные условия и ресурсы*. Алматы.
11. Основные климатические факторы, необходимые для жизни растений. (2018). Retrieved from <https://collectedpapers.com.ua/ru/agroclimatology/osnovni-klimatichni-faktorii-neobhidni-dlya-zhittya-roslyn>
12. Погодные факторы урожая. Тепло. (2021). Retrieved from <http://www.spec-kniga.ru/rasteniyevodstvo/pogoda-i-pole/pogodnye-factory-urozhaya-teplo.html>
13. Павличенко Л.М., Актымбаева А.С. (2020). *Многомерная модель целевой функции как инструмент геоэкологических исследований*. Алматы: Казак университети.
14. Пэнгл Р. (1979). *Методы системного анализа окружающей среды*. Москва, М.: Мир.
15. Pavlichenko L., Shakirova K. (2019). "Territorial differentiation of tourist-recreational potential of the Almaty region," *International Academy Journal Web of Scholar*, 5(35), 3 – 8. Retrieved from https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6498
16. Павличенко Л.М., Джаксыбаева А.Б., Имангалиева А.К. (2019). "Опыт выявления и интерпретации факторов антропогенного воздействия на растительность Мангистауской области," *Вестник КазГАСА*, 2, 225-237.
17. Pavlichenko L.M., Yespolayeva A.R., Aktymbayeva A.S., Jones H., Yesimsitova Z.B. (2019). "Summarized Assessment of the role Oil and Gas Complex Mangystau Region in Pollution Ground Water," *WSEAS Transactions On Environment And Development*, 15, 438-446. E-ISSN: 1790-5079
18. Павличенко Л.М., Есилбаева Н.М., Имангалиева А.К., Рысмагамбетова А.А. (2020), "К проблеме дифференциации климатических параметров качества жизни населения," *Вестник КазГАСА*, 2, 239-254.
19. Pavlichenko L.M., Yespolayeva A.P., Aktymbayeva A.S., Jones H. (2021). "Estimation of the accuracy of inverse problem solution of complex generalized environmental estimation based on cartographic information," *Вестник КазНУ. Серия географическая*, 1, 61-79.
20. Джеймс Кук, Роджер Фесет Дж. (2018). *Влияние температуры на развитие пшеницы*. Retrieved from <https://www.agronom.com.ua/vlyuanye-temperatury-na-razvitye-pshenytsy/>
21. Сельское хозяйство. (2021). *Яровая пшеница*. Retrieved from <https://universityagro.ru/rasteniyevodstvo/yarovaya-pshenicza/>
22. Жемписов Ш.С. (2021). *Влияние сроков и норм высева на урожайность яровой пшеницы*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Agricole/3_159869.doc.htm#:~:text=%D0%98%D0%B7%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%B3%D0%BE%20%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%BF%D0%BE,%D0%BF%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D0
23. Газета "КазакЗерно.kz". (2010). *Казахстан: Засуха от «А» до «Я»*. Retrieved from <https://kazakh-zerno.net/14814-kazakhstan-zasukha-ot-a-do-ya/>
24. Пыльные бури. (2018). Retrieved from <https://collectedpapers.com.ua/ru/agroclimatology/pilovi-buri>
25. Засуха засухой, но агротехнологии не стоят на месте. (2020). Retrieved from <https://alemagro.com/article/novosti/zasuha-zasuhoy-no-agrotehnologii-ne-stoyat-na>

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СЕРЕДНЬОГО МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В УМОВАХ ПІДВИЩЕНОЇ СТРЕСОГЕННОСТІ (З ВЕТЕРАНАМИ АТО/ООС)

Ланінська Т. В.,

аспірант кафедри психології, Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, м. Бердичів, Україна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-2087>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7568

ARTICLE INFO

Received 26 April 2021

Accepted 02 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

psycho-emotional state, psychopathological features (PF), depression, professional burnout (PB), nursing staff, stress.

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the psycho-emotional state of nursing staff in terms of the level of manifestation of depressive and anxious symptoms, the identification of factors that have the greatest impact on the psycho-emotional state of medical workers and are one of the reasons for the formation and development of professional (emotional) burnout of EMC, which work in conditions of increased occupational stress (ATO / OOS). Long-term collisions of the SMP with psychological characteristics not only with ATO / OOS veterans, but also in communication with each other leads to psycho-emotional overstrain in the conditions of professional, medical relationships and other interactions (communication, performance of the task, assistance) and creates the foundation for the emergence of professional (emotional) burnout. The activities of medical workers are associated with the rescue of people, a special, individual approach to everyone, requires the presence of such psychological qualities as emotional stability, professional adaptation, mutual respect and understanding. The effectiveness of overcoming crisis or stressful periods depends on individual personality traits, among which gender, intelligence, personality temperament play an important role. One of the equally important factors in the change in the psycho-emotional state of the EMS is the age and length of service in the medical field and the professional development of a specialist in this area. Conducted by E.F. Zeer [1] analysis makes it possible to identify four main personal components of the professional development of a specialist:

- extreme professional competence (the ability to act in conditions that have suddenly become more complicated, in case of accidents, violations of technological processes).

1. The orientation of the personality, which is characterized by a system of dominant needs, motives, attitudes, value orientations and attitudes.

The components of a professional focus are:

- motives (intentions, interests, inclinations, ideals);
- value orientations (content of labor, wages, welfare, qualifications, career, social status, etc.);
- professional position (attitude to the profession, attitudes, expectations and readiness for professional development)
- social and professional status.

At different stages of formation, these components have a different psychological meaning, due to the nature of the leading activity and the level of professional development of the individual.

2. Professional competence - a set of professional knowledge, skills, as well as ways of performing professional activities. Its main components:

- social and legal competence (knowledge and skills in the field of interaction with public institutions and people, as well as mastery of the techniques of professional communication and behavior);
- special competence (readiness to independently perform specific types of activities, the ability to solve typical professional tasks and evaluate the results of one's work, the ability to independently acquire new knowledge and skills in the specialty);
- personal competence (the ability for continuous professional growth and professional development, as well as self-realization in professional work);
- self-competence (an adequate understanding of one's social and professional characteristics and mastery of technologies for overcoming professional destruction)

3. Professionally important qualities are the psychological qualities of a person that determine the productivity (productivity, quality, efficiency, etc.) of the activity. They are multifunctional and at the same time each profession has its own ensemble of these qualities.

4. Professionally significant psychophysiological properties (visual-motor coordination, eye, neuroticism, extraversion, reactivity, energetism, etc.). The development of these properties occurs already in the course of mastering the activity. In the process of professionalization, some psychophysiological properties determine the development of professionally important qualities, while others, being professionalized, acquire an independent meaning.

O. M. Kokun in his monograph «The Psychology of the Professional Development of a Modern Specialist» notes that «... according to the studies of the last decade, in the training of specialists from different professions belonging to the» person-to-person «type, there is a significant contradiction: on the one hand, socio-economic changes occurring in society cause an increase in the requirements for such specialists, their activity and responsibility in relation to their own professional and personal development, and on the other hand, the training of these specialists remains largely purely formal, and their professional development most often occurs spontaneously. It should also be noted that if comparatively a lot of research is devoted to the stages of professional selection and, especially, professional training of professions of the «person-to-person» type, then psychological studies of the subsequent stages of the formation of a specialist in such professions practically were not carried out (excluding individual studies of teachers)» [2]. Therefore, the topic of the psycho-emotional state of the EMS, which work with a special category of patients, namely, combatants, veterans of the ATO / OOS requires study and analysis, taking into account the age and duration of communication with patients, and determined the relevance of this problem and, accordingly, the topic. Thus, the study of the psycho-emotional state of the EMC is based on the division of paramedical workers into groups, which are divided by age categories and work experience.

Citation: Lapinska T. V. (2021) Psycho-Emotional State Nurses Working in Conditions of Increased Stress (with Anti-Terrorist Operation Veterans). *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7568

Copyright: © 2021 Lapinska T. V. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В наукових дослідженнях звертається увага на індивідуально-психологічні особливості (індивідуальні відмінності) людини, які суттєво впливають на якість та продуктивність праці і є важливим фактором в розвитку професійного (емоційного) вигорання. Індивідуальні відмінності є психологічними рисами, що відрізняють одну людину від іншої і формуються на основі природжених анатомо-фізіологічних особливостей людини і впливу навколишнього соціального середовища. Своєрідність особистості визначається індивідуальними відмінностями перебігу психічних процесів, зумовлених основними властивостями нервової системи (нейродинамічні відмінності), особливостями темпераменту (психодинамічні відмінності), характеру, проявами загальних і спеціальних здібностей, психофізіологічної та соціальної активності, змістом потреб, мотивів, спрямованості, установок і ставлення людини до себе, інших людей, суспільства. Індивідуально-психологічні особливості мають психологічну природу та індивідуально варіюються. До них належать: темперамент, характер, здібності [3]. Група професій типу «людина-людина» включає велику кількість професій. Багато з них мають подібні завдання, вимоги та включають тривале спілкування, оцінювання своєї діяльності, високу ступінь відповідальності та самовіддачі, що призводить до розвитку синдрому професійного/емоційного виснаження. В науковій літературі присвяченій синдрому вигорання вказується на значне розширення у останній час сфер діяльності людини з ризиком розвитку та небезпеки виникнення синдрому вигорання та супроводження його симптомами депресії та тривоги. До таких професій належать: вчителі, психологи, педагоги, вихователі дитячих будинків, соціальні працівники, поліцейські та ін. Проведені в різних країнах дослідження свідчать про те, що особливою «групою ризику» є медичні працівники [4]. За даними Л. Н. Юр'євої, традиційно фактори, що викликають вигорання, групують у два блоки: особливості професійної діяльності та індивідуальні характеристики самих працівників. До індивідуальних факторів відносять: вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи, особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм, екстраверсія). До організаційних факторів – умови праці, робочі перевантаження, тривалість робочого дня, зміст праці, кількість пацієнтів, складність їх проблем, глибина контакту з пацієнтами, участь у прийнятті рішень, зворотній зв'язок [5]. Дослідниця у роботі медичного працівника відокремлює наступні джерела стресу: організаційний,

ситуаційний загальний та специфічний, особистісний. Організаційний фактор включає відсутність достатньої можливості для кар'єрного росту, численні обов'язкові освітні та практичні моменти, слабкі служби підтримки персоналу. До загального ситуаційного відносять брак знань, необхідність взаємодії з критично налаштованими хворими, наявність різноманіття етичних моментів, відсутність або слабкість служби з надання психологічної підтримки. До специфічного – брак досвіду, тягар важкої роботи, комунікативні проблеми серед персоналу, проблеми у спілкуванні з пацієнтами та членами їх родин, висока смертність серед пацієнтів відділення. Особистісними джерелами стресу є невміння середнім медичним персоналом (СМП) долати труднощі, низький соціально-економічний статус, психічні розлади (зловживання алкоголем, психоактивними речовинами), наявність сімейної чи особистісної кризи, конфлікти з персоналом або пацієнтом, смерть пацієнта, з яким встановилися тісні зв'язки, початок роботи в новому відділенні, відсутність достатньої кількості вільного часу [6]. Працюючи з особливою категорією пацієнтів (учасники бойових дій, ветерани АТО/ООС, інваліди війни) СМП стикаються з проблемою їх соціальної та емоційної адаптації. Проте, СМП також постійно знаходиться під впливом психотравмуючих факторів, які підвищують рівень його стресогенності та створюють умови для виникнення професійного/емоційного вигорання.

На сьогодні в Україні досліджень спрямованих на вивчення психоемоційних особливостей у осіб, які працюють в умовах підвищеної професійної стресогенності, а саме з ветеранами АТО/ООС не достатньо. В цілому визнанням актуальності проблеми надання допомоги ветеранам стало створення наприкінці 2018 року Міністерства у справах ветеранів України. Інструктивною та методичною базою надання лікувальної та реабілітаційної допомоги (у тому числі психологічної реабілітації) є Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», постанова КМУ від 27 грудня 2017 р. № 1057 «Про затвердження Порядку проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності», постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 497 «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення заходів із психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності». Проте без забезпечення психологічного благополуччя та охорони здоров'я СМП виконання даних нормативних актів, як пріоритетного напрямку національної політики захисту ветеранів буде неможливим.

Метою статті є вивчення психоемоційних особливостей середнього медичного персоналу, які працюють в умовах підвищеної стресогенності з ветеранами АТО/ООС.

Завданням дослідження визначити та оцінити важкість прояву тривожної симптоматики і ступінь вираженості депресивної симптоматики у середнього медичного персоналу, які працюють в умовах підвищеної професійної стресогенності (з ветеранами АТО/ООС).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи сучасну науково-психологічну літературу, визначено, що термін «депресія» розкриває різноманітний прояв та ознаки. За даними Н. Г. Гойди, Н. П. Жданової, О. К. Напрєенко, В. В. Домбровської, він використовується як симптом, синдром або захворювання. Найчастіше цей термін визначає синдром, що включає психологічні, емоційні, соматоневрологічні та інші клінічні прояви захворювання [7]. С. Ю. Головін вказує, що серед проявів депресії виокремлюються: функціональні стани депресії, можливі в здорових людей у рамках нормального психічного функціонування та патологічні депресії – один з основних психіатричних синдромів [8]. Б. В. Михайлов зазначає, що депресивні зміни настрою протягом певного періоду часу можуть бути нормальною реакцією на реальні неприємності й стресогенні ситуації. Одні люди переборюють такі епізоди, інші схильні до розвитку клінічно значущих емоційних порушень [9]. Таким чином, можна зазначити, що депресія у психологічній літературі визначається як психічний афективний стан, що характеризується зниженим настроєм, негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки. Оцінка депресії являється важливою складовою при визначенні психоемоційного стану, зокрема СМП і дає можливість вчасно виявити складні випадки з тривалим перебігом, що підтверджує депресивне стан, та потребує психологічного втручання й медикаментозного лікування. Також треба зазначити про важливу роль тривожності у розвитку емоційного вигорання. Відомо, що тривала дія екзогенних та ендогенних факторів, невміння контролювати себе в стресових ситуаціях призводить до емоційного дискомфорту, що негативно впливає на поведінку СМП та

приводить до підвищеної тривожності особистості, створюючи умови для розвитку професійного (емоційного) вигорання. Тривожність є психічним станом емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе в ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [10]. У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на внутрішньо особистісне протиріччя, на конфлікт між Я реальним та Я ідеальним. Тривожність – це стан, що переживається людиною як скутість, напруженість, причину якого він усвідомити не може. Тривожність при такому підході позбавлена статусу особливого, самостійного психологічного утворення і є по суті, лише функцією конфлікту [11]. На думку А. М. Прихожан, тривожність – це емоційно особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Тобто, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення є свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Тривожність як стійке утворення обумовлена незадоволенням провідних соціогенних потреб, перш за все потреб Я [12].

Тривожність це розгалужене поняття і здійснює психорегулюючий вплив на різні аспекти діяльності і спілкування, визначаючи їхню психодинаміку та успішність перебігу. Тому тривожність не варто розглядати лише як абсолютно несприятливу і травмогенну психічну властивість, яка набуває статусу перманентної негативності та руйнує оптимістичні життєві інтенції. Координуючий та регулюючий вплив тривожності визначається змістовними рисами особистості: когнітивним рівнем, змістом мотивів і критеріїв самооцінки, моральними властивостями, адекватністю індивідуального стилю діяльності тощо. Аналіз феноменології тривожності, вибір засобів її психодіагностики і корекції, визначення шляхів і методів навчання і виховання (корекції) тривожної особистості” доцільно здійснювати з позицій діяльнісноособистісного підходу, що акцентує увагу на цілісному системному вивченні феномена тривоги і тривожності людини, на психорегулюючому впливі тривожності на провідний вид діяльності та побудову особистісних життєвих сценаріїв [13]. Узагальнюючи вищевикладені наукові джерела до актуальних та невирішених раніше частин проблеми емоційного та / або професійного вигорання СМП, які працюють в умовах підвищеної професійної стресогенності (з ветеранами АТО/ООС) можна віднести відсутність досліджень їх психоемоційних особливостей (депресії та тривожності).

Матеріал та методи дослідження. Базами емпіричного дослідження стали: госпіталі ветеранів війни КУ «Обласний госпіталь для ветеранів війни Житомирської обласної ради», КЗ «Кіровоградський обласний госпіталь ветеранів війни», КУ «Обласний медичний центр вертебології і реабілітації Житомирської обласної ради». Шляхом анонімного опитування охоплено 130 жінок – досліджувана група (ДГ), у віці 21–58 рр. Психопатологічні особливості досліджених оцінювали з використанням шкал депресії і тривоги М. Гамільтона (HDRS і HARS) [14].

Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, інформованості та конфіденційності. За віком респонденти склали три групи: I – 1 міс. – 25 р. (ДГ1); II – 26–50 рр. (ДГ2); III – більше 50 р. (ДГ3). Середній вік складає – 39,5 років. За стажем роботи респонденти поділялися на чотири групи: I – до 5 р. (ДГ1С); II – 6–15 рр. (ДГ 2С); III – 16–25 рр. (ДГ3С); IV – більше 25 рр. (ДГ4С). Середній стаж роботи – 18,2 роки.

Методи дослідження: *загальнотеоретичні*: міждисциплінарний аналіз і синтез літератури з проблеми дослідження; порівняння, систематизація, узагальнення, інтерпретація наявних теоретичних підходів та емпіричних результатів. *Психодіагностичні методи*. Ступінь вираженості депресивної симптоматики оцінювали за допомогою шкали Гамільтона HDRS, яка складається з 23 пунктів. Сума балів по першим 17 пунктам шкали Гамільтона, стосовно МКХ–10, відповідає: 7–16 балів – легкому депресивному епізоду; 17–27 балів – помірному депресивному епізоду; більше 27 балів – тяжкому депресивному епізоду. Тяжкість тривожної симптоматики оцінювали за шкалою тривожності Гамільтона HARS, яка містить 14 пунктів для оцінки та діагностує варіанти тяжкості психопатологічного стану: менше 8 балів – субклінічна тривога; 8–20 балів – тривожний стан; 20–56 балів – тривожний розлад. Для обробки статистичних даних застосовувалися табличний процесор MS Excel v.16.0 та IBM SPSS

Statistics 20. Для обробки емпіричних даних використовувалися методи описової статистики, для вимірювання ступені кореляційної залежності – кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. За отриманими результатами дослідження можна зазначити, що в СМП, які працюють в умовах підвищеної професійної стресогенності з ветеранами АТО/ООС, визначаються зміни психоемоційного фону у вигляді тривожно-депресивних станів і, як наслідок, порушення соматичного здоров'я. Данні стани виявлені в різних групах респондентів за віком і за стажем роботи. Розподіл діагностованих симптомів депресії за допомогою шкали Гамільтона HDRS у різних вікових групах досліджених представлено у табл. 1.

Таблиця 1. Розподіл діагностованих симптомів депресії (HDRS) у вікових групах СМП

Симптоми	Вікові групи						Всього	
	ДГ1		ДГ2		ДГ3			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Депресивний настрій	3	18,8	18	19,8	8	27,6	29	21,3
Почуття провини	6	37,5	28	30,8	12	41,4	46	33,8
Суїцидальні наміри	1	6,2	5	5,5	3	10,3	9	6,6
Складнощі під час засинання	4	25,0	24	26,4	9	31,0	37	27,2
Безсоння	2	12,5	21	23,1	7	24,1	30	22,1
Раннє пробудження	2	12,5	26	28,6	5	20,7	33	25,0
Працездатність та активність	4	25,0	23	25,3	11	37,9	38	27,9
Загальмованість мислення	3	18,8	9	9,9	7	24,1	19	14,0
Ажитація	4	25,0	14	15,4	7	24,1	25	18,4
Психічна тривога	4	25,0	14	15,4	7	24,1	25	18,4
Соматична тривога	6	37,5	30	33,0	15	51,7	51	37,5
Соматичні порушення ШКТ	1	6,2	14	15,4	4	13,8	19	14,0
Загальносоматичні симптоми	–	–	24	26,4	10	34,5	34	25,0
Розлади сексуальної сфери	1	6,2	14	15,4	4	13,8	19	14,0
Іпохондричні розлади	–	–	7	7,7	3	10,3	10	7,4
Втрата ваги	–	–	5	5,5	2	28,6	7	16,7
Ставлення до власного захворювання	3	18,8	23	25,3	9	31,0	35	25,7
Добові коливання стану	1	6,2	11	13,1	6	23,1	18	14,4
Деперсоналізація та дереалізація	3	18,8	12	13,2	7	24,1	22	16,2
Параноїдальні розлади	1	6,2	7	7,7	2	28,6	10	7,4
Обсесивно-компульсивні розлади	–	–	3	3,3	1	3,4	4	2,9

Примітка: достовірність розбіжностей показників шкал у групах $p \leq 0,05$.

З даних табл. 1 видно, що досліджені всі 3 групи відрізняються за проявом депресивного синдрому. У ДГ1 найбільш вираженими симптомами виявилися: почуття провини, а саме відчуття особистої вини, втомленість та слабкість пов'язана з роботою, виражена соматична тривога. У ДГ2 почуття провини, виникли проблеми зі сном (раннє пробудження), соматична тривога у вигляді тахікардії, задишки, гіпергідрозу, у ДГ3 найбільше проявилися ознаки депресивного настрою, який визначається як спонтанно так і невербально, почуття провини з самозвинуваченням, проблеми зі сном (неможливість заснути вночі або раннє пробудження), працездатність та активність (втрата інтересу до роботи), соматична тривога з вегетативними розладами, ставлення до власного здоров'я (критична оцінка та усвідомлення патологічних змін), втрата ваги (знижений чи відсутній апетит) ($p \leq 0,05$). Розподіл діагностованих симптомів депресії за допомогою шкали Гамільтона HDRS за стажем роботи у досліджених представлено у табл. 2.

З представлених у табл. 2 даних видно, що у ДГ1С виявлено почуття провини в вигляді своєї безпорадності, складнощі під час засинання та безсоння, втомленість та слабкість пов'язана з роботою, ажитація (стурбованість), соматична тривога (тахікардія). В ДГ2С

спостерігали пригнічений настрій, виражене відчуття особистої провини, проблеми з засинанням, вегетативні розлади, зниження працездатності, загально соматичні симптоми (важкість у кінцівках, головний біль, зниження енергії), порушення шлунково-кишкового тракту (зниження апетиту). В ДГЗС пріоритетними виявилися такі ознаки, як складнощі під час засинання, безсоння, втомленість і слабкість пов'язана з роботою, вегетативні розлади, головний та м'язовий біль. Подібні симптоми є ознакою і ДГ4С, але з більш вираженим проявом пригніченого настрою, безпорадності та відчуттям особистої провини, а також самозвинуваченням, підвищеною втомленістю, ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2. Розподіл діагностованих симптомів депресії (HDRS) за стажем роботи СМП

Симптоми	Групи за стажем								Всього	
	ДГ1С		ДГ2С		ДГ3С		ДГ4С			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Депресивний настрій	4	21,1	13	30,2	3	9,3	8	25,0	28	21,2
Почуття провини	7	36,8	17	39,5	7	16,3	15	46,9	46	33,6
Суїцидальні наміри	3	15,8	1	2,3	2	4,7	3	9,4	9	6,6
Складнощі під час засинання	4	21,1	11	25,6	10	23,3	12	37,5	37	27,0
Безсоння	4	21,1	8	18,6	9	20,9	9	28,1	30	21,9
Раннє пробудження	6	31,6	9	20,9	11	25,6	8	25,0	34	24,8
Працездатність та активність	6	31,6	8	18,6	12	27,9	12	37,5	38	27,7
Загальмованість мислення	4	21,1	5	11,6	3	9,3	7	21,9	19	13,9
Ажитація	6	31,6	8	18,6	4	9,3	7	21,9	25	18,4
Психічна тривога	4	21,1	9	20,9	5	11,6	8	25,0	26	19,0
Соматична тривога	8	42,1	16	37,2	15	34,9	12	37,5	51	37,2
Соматичні порушення ШКТ	2	10,5	6	14,0	7	16,3	4	12,5	19	13,9
Загальносоматичні симптоми	–	–	10	23,3	12	27,9	12	37,5	34	24,8
Розлади сексуальної сфери	3	15,8	5	11,6	8	18,6	3	9,4	19	13,9
Іпохондричні розлади	3	15,8	2	4,7	3	9,3	2	6,2	10	7,3
Втрата ваги	1	1,6	–	–	–	–	–	–	1	1,3
Ставлення до власного захворювання	1	1,6	–	–	–	–	–	–	1	1,3
Добові коливання стану	1	1,6	–	–	–	–	–	–	1	1,3
Деперсоналізація та дереалізація	3	15,8	5	11,6	8	18,6	3	9,4	19	13,9
Параноїдальні розлади	1	1,6	1	2,3	2	4,7	2	6,2	6	1,8
Обсесивно-компульсивні розлади	2	10,5	–	–	–	–	2	6,2	4	2,4

Примітка: достовірність розбіжностей показників шкал у групах $p \leq 0,05$.

Наступним кроком у дослідженні стало проведення діагностики ступеня тяжкості тривожної симптоматики - рівнем сформованості за HARS у СМП, що представлено у табл. 3.

Таблиця 3. Розподіл сформованості симптомів (HARS) у досліджених за віком у СМП

Рівень сформованості	Вікові групи						Всього	
	ДГ1		ДГ2		ДГ3			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>1. Тривожний настрій</i>								
відсутній	3	18,8	2	2,4	–	–	5	4,0
формується	2	12,5	25	29,8	6	23,1	33	26,2
сформований	11	68,8	57	67,9	20	76,9	88	69,8
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>2. Напруження</i>								
відсутній	2	12,5	5	6,0	2	7,7	9	7,1
формується	2	12,5	30	35,7	6	23,1	38	30,2
сформований	12	75,0	49	58,3	18	69,2	79	62,7
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>3. Страх</i>								
відсутній	0	0,0	3	3,5	–	–	3	2,3
формується	15	93,8	77	91,7	24	92,3	116	92,1
сформований	1	6,2	4	4,8	2	7,7	7	5,6
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>4. Інсомнія</i>								
відсутній	13	81,2	69	82,1	17	65,4	99	78,6
формується	3	18,8	10	11,9	8	30,8	21	16,7
сформований	0	0,0	5	6,0	1	3,8	6	4,7
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>5. Інтелектуальні порушення</i>								
відсутній	13	81,2	69	82,1	17	65,4	99	78,6
формується	3	18,8	10	11,9	8	30,8	21	16,7
сформований	0	0,0	5	6,0	1	3,8	6	4,7
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>6. Депресивний настрій</i>								
відсутній	12	75,0	62	73,8	20	76,9	94	74,6
формується	3	18,8	17	20,2	4	15,4	24	19,0
сформований	1	6,2	5	6,0	2	7,7	8	6,4
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>7. Соматичні м'язові симптоми</i>								
відсутній	15	93,8	70	83,3	20	76,9	105	83,3
формується	1	6,2	14	16,7	6	23,1	21	16,7
сформований	–	–	–	–	–	0,0	0	0,0
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>8. Соматичні сенсорні симптоми</i>								
відсутній	15	93,8	70	83,3	20	76,9	105	83,3
формується	1	6,2	14	16,7	6	23,1	21	16,7
сформований	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>9. Серцево-судинні симптоми</i>								
відсутній	11	68,8	72	85,7	14	53,8	97	77,0
формується	4	25,0	8	9,5	10	38,5	22	17,5
сформований	1	6,2	4	4,8	2	7,7	7	5,6
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100

Продовження таблиці 3

<i>10. Респіраторні симптоми</i>								
відсутній	13	81,2	68	81,0	19	73,1	100	79,4
формується	3	18,8	16	19,0	5	19,2	24	19,0
сформований	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	1,6
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>11. Гастроінтестинальні симптоми</i>								
відсутній	12	75,0	67	79,8	19	73,1	98	77,8
формується	3	18,8	13	15,5	5	19,2	21	16,7
сформований	1	6,2	4	4,8	2	7,7	7	5,6
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>12. Сечостатеві симптоми</i>								
відсутній	15	93,8	70	83,3	18	69,2	103	81,7
формується	1	6,2	11	13,1	6	23,1	18	14,3
сформований	0	0,0	3	3,6	2	7,7	5	4,0
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>13. Вегетативні симптоми</i>								
відсутній	13	81,2	67	79,8	13	50,0	93	73,8
формується	2	12,5	13	15,5	11	42,3	26	20,6
сформований	1	6,3	4	4,7	2	7,7	7	5,6
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100
<i>14. Поведінка при огляді</i>								
відсутній	16	100,0	65	77,4	17	65,4	98	77,8
формується	0	0,0	16	19,0	7	26,9	23	18,3
сформований	0	0,0	3	3,6	2	7,7	5	4,0
Всього	16	100	84	100	26	100	126	100

Примітка: достовірність розбіжностей показників шкал у групах $p \leq 0,05$.

З даних табл. 3 видно, що в групах досліджених розподілених за віком домінували симптоми: тривожний настрій, напруження, страх, інсомія, серцево-судинні симптоми, депресивний настрій. У свою чергу в групах, які розподілені за стажем роботи (табл. 4) відповідно тривожний настрій, напруження, страх, інсомія, серцево-судинні симптоми, депресивний настрій, соматичні сенсорні, респіраторні, гастроінтестинальні порушення. В ДГЗ найвищі показники таких симптомів, як тривожний настрій виявлено у 76,9%, інсомнія 30,8%, інтелектуальні порушення 30,8 %, серцево-судинні симптоми 38,5 %, вегетативні симптоми 42,3%, а в ДГ1 значні прояви напруження 75%, рівень формування страху 93,8%, а депресивний настрій, соматичні сенсорні, респіраторні симптоми на стадії формування ($p \leq 0,05$).

Розподіл сформованості симптомів (HARS) у досліджених за стажем роботи у СМП представлено у табл. 4.

З даних табл. 4 видно, що в групах досліджених розподілених за стажем роботи виявлено наступний розподіл симптомів: тривожний настрій 82,8 %, напруга 75,9 %, страх 93,1 %, формуючі серцево-судинні симптоми 37,9 %, вегетативні симптоми 37,9 % найвищі показники зафіксовані в ДГ4С; в ДГ1С відповідно тривожний настрій 72,2 %, напруга 61,1 %, формуючий страх 94,4 %, інсомнія 16,7 %, депресивний настрій 22,2 %, соматичні сенсорні 38,9 %, серцево-судинні симптоми 22,2 % та відсутністю проявів інших симптомів, в ДГ2С та ДГ3С також переважали тривожний настрій, напруження, а страх, інсомнія, інтелектуальні порушення, депресивний настрій на стадії формування з переважанням в ДГ2С ($p \leq 0,05$). Отже, сформовані такі симптоми, як тривожний настрій та напруження в чотирьох діагностичних групах, як за віком так і за стажем роботи.

Таблиця 4. Розподіл сформованості симптомів (HARS) у досліджених за стажем роботи у СМП

Рівень сформованості	Групи за стажем								Всього	
	ДГ1С		ДГ2С		ДГ3С		ДГ4С			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Тривожний настрій										
відсутній	3	16,7	1	2,4	1	2,6	–	–	5	4,0
формується	2	11,1	13	31,7	13	34,2	5	17,2	33	26,2
сформований	13	72,2	27	65,9	24	63,2	24	82,8	88	69,8
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
2. Напруження										
відсутній	2	11,1	1	2,4	3	7,9	3	10,3	9	7,1
формується	5	27,8	19	46,3	10	26,3	4	13,8	38	30,2
сформований	11	61,1	21	51,2	25	65,8	22	75,9	79	62,7
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
3. Страх										
відсутній	1	5,6	2	4,9	2	5,3	2	6,9	7	5,6
формується	17	94,4	38	92,7	34	89,5	27	93,1	116	92,1
сформований	–	–	1	2,4	2	5,2	–	–	3	2,3
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
4. Інсомнія										
відсутній	15	83,3	31	75,6	32	84,2	21	72,4	99	78,6
формується	3	16,7	9	22,0	2	5,3	7	24,1	21	16,7
сформований	–	–	1	2,4	4	10,5	1	3,5	6	4,7
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
5. Інтелектуальні порушення										
відсутній	15	83,3	31	75,6	32	84,2	21	72,4	99	78,6
формується	3	16,7	9	22,0	2	5,3	7	24,1	21	16,7
сформований	–	–	1	2,4	4	10,5	1	3,5	6	4,7
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
6. Депресивний настрій										
відсутній	13	72,2	27	65,9	30	78,9	24	82,8	94	74,6
формується	4	22,2	13	31,7	5	13,2	2	6,9	24	19,0
сформований	1	5,6	1	2,4	3	7,9	3	10,3	8	6,4
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
7. Соматичні м'язові симптоми										
відсутній	16	88,9	34	82,9	32	84,2	23	79,3	105	83,3
формується	2	11,1	6	14,6	2	5,3	5	17,2	15	11,9
сформований	–	–	1	2,5	4	10,5	1	3,5	6	4,8
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
8. Соматичні сенсорні симптоми										
відсутній	11	61,1	33	80,5	29	76,3	20	69,0	93	73,8
формується	7	38,9	8	19,5	5	13,2	8	27,6	28	22,2
сформований	–	–	–	–	4	10,5	1	3,4	5	4,0
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100

Продовження таблиці 4.

9. Серцево-судинні симптоми										
відсутній	13	72,2	37	90,2	31	81,6	16	55,2	97	77,0
формується	4	22,2	4	9,8	3	7,9	11	37,9	22	17,5
сформований	1	5,6	–	–	4	10,5	2	6,9	7	5,5
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
10. Респіраторні симптоми										
відсутній	13	72,2	34	82,9	31	81,6	22	75,9	100	79,4
формується	5	27,8	7	17,1	7	18,4	5	17,2	24	19,0
сформований	–	–	–	–	–	–	2	6,9	2	1,6
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
11. Гастроінтестинальні симптоми										
відсутній	14	77,8	33	80,5	30	78,9	21	72,4	98	77,8
формується	3	16,7	8	19,5	5	13,2	5	17,2	21	16,7
сформований	1	5,5	–	–	4	7,9	2	10,4	7	5,5
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
12. Сечостатеві симптоми										
відсутній	15	83,3	38	92,7	30	78,9	20	69,0	103	81,7
формується	3	16,7	1	2,4	7	18,4	7	24,1	18	14,3
сформований	–	–	2	4,9	1	2,7	2	6,9	5	4,0
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
13. Вегетативні симптоми										
відсутній	15	83,3	36	87,8	26	68,4	16	55,2	93	73,8
формується	2	11,1	5	12,2	8	21,1	11	37,9	26	20,6
сформований	1	5,6	–	–	4	10,5	2	6,9	7	5,6
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100
14. Поведінка при огляді										
відсутній	16	88,9	34	82,9	29	76,3	19	65,5	98	77,8
формується	2	11,1	6	14,6	2	5,3	5	17,2	15	11,9
сформований	–	–	1	2,5	7	18,4	5	17,3	13	10,3
Всього	18	100	41	100	38	100	29	100	126	100

Примітка: достовірність розбіжностей показників шкал у групах $p \leq 0,05$.

Таким чином, оцінюючи дані обстеження, ми бачимо, що вік середніх медичних працівників, які працюють в умовах підвищеної стресогенності (з ветеранами АТО/ООС) та стаж роботи в лікувально-профілактичних закладах мають значення при формуванні професійного/емоційного вигорання у СМП. Так СМП у віці до 25 років, працюючи з ветеранами АТО/ООС, не проявили схильності до соматичних порушень зі сторони ШКТ, загально-соматичних проявів, розладів сексуальної сфери, іпохондричних розладів та зміну ваги тіла, а емоційна сфера виявилась більш вразливою, в групі у віці до 50 років занепокоєння з приводу появи симптомів захворювання, загально-соматичних проявів стають пріоритетними. Якщо оцінювати СЕВ респондентів за стажем роботи то ми бачимо, що психо-емоційні зміни характерні СМП зі стажем понад 10 років.

Висновки. Отже, узагальнюючи можна зазначити, що психоемоційний стан СМП, які працюють в особливих умовах, а саме в умовах підвищеної професійної стресогенності (з ветеранами АТО/ООС) змінюється в залежності від віку та стажу роботи і впливає на рівень професійного (емоційного) вигорання. Виявлено, що у СМП ДГ1 і ДГ3 найбільшим є почуття провини з самозвинуваченням та соматична тривога ($p \leq 0,05$), а в ДГ1С та ДГ4С більш вираженим проявом є пригнічений настрій, безпорадність та відчуттям особистої провини ($p \leq 0,05$). Рівень тривоги та напруги виявився вищий у ДГ1 та ДГ3, ДГ1С та ДГ4 С ($p \leq 0,05$), За

критерієм хі-квадрат встановлено не значущі відмінності для ознак депресії за шкалою Гамільтона в ДГ1, ДГ2, ДГ3 та ДГ1С, ДГ2С, ДГ3С, ДГ4С ($p \leq 0,05$) та значущі відмінності між розподілами на ознаки тривожність, напруга, депресивний стан та серцево-судинні симптоми за шкалою тривожності Гамільтона ($p \leq 0,05$).

Перспективи подальшого дослідження у даному напрямі є наукове обґрунтування системи психокорекції професійного вигорання у середнього медичного персоналу, а також розробка заходів психопрофілактики професійного вигорання та підвищення стресостійкості, оцінка ефективності (комплексний аналіз дієвості) запропонованої системи та заходів.

REFERENCES

1. Zeer E. F. (2005). *Psykhohohyia professyi*. Moscow. Akademicheskyy Proekt, Fond «Myr».
2. Kokun O. M. (2012). *Psykhohohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia*. Kiev. DP «Inform.-analit. Ahentstvo».
3. Palm H. A. (2012). *Zahalna psykhohohiia*. Navchalnyi posibnyk. Dnipropetrovsk. 20-23.
4. Balakhonov A. V., Belov V. H., Piatybrat A. O., Piatybrat E. D. (2009). Эмотыональное выгорание у медытсынскыkh работnykov как предпосылка астенызатсуу у psykhosomatycheskoй patolohy. *Vestnyk Sankt-Peterburhskoho unyversyteta*. 57–71.
5. Iureva L. N. (2004). *Professyonalnoe vyhoranye u medытсынскыkh работnykov*. Sfera.
6. Hoida N. H., Dombrovska V. V., Napreienko O. K., Zhdanova N P. (2002). Psykhiatrychna dopomoha v Ukraini u 2001 rotsi ta perspektyvy yii rozvytku. *Ukr. visn. psykhonevrolohii*. 9–12.
7. Holovyn S. Yu. (2008). *Slovar praktycheskoho psykhohoha*. 654.
8. Mykhailov B. V. (2003). Problema depresyi v obshchesomatycheskoй praktyke. *Psykhyyatryia. Mezhdunarodnyi medытсынскыi zhurnal*. 22-27.
9. *Psykhohohiia osobystosti*. Slovnyk dovidnyk za redaktsiieiu Hornostaia P. P., Tytarenko T. M. (2001). Kyiv. 320.
10. Rodzhers K. (1994). *Vzghliad na psykhotherapyiu. Stanovlenye cheloveka*. Prohress-Unyvers. 401.
11. Prykhozhan A. M. (2007). *Psykhohohyia trevozhnomy*. Pyter.
12. Mudrak I. A. (2014). *Psykhohohichni osoblyvosti tryvozhnomy depriyovanykh pidlitkiv-kolonistiv*. Lutsk.
13. Podkorytov V. S., Chaika Yu. Yu. (2003). *Depressyy (Sovremennaia terapiya)*. Kharkov.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ КОМПЛЕКСНОЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ТУРБУЛЕНТНОГО ЧАСУ

Кабанцева Анастасія Валеріївна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психіатрії, психотерапії, наркології і медичної психології Донецького національного медичного університету МОЗ України, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7678-6052>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7569

ARTICLE INFO

Received 29 April 2021

Accepted 03 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

emotions, mental activity, war, armed conflict, eastern Ukraine, comprehensive medical and psychological care.

ABSTRACT

Modern turbulent conditions, characterized by social, economic, political crises, information, and psychological pressure put under risk the child's psyche, its psycho-emotional sphere, thinking, and speaking. Purpose: based on the results of the study of the psycho-emotional state of children living in socially stressful conditions, to identify current problems of their development and hypothetically determine the importance of psycholinguistics in the development of technology for comprehensive care for the latter. Main results: Fears of various nature were found among 61.2% of children; feelings of loneliness present among 57.4% of children, anxiety among 53.2% of children, manifestations of aggression among 36.7%. Children with fear of war (51.5%) note that war is scary; war is when people are killed, when adults and children cry, when shots are fired, houses, kindergartens, and schools are destroyed. Discussion: implementation of psycholinguistic research in medical and psychological care will identify the child's psycho-emotional state by the features of the voice, assessment of semantic constructions, which will contribute to more accurate differentiation of psychological and physical condition, planning tactics of care will assess the effectiveness of corrective measures and treatment. Conclusions: socially tense situation develops an anxious premonition, the constant expectation of something bad by both children and adults. The psycholinguistic aspect of complex medical and psychological care is presented in the development of a set of techniques and operational principles (conceptual approaches), which will be the basis for modeling effective strategies of thinking and behaving in turbulent conditions.

Citation: Kabantseva Anastasiia. (2021) Psycholinguistic Aspect of Complex Medical-Psychological Assistance to Children in Turbulent Conditions. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7569

Copyright: © 2021 Kabantseva Anastasiia. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Турбулентний час в яке вступило людство представлено динамізмом змін, складністю і неоднозначністю інформаційного середовища, а також невизначеністю, непередбачуваністю, нестабільністю політичної та соціальної діяльності в країні, розвитком економічних криз і різноманітних воєн (збройна, інформаційна, проксі-війни), що породжують синергетичний ефект та обумовлює об'єктивний характер виникнення ризикованих чинників, які ускладнюють процес адаптації до змін, що відбуваються (Панченко, 2020). Подібні явища змінюють емоційне реагування людини, її розумові конструкти, мовні звороти, лексичний запас, трансформуючи психологічну інтерпретацію слова. Це носить масштабний характер і впливає на всіх членів суспільства, в тому числі, і на дітей. Останні стають «заручниками» своїх травматичних переживань, їм складно до кінця зрозуміти свої почуття, хвилювання, переживання і дійсність того, що відбувається в цілому.

Таким чином, надання допомоги постраждалим дітям повинна бути комплексною, що включає психологічну, педагогічну, медичну та соціальну складові. Психологічний супровід має полягати не тільки в, як такій, підтримці дитини та її сім'ї, а мати активний характер впливу, що представлено психолінгвістичним аспектом. Саме психолінгвістика виступає тим фахівцем, який акумулює в єдине ціле мислення, мову і людську свідомість, що особливо актуально в епоху турбулентного часу, так як сьогодні світова спільнота, виходячи з сукупності глобальних процесів, призводить до нестабільності світової системи думки.

Теоретико-методологічний аналіз показує, що в області психолінгвістики зроблені суттєві дослідження у вивченні мови дітей, надання спеціалізованої допомоги при затримці психомовного розвитку і розробки багатьох інших питань. Досить повно вивчені проблеми корекції комунікації при соціальних (прагматичних) комунікативних розладах, функціональних розладах аутистичного спектру (Adams, C. & Gaile, J., 2020), стан розвитку мотивів мови і операцій лексико-граматичного структурування дитячих висловлювань (Kalmykova, L., Volzhentseva, I., Kharchenko, N., & Mysan, I., 2019), особливості соціокультурних передумов вулгаризації мови дітей (Mezhov, O., Navalna, M., & Kostusiak, N., 2020), техніки розвитку мовної активності (Волженцева, І. 2017, Suprun, D., & Fedorenko, M., 2019), але сучасні виклики турбулентного часу ставлять нові завдання для наукової спільноти, зокрема в попередженні виникнення психічної патології серед дітей з нормотиповим розвитком.

Знання про актуальний психоемоційний стан дітей, виявлення переважних у них психоемоційних проблем будуть сприяти розробці методології та організації психолінгвістичних досліджень в роботі з категорією, які зазнали психологічного насильства. Тим самим, подібне сформує розуміння значущості психолінгвістики в комплексній медико-психологічній допомозі, яка до цих пір майже не розглядалася в науковому співтоваристві, і не має повноцінної практичної реалізації.

Мета роботи: на основі результатів дослідження психоемоційного стану дітей, які проживають в соціально-напружених умовах, встановити актуальні проблеми їх розвитку і гіпотетично визначити значимість психолінгвістики в розробці технології надання комплексної допомоги останнім.

Методи і методики дослідження. Роботу виконано в рамках науково-дослідної теми за запитом Міністерства охорони здоров'я України «Розробка технології медико-психологічної реабілітації та соціальної абілітації дітей, які отримали психологічне насильство» (номер державної реєстрації – 0120U101301). У період ведення збройного конфлікту на сході України на базі ДУ «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» проводились дослідження психоемоційного стану дітей Донецької області у віці 5-7 років. Загальна кількість респондентів – 1308 дітей. Використовувалися теоретико-методологічні, емпіричні та статистичні методи дослідження. Проведено психосемантичний аналіз. Психодіагностичний комплекс склали психологічні методики: «Неіснуюча тварина» (М.З. Друкаревіч), «Кактус» (М.А. Панфілова), опитувальник страхів А.І. Захарова, тест «Драбина» (В. Щур), «Малюнок сім'ї» (Г.Т. Хоментаскас). Застосування сукупності представлених методів дозволили встановити домінуючі страхи, емоційні переживання, рівень самооцінки, актуальний внутрішньосімейний клімат; розробити пропозиції взаємодії вузькопрофільних фахівців в системі «дитина-дорослий» і встановити психолінгвістичний аспект комплексної медико-психологічної допомоги.

Результати дослідження. За результатами проведеного психологічного дослідження у 61,2% дітей, які взяли участь, були виявлені страхи різного характеру; наявність тривожності – 53,2%; прояви агресивності – 36,7%.

Встановлено, що для більшості половини респондентів характерними є страх фізичного збитку і страх війни (табл.1). При розмові з дітьми про страхи виявлено, що розуміння війни у них представлено не як про дитячу гру, де все відбувається віртуально, а як реальна загроза для них та їхніх близьких (мами, тато, братів, сестер, дідуся, бабусі та інших). У дітей зі страхом війни (51,5%) зафіксовані такі коментарі в ході бесіди як: війна – це страшно; війна – це коли вбивають людей, коли плачуть дорослі і діти, коли відбуваються постріли, руйнуються будинки, дитячі садки, школи. Цим дітям не подобаються іграшки, які в тій чи іншій мірі пов'язані з війною (пістолети, автомати, ножі, мечі, рації і ін.). Вони насторожено ставляться до різких звуків. У цих дітей сформовано «доросле» уявлення про війну – реальна загроза для життя і здоров'я людей.

Високі показники діагностовано серед соціальних, медичних, просторових, страхів тварин і темряви. Соціальні, медичні, просторові страхи і страх темряви є умовною нормою для дітей дошкільного віку (Кабанцева & Корнеєва, 2018), чого не можна сказати про страхи фізичного збитку і страх війни, які є набутими і вони не характерні для даної вікової категорії (табл. 1).

Таблиця 1. Наявність страхів у дітей, які проживають на сході України

Види страхів	Кількість респондентів	%
Страх фізичного збитку	704	53,8
Страх війни	644	51,5
Медичні страхи	575	45,1
Соціальні страхи	564	45,1
Страхи темряви	577	46,2
Страх тварин	442	35,4
Страх відкритого простору	361	31,3

У 57,4% дітей встановлено відчуття самотності, незахищеності в своїх сім'ях. Поряд із цим, при дослідженні дитячо-батьківських відносин встановлено, що сприятливу сімейну атмосферу мали 966 осіб, несприятливу внутрішньосімейну ситуацію – 342 осіб, що склало 27% (рис. 1).

Статистично доведено, що чим більше проявів агресії з боку дорослих, тим вище рівень проявів власної агресивності у дітей ($r = 0,302$; $p \leq 0,01$), тим частіше вони не відчують себе частиною своєї сім'ї ($r = 0,435$; $p \leq 0,05$). Нехтування батьком породжує у дітей потребу в додатковій увазі ($r = 0,305$; $p \leq 0,01$), а нехтування матір'ю викликає розвиток тривожності ($r = 0,422$; $p \leq 0,01$) і невротичних станів ($r = 0,431$; $p \leq 0,01$).

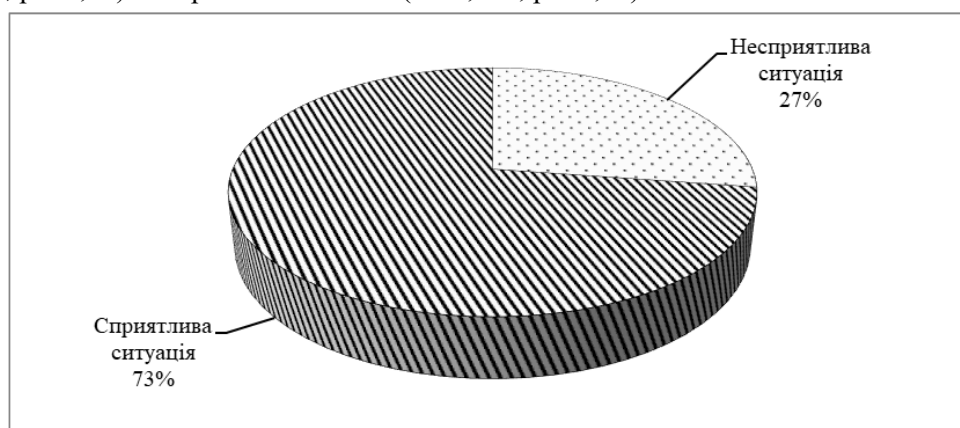


Рис. 1. Внутрішньосімейна атмосфера респондентів

Отже, навіть при сприятливому сімейному кліматі дитина може не відчувати того рівня безпеки і комфорту, яких вимагає її індивідуально-психологічний або психоемоційний стан, що впливає і на її самооцінку.

Обговорення результатів. Для дитини перших років життя (дошкільний період) сім'я відіграє провідну роль. Особливо цей факт набуває значення при несприятливих соціальних умовах, таких як: нагнітання соціальної нестабільності в суспільстві через інформаційні атаки засобів масової інформації, проведення антитерористичної операції і об'єднаної операції збройних сил на території держави, фізичні, моральні, матеріальні втрати як наслідки останніх. На виникнення емоцій дітей і, тим більше, в бойових умовах, великий вплив має інтелектуальна й інформаційна переробка батьків щодо пережитих подій, які відбуваються в навколишньому середовищі, їх відображення через мовні конструкції, семантичні одиниці, мовні звороти. Переважання в мові таких слів як війна, вибухи, зброя, обман, що супроводжуються відповідною емоційністю, проявом страху, хвилюванням, тривогою формують негативне інформаційно-психологічне поле в якому знаходяться їхні власні діти.

Із огляду на вікові особливості, діти не завжди можуть правильно описати свій актуальний стан, зазначити які переважають емоції, почуття, описати справжні причини

переживань. Прояви носять стертий характер, поступово примножуючи симптоми, які є незавершеними і до кінця невизначеними. Фобії, страхи, істеричні фантазії, спонтанна тривожність і тривожне передчуття – все це теж сфера підсвідомості. Готовність індивіда діяти в різних ситуаціях певним чином, без попереднього обдумування, імпульсивно також відноситься до проявів підсвідомої сфери психіки.

Проведення психолінгвістичних досліджень в роботі з дітьми має науково-прикладний аспект, зокрема, щодо оцінки психологічного благополуччя та клінічної динаміки пограничних психічних розладів. Тим самим підвищуючи ефективність діагностики, лікування, реабілітації та профілактичних заходів. На малюнку 2 представлений психолінгвістичний аспект основних етапів надання допомоги.

Допомога дітям безперечно повинна носити комплексний медико-психологічний характер, і якщо розглядати більш детально, то пропонується розширення уявлень етапів допомоги, а саме: діагностичний, оціночно-планований, лікувально-корекційний, підсумково-рекомендаційний, рекреаційно-профілактичний етапи. Організація процесу полягає в наданні допомоги дітям та їх батькам, як головним суб'єктам процесу цілковитого і багатостороннього розвитку. У даній системі комплексної допомоги впровадження психолінгвістичних досліджень на діагностичному етапі роботи з дітьми реалізує завдання ідентифікації психоемоційного стану дитини за особливостями її голосу (висота, тембр, ритм, плавність тону), оцінка семантичних конструкцій (вивчення зв'язку слів і людської реальності, переважаючої групи слів, визначення поєднання слова з іншими словами, залежне значення слова від контексту фрази). За результатами цих досліджень буде відбуватися більш точна диференціація психологічного і фізичного стану, планування тактики надання допомоги. Так як буде можливість конкретизувати переважаючий стан, зокрема наявність порушення або гальмування (пасивність). У першому випадку, переважає хвилювання, нервозність, непосидючість, а по-другому – втома, безініціативність, байдужість, апатія. У бесіді тембр голосу може вказувати на відношення до того чи іншого явища, ситуації; відчуває, дитина печаль, горе, роздратування, огиду, страх або спокій, веселощі, радість.

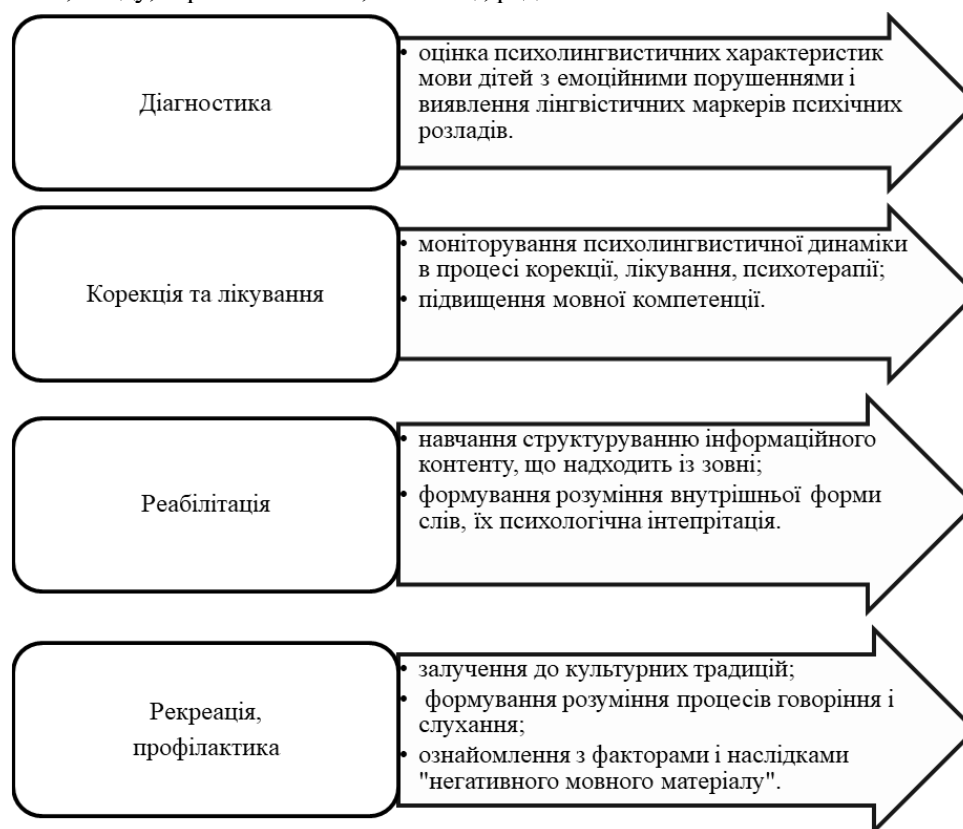


Рис. 2. Психолінгвістичний аспект комплексної медико-психологічної допомоги дітям

Проведення подібних досліджень в період відновлення дозволить оцінювати ефективність розроблених корекційних заходів і хід самого лікування, тому корекційні і профілактичні програми повинні включати реалізацію технології «інжиніринг психіки»

людини», що ґрунтується на виявленні і використанні стандартів мислення, вироблення внутрішніх механізмів самовладання. При цьому керуючи внутрішнім духовним світом і формуючи усвідомлення явищ мовної дійсності. Подібне стане можливим при навчанні розумінню власних думок, почуттів, емоцій; усвідомленості особистих потреб, бажань і вмінню їх трансформувати в мовні знакові одиниці. Формування практичних мовних навичок і облік сучасних соціальних інтеграцій вдосконалять комунікативні форми взаємодії, побудови адекватної «Я-концепції» і нормальних відносин в системі «Я – інші».

Таким чином, застосування психолінгвістичного підходу сприятиме високому рівню діагностики і розробці максимального точного маршруту корекції, лікування і реабілітації дитини.

Висновки. 1. Результати емпіричних досліджень показують, що наслідки громадянського конфлікту, соціально-економічної нестабільності, інформаційно-психологічного тиску несуть негативний вплив на психоемоційний стан дітей. Більше 50% дітей сходу України мають страх війни, що представлені «дорослим» уявленням про неї. Вони відчувають небезпеку військового характеру, фізичного збитку і реальну загрозу для життя і здоров'я.

2. Розвиток дитини має бути багатограним, не тільки спрямованим на інтелектуальну складову, а на всі сфери (емоційно-вольову, мотиваційну, комунікативно-мовленнєву, фізичну, соціальну, саморегулюючу, сенсорну, духовну). Але психологічному благополуччю і сприятливому розвитку дітей перешкоджають наявні страхи різного походження (полігамність страхів – 61,2%, з них страх війни – 51,5%), прояви тривожності (53,2%), агресивності (36,7%), несприятливий внутрішньосімейний клімат (27,3%).

3. Несприятлива сімейна атмосфера формує у дітей почуття самотності та незахищеності, що в свою чергу впливає на самооцінку, сприйняття себе і своїх можливостей. Наслідками, встановлених проблем стає невміння впоратися з емоційними переживаннями, що тягнуть за собою зміну розумових процесів, комунікації, погіршення психологічного комфорту, соматичного здоров'я та розвитку психопатології.

4. Соціально-напружена обстановка розвиває тривожне передчуття, постійне очікування чогось поганого як у дітей, так і у дорослих. Тому, психолінгвістичний аспект комплексної медико-психологічної допомоги показує свою високу значимість, а саме в розробці комплексу технік і операційних принципів (концептуальних підходів), які стануть основою моделювання ефективних стратегій мислення і поведінки людини в умовах турбулентного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волженцева, И. Развитие эмоционально-выразительной стороны речи дошкольника средствами онтопсихологической музыкотерапии. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2017. Вип. 22 (1). С. 26–42.
2. Кабанцева, А., Корнеева, О. Підтримка дитини в умовах емоційного напруження: навчально-методичний посібник. К.: КВІЦ, 2018, 136 с.
3. Калмикова, Л.О. Мовленнєва діяльність як складова предмета психолінгвістики. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2015. 2(1). 59–67.
4. Кособукова, О.В. Развитие представлений о смысле и личностном смысле в отечественной психологии. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2009 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-smysle-i-lichnostnom-smysle-v-otechestvennoy-psihologii>.
5. Панченко, О. Информационно-психологическая безопасность в эпоху турбулентности: монография. К.: КВІЦ, 2020. 472 с.
6. Adams, C., Gaile, J. Evaluation of a parent preference-based outcome measure after intensive communication intervention for children with social (pragmatic) communication disorder and high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*. 2020. 10. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103752>.
7. Kalmykova, L., Volzhentseva, I., Kharchenko, N., & Mysan, I. Без мотива не бывает целенаправленной речевой активности: своеобразие детских монологических высказываний. *Psycholinguistics*. 2019. 25(1), 107–146. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-107-146>
8. Mezhov, O., Navalna, M., & Kostusiak, N. Invective Vocabulary in Media Discourse at the Beginning of the 21st Century: A Psycholinguistic Aspect. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2020. 7(1). URL: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2020.7.1.mez>.
9. Suprun, D., & Fedorenko, M. Психолінгводидактика розвитку речової активності у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. *Psycholinguistics*. 2019. 25(1), 281–299. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299>.

ОБЛАСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП

Афанас Алёна, доктор педагогики (канд.пед.наук), конференциар (доцент), Институт педагогических наук, Кишинев, Республика Молдова, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6369-0940>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7570

ARTICLE INFO

Received 29 April 2021

Accepted 04 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

competence, teacher, constitutive pedagogical experiment, pedagogical function, educational finality, research methods, tools.

ABSTRACT

The article addresses the issue of teachers' competence areas, identified during the constitutive pedagogical experiment. The scientific analysis of the competence concept targeted towards the elaboration of the operational framework of professional development competencies, implemented within the constitutive pedagogical experiment. Also, the experimental data contributed to the identification of the areas of teachers' competence at the level of the education system and process. The constitutive experiment involved 888 subjects divided into two samples: the training sample and the control sample. The article presents each competence area results obtained within the two samples: training and control ones. The evaluation of the competence areas was performed based on the evaluation criteria established for the competencies such as managerial; relational; design and planning, specialized cognitive; teaching-learning; evaluation and monitoring. During the experiment, several research methods were used, such as theoretical, empirical and interpretive methods. The identification of the competence areas was made by applying a questionnaire addressed to teachers during the continuous professional training courses.

Citation: Afanas Aliona. (2021) Teachers' Competence Areas: Constitutional Stage. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7570

Copyright: © 2021 Afanas Aliona. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Документы образовательной политики, например «Стандарты профессиональной компетентности дидактических кадров общего образования» направлены на оценку профессиональных компетенций учителя. В рамках стандартов профессиональной компетентности выделяются пять областей, которые охватывают деятельность дидактических кадров: проектирование дидактической деятельности, учебная среда, учебный процесс, профессиональное развитие и образовательное партнерство [17]. Таким образом, оценка деятельности учителя проводится по некоторым критериям и показателям эффективности, изложенным в этом документе. Все виды компетенций проанализированы в свете данного документа.

Программы повышения квалификации учителей в контексте реформ куррикула включают несколько этапов:

- планирование непрерывного профессионального образования;
- организация непрерывного профессионального образования;
- мониторинг / координация достижений;
- оценка программы непрерывного профессионального образования;
- совершенствование программы непрерывного профессионального образования.

Обсуждая основные аспекты целей непрерывного профессионального образования (НПО), мы синтезировали несколько педагогических функций образовательных целей [5; 18]:

1) *функция проектирование обучения* / повышения квалификации на системном уровне (разработка образовательной политики); на уровне процесса – в широком смысле: разработка образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ; на уровне процесса - в узком

смысле: календарное планирование учебных единиц или тем обучения, дидактические планирование учебной деятельности в рамках курсов повышения квалификации;

2) *функция регулирования* подразумевает получение обратной связи в конце курсов повышения квалификации, что позволяет улучшить их деятельность;

3) *функция оценивания и самооценки*, благодаря которой цели и компетенции становятся ориентирами эффективности образовательного процесса; качество целей, ясность изложения и их конкретизация являются важными условиями для подтверждения и достоверности оценки результатов курсов повышения квалификации; оценка на базе компетенций и в соответствии с образовательными стандартами – это новая парадигма оценки слушателей по окончании курсов повышения квалификации;

4) *функция ценностной ориентации* – она нужна, чтобы определить смысл и направления образовательного процесса; повышение профессиональной квалификации – это стремление, которое ориентировано на профессиональное и личностное развитие учителей;

5) *функция организации и саморегулирования дидактических процессов* – подразумевается участие в дидактических процессах, включающих обучение и учение, в проектировании, разработке и оценке курсов повышения квалификации, что играет значительную роль при оценивании и саморегулировании формирующей деятельности;

6) *функция прогнозирования*, предугадывания результатов курсов повышения квалификации посредством разработки конкретных достижимых и measurable образовательных целей; любая цель превосходит реальность, которой еще не существует;

7) *диагностическая функция* – итоговое и промежуточное оценивание определяют уровень сформированности конкретных компетенций в рамках курса / модуля, трансдисциплинарных компетенций и ключевых компетенций, сформированных в рамках курсов повышения квалификации.

Материалы и методы. Для проведения исследования и в контексте упомянутых эпистемологических ориентиров были применены следующие методы:

- *теоретические* – научная документация, анализ педагогических явлений и нормативных документов (документальный анализ), синтез, дедукция, корреляция, обобщение, систематизация, сравнение и теоретическое моделирование;

- *эмпирические* – педагогический эксперимент, сбор данных с помощью анкет (анкетирование, опрос, интервью), обработка экспериментальных данных;

- *интерпретативные* – метод систематического наблюдения, количественный и качественный анализ данных, анализ продуктов деятельности учителя в ходе курсов повышения квалификации.

Теоретическая база исследования. Проблема эволюции концепта **компетенция** на международном уровне рассматривается многими авторами: A. Bron [2], Ph. Jonnaert [13], N. Chomsky [apud 12], J. De Vito [apud 12], F. M. Jablin [12], L. Putnam [12], X. Roegiers [15], M. Ionescu [apud 4], L. Ciolan [4], A. Stoica [apud 4], R. Mihail [apud 4], L. Şoitu [19], I. O. Pânişoară [14], L. Iacob [10], A. H. Леонтьев [20], A. Ю. Сергиенко [21]; *на национальном уровне*: Vl. Guţu [8], T. Callo [3], Goraş-Postică V. [6], Gremalschi A. [7], M. Hadârcă [9], Ş. Isac [11], L. Sadovei [16] и др. Профессиональные компетенции, отраженные в программах непрерывного профессионального образования, рассматриваются как результат сформированных компетенций у учителей в рамках курсов повышения квалификации. На базе вышеизложенного мы выделяем различные компетенции, среди которых: *компетенции на уровне знаний и понимания*, направленные на выявление, объяснение, интерпретацию, комментирование и экстраполяцию фактов, событий и т. д. в повседневном аутентичном контексте и направлены на отображение, признание фактических данных, определений, критериев, методов, правил, принципов, теорий и т. д.

Компетенции на уровне применения, которые направлены на использование полученной информации для объяснения и / или решения новых, неизвестных проблем.

Компетенции на уровне интеграции направлены на обобщение, перенос, адаптацию к новым контекстам; индивидуальное и групповое исследование проблемных ситуаций.

Компетенцию можно рассматривать с трех сторон: инструмент качества и достижения в профессиональной деятельности, цель куррикулума курсов повышения квалификации и их результат. В программе курсов повышения квалификации и на занятиях по повышению квалификации представлена парадигма компетенций, поскольку компетенции являются

интегрированным явлением и состоят из следующих компонентов: знания, умения и навыки, ценностные отношения, они рассматриваются с прикладной и прагматической точки зрения как для настоящего момента, так и для дальнейшего развития профессиональной деятельности.

Результаты исследования и обсуждений. Профессиональные компетенции складываются из специфических компетенций, сформированных у дидактических кадров благодаря курсам / единицам курса / модулям и единиц компетенций. В рамках анализа компетенций мы разработали операциональную структуру развития профессиональных компетенций (РПК) для учителей (таблица 1).

Таблица 1. Операциональная структура компетенций профессионального развития

Типы компетенций	Таксономия знаний	Специфические компетенции для курсов/раздела курсов/модуля/концепта
1	2	3
<i>На уровне знаний и интеграции</i>	<ul style="list-style-type: none"> - фактические знания: знание терминологии, понятий, явлений, процессов, взаимоотношений и т.д.; - концептуальные знания: знание классификаций и категорий, знание принципов, обобщений, знание теорий, моделей и структур 	<ul style="list-style-type: none"> - выявление понятий, явлений, процессов, взаимоотношений; - определяющие понятия; - наблюдение за некоторыми явлениями; - перечисление фактов, явлений, процессов и т.д. - воспроизведение определений, текстов и т.д.; - сбор данных, информации и т.д.; - описание фактов, явлений, процессов и т.д.; - выделение фактов, явлений, процессов и т.д. - анализ и синтез; - сравнение и различение; - установление отношений; - категоризация и - классификация и т.д.
<i>На уровне применения</i>	<ul style="list-style-type: none"> - процедурные знания: знание специфических алгоритмов предмета; знание приемов и методов, специфичных для предмета; знание критериев для реализации различных целей, связанных с решением проблем, проблемных ситуаций; знание конкретного контекста проблемы; знание конкретного контекста проблемы; знание стратегий для решения проблем 	<ul style="list-style-type: none"> - изучение; - исследование; - экспериментирование; - решение простых примеров; - создание схем, моделей; - применение схем, моделей; алгоритмов; - решение проблем посредством моделирования и алгоритмизации; проведение тематических исследований, проблемных ситуаций; - ожидание результатов; - представление данных; - структурирование; - моделирование; - транспонирование, описание процессов, явлений, систем; - генерация идей, концепций, решений; - аргументированные высказывания; демонстрация; - интерпретация; - иллюстрация; - составление отчетов; - объяснение и т. д.

Продолжение таблицы 1.

1	2	3
На уровне интеграции	- стратегические знания: передача / применение знаний в других ситуациях, контекстах, сферах деятельности; уровень реализации связей между результатами, контекстами, сферами профессиональной деятельности; планирование / разработка новых действий; самостоятельность обучаемого при разработке проекта	- заключение; - оценка результатов; - системный анализ - некоторых данных, явлений, процессов; - разработка стратегии; - взаимосвязь между разными типами представлений; - создание новых идей; - экстраполяция; - расширение; - абстракция; - признание; - реализация; - обобщение и конкретизация - оптимизация; - транспонирование; - перевод; - адаптация и адекватность контексту; - управление; - планирование / проектирование; - индивидуальные и групповые исследования; - концептуализация; - принятие решения; - эффективное общение и т. д.

В рамках исследования были установлены **цель и задачи педагогического констатирующего эксперимента.**

Целью констатирующего эксперимента было определение исходного уровня профессиональной подготовки дидактических кадров общего образования по областям компетенций.

Задачи констатирующего эксперимента:

- определение областей компетенций учителей путем формулирования различных вопросов, направленных на эти области;
- определение уровня сформированности профессиональных компетенций учителей общего образования.

Анализ теоретических исследований позволил установить следующие **основные области компетенций учителей:**

- **Реляционная компетенция:** развитие конструктивных отношений, основанных на справедливости;
- **Компетенция преподавания и обучения:** использование возможностей учебного, внеклассного и внешкольного обучения;
- **Менеджерская компетенция:** планирование, организация, реализация и мониторинг образовательных и нормативных документов;
- **Компетенция в области проектирования и планирования:** формулирование целей обучения по преподаваемому предмету, а также внеучебной и внешкольной деятельности;
- **Специализированная когнитивная компетенция:** разработка, планирование и внедрение в учебный процесс *куррикулума*;
- **Компетенция оценки и мониторинга:** установление конкретных критериев оценки, используемых в рамках преподаваемой дисциплины / запланированных видов деятельности, и их реализация в учебном процессе [1].

В рамках педагогического эксперимента было применено несколько инструментов для диагностики ситуации в сфере непрерывного профессионального образования на уровне

образовательной системы и процесса. Прикладные анкеты сфокусированы на областях компетенций учителей: менеджерская компетенция, реляционная компетенция, компетенция проектирования и планирования, специализированная когнитивная компетенция, компетенция преподавания-обучения, компетенция оценки и мониторинга. В ходе констатирующего эксперимента испытуемых спрашивали, какие компетенции развиваются в профессиональной деятельности в образовательном учреждении. На основе анализа представленных ответов мы сделали вывод о следующих результатах, полученных в двух выборках: выборка обучающихся (ЕФ, 441 субъектов) и контрольная выборка (ЕМ, 447 субъектов) для каждой компетенции (таблицы 2. - 7.):

Таблица 2. Реляционная компетенция (констатация)

Критерии оценивания/ Реляционная компетенция	Выборка обучающихся (ЕФ) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
развитие конструктивных отношений с учащимися на основе справедливости, уважения, доверия и поддержки	79,36% (350 субъектов) <i>(очень хороший)</i>	77,85% (348 субъектов) <i>(очень хороший)</i>
продвижение позитивных ценностей, отношений и поведения по отношению к ученикам	53,28% (235 субъектов) <i>(хороший)</i>	53,02% (237 субъектов) <i>(хороший)</i>
создание благоприятного климата для обучения	43,08% (190 субъектов) <i>(низкий)</i>	42,95% (192 субъекта) <i>(низкий)</i>
признание, оценка и использование социального, религиозного, этнического и языкового разнообразия класса во благо учащихся	25,85% (114 субъектов) <i>(низкий)</i>	26,17% (117 субъектов) <i>(низкий)</i>
предоставление практических советов коллегам по вопросам равенства, инклюзивности и разнообразия для удовлетворения потребностей учащихся	44,67% (197 субъектов) <i>(низкий)</i>	44,29% (198 субъектов) <i>(низкий)</i>

В результате анализа экспериментальных данных по **реляционной компетенции** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы.

Таблица 3. Компетенция преподавания и обучения (констатация)

Критерии оценивания/ Компетенция преподавания и обучения	Выборка обучающихся (ЕФ) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
выявление и использование возможностей учебного, внеклассного и внешкольного обучения	43,08% (190 субъектов) <i>(низкий)</i>	43,40% (194 субъектов) <i>(низкий)</i>
рефлексия об эффективности собственной педагогической деятельности и анализ ее влияния на успеваемость и результаты учащихся	51,02% (225 субъектов) <i>(хороший)</i>	50,78% (227 субъектов) <i>(хороший)</i>
регулярное совершенствование подходов, используемых в учебной деятельности, а также при необходимости	38,54% (170 субъектов) <i>(низкий)</i>	37,58% (168 субъектов) <i>(низкий)</i>
регулярное совершенствование подходов, используемых в учебной деятельности, а также при необходимости	38,54% (170 субъектов) <i>(низкий)</i>	37,58% (168 субъектов) <i>(низкий)</i>
анализ влияния обратной связи на учащихся и помощь учащимся в улучшении успеваемости в школе	51,47% (227 субъектов) <i>(хороший)</i>	50,33% (225 субъектов) <i>(хороший)</i>
знание, понимание, использование и оценка широкого спектра методик преподавания и обучения, разнообразного содержания образовательной деятельности для повышения интереса учащихся	56,91% (251 субъектов) <i>(хороший)</i>	56,59% (253 субъектов) <i>(хороший)</i>
предоставление учащимся положительных и конструктивных отзывов для улучшения их учебного опыта	36,28% (160 субъектов) <i>(низкий)</i>	36,68% (164 субъектов) <i>(низкий)</i>
эффективное информирование о целях урока	19,27% (85 субъектов) <i>(неудовлетворительный)</i>	19,46% (87 субъектов) <i>(неудовлетворительный)</i>

В результате анализа данных о **преподавательско-образовательной компетенции** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы. Существует незначительная разница в критерии анализа влияния обратной связи на учащихся, и указания учащимся, как улучшить свою школьную успеваемость, в ЕФ - хороший уровень 51,47% (227 субъектов), а в ЕМ - низкий уровень 50,33% (225 субъектов) в соответствии с уровнями успеваемости, установленными в нашем исследовании.

Таблица 4. Менеджерская компетенция (констатация)

Критерии оценивания/ Менеджерская компетенция	Выборка обучающихся (ЕФ) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
мотивация учащихся максимально активизировать свои учебные усилия и достичь самых высоких результатов	81,63% (360 субъектов) <i>(очень хороший)</i>	80,98% (362 субъекта) <i>(очень хороший)</i>
установление и поддержание эффективного контроля над классом, их деятельностью и поведением отдельных групп учащихся	39,68% (175 субъектов) <i>(низкий)</i>	38,03% (170 субъектов) <i>(низкий)</i>
справедливое и равное отношение к учащимся	81,17% (358 субъектов) <i>(очень хороший)</i>	80,53% (360 субъектов) <i>(очень хороший)</i>
эффективное сообщение о любых проблемах, связанных с физическим пространством школы (ремонт, починка и т.д.)	13,60% (60 субъектов) <i>(неудовлетворительный)</i>	14,31% (64 субъекта) <i>(неудовлетворительный)</i>
управление кризисными ситуациями в классе	27,89% (123 субъекта) <i>(низкий)</i>	28,41% (127 субъектов) <i>(низкий)</i>
продвижение и поощрение сотрудничества, совместной работы в классе и совместного обучения	50,11% (221 субъект) <i>(низкий)</i>	50,11% (224 субъекта) <i>(низкий)</i>

В результате анализа данных о **менеджерской компетентности** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы.

Таблица 5. Компетенция в области проектирования и планирования (констатация)

Критерии оценивания/ Компетенция в области проектирования и планирования	Выборка обучающихся (ЕФ) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
демонстрация полного знания целей обучения на предстоящий год	29,47% (130 субъектов) <i>(низкий)</i>	30,42% (136 субъектов) <i>(низкий)</i>
знание об изменениях в kurikulumе и их формулировки в устной и письменной форме	32,65% (144 субъектов) <i>(низкий)</i>	32,66% (146 субъектов) <i>(низкий)</i>
предоставление учащимся возможностей для развития их мышления и навыков обучения	77,32% (341 субъектов) <i>(очень хороший)</i>	77,18% (345 субъектов) <i>(очень хороший)</i>
использование подходов и учебных ресурсов, которые тесно связаны с целями обучения и оказывают значительное влияние на успеваемость учащихся	55,55% (245 субъектов) <i>(хороший)</i>	55,92% (250 субъектов) <i>(хороший)</i>

В результате анализа данных о **компетенция в области проектирования и планирования** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы.

Таблица 6. Специализированная когнитивная компетенция (констатация)

Критерии оценивания/ Специализированная когнитивная компетенция	Выборка обучающихся (ЕF) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
наличие специальных знаний по разработке, планированию и реализации куррикулума	68,02% (300 субъектов) <i>(хороший)</i>	67,56% (302 субъекта) <i>(хороший)</i>
приложенные усилия, чтобы быть в курсе последних событий в области преподавания дисциплины	58,95% (260 субъектов) <i>(хороший)</i>	59,06% (264 субъекта) <i>(хороший)</i>
консультации по специализированным материалам, сотрудничество и деятельность в профессиональных организациях	51,47% (227 субъектов) <i>(хороший)</i>	51,45% (230 субъектов) <i>(хороший)</i>
знание и понимание вклада преподаваемой дисциплины в междисциплинарную и трансдисциплинарную учебную деятельность	56,68% (250 субъектов) <i>(хороший)</i>	55,92% (250 субъектов) <i>(хороший)</i>
изучение широкого спектра источников информации о последних разработках в данной области и представление этой информации в понятной и подходящей форме	44,67% (197 субъектов) <i>(низкий)</i>	43,62% (195 субъектов) <i>(низкий)</i>

В результате анализа данных о **специализированной когнитивной компетенции** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы.

Таблица 7. Компетенция оценки и мониторинга (констатация)

Критерии оценивания/ Компетенция оценки и мониторинга	Выборка обучающихся (ЕF) (441 субъектов) / уровень	Контрольная выборка (ЕМ) (447 субъектов) / уровень
знание конкретных критериев оценки, используемых в изучаемом предмете	58,95% (260 субъектов) <i>(хороший)</i>	53,69% (240 субъектов) <i>(хороший)</i>
выбор подходящего инструмента оценки для проверки компетенций учащихся	65,75% (290 субъектов) <i>(хороший)</i>	62,63% (280 субъектов) <i>(хороший)</i>
проведение оценочной деятельности и интерпретация результатов учащихся	50,34% (222 субъекта) <i>(низкий)</i>	46,97% (210 субъектов) <i>(низкий)</i>
предоставление учащимся конструктивных и положительных отзывов, чтобы мотивировать их к обучению	53,74% (237 субъектов) <i>(хороший)</i>	51,45% (230 субъектов) <i>(хороший)</i>
получение и принятие отзывов о собственной педагогической деятельности	37,41% (165 субъектов) <i>(низкий)</i>	35,79% (160 субъектов) <i>(низкий)</i>
повышение эффективности оценки класса учителями	29,25% (129 субъектов) <i>(низкий)</i>	27,96% (125 субъектов) <i>(низкий)</i>

В результате анализа данных о **компетенция оценки и мониторинга** мы выяснили, что отобранные для исследования выборки в целом однородны, а уровень обучающихся сходен с уровнем контрольной группы.

Выводы. Анализ экспериментальных данных выявил необходимость в рамках курсов повышения квалификации уделять особое внимание учителям на основы областей компетенций, а не только на учебные дисциплины или куррикулум; была выявлена необходимость комплексного подхода к **областям компетенций** на уровне образовательной системы и процесса.

Анализ полученных данных должен быть учтен при разработке референциала для непрерывного профессионального образования с учетом компетенций дидактических кадров, который включает в себя следующие компоненты: условия непрерывного профессионального образования, программы повышения квалификации, планирование непрерывного профессионального обучения, конечные цели курсов повышения квалификации, методологию разработки *куррикулума* непрерывного профессионального обучения учителей; *экспериментальную апробацию* методики непрерывной профессиональной подготовки учителей общего образования. *Программы для преподавателей*, предназначенные для повышения квалификации учителей, продемонстрировали в ходе эксперимента значимые данные для обучающей выборки (ЕF) по сравнению с контрольной выборкой (MS). Инструменты исследования, используемые в педагогическом эксперименте, эффективны и пригодны для использования на курсах повышения квалификации.

LITERATURĂ

1. Afanas, A. Domenii de competențe ale cadrului didactic. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2020, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, p. 449 – 456. ISBN 978-9975-48-178-6.
2. Bron, A., Schemman, M. Social Science Theories in Adult Education Research, Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag, Munster, 2002. 338 p. ISBN 3825857875 9783825857875.
3. Callo, T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Grupul Editorial Litera 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
4. Ciolan, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași. Editura Polirom, 2008. 277 p. ISBN 9789734610341.
5. Cuznețov, L. *Referențialul axiologic comun al educației formale, nonformale și informale*. În: *Educația integrală: fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3. 91
6. Goraș-Postică, V. Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev. În: *Revista Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională, 2018, nr. 2 (108), p. 9-13. ISSN 1810-6455.
7. Gremalschi, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015. 89 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
8. Guțu, V. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*. 2018, nr. 5 (115), p. 3-12. ISSN 1857-2103.
9. Hadîrcă, M. Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare. Chișinău: IȘE, 2020. 165 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
10. Iacob, L. Comunicarea în contextul educativ și didactic. În *Revista Didactica Pro*, Chișinău, 2004, nr. 2 (24), p. 34-40. ISSN 1810-6455.
11. Isac, Ș. Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice. Chișinău: Editura Print-Caro, 2020, 93 p. ISBN 978-9975-48-180-9.
12. Jablin, F. M., Putnam, L. L. *The New Handbook of Organizational Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 2001. 820 p. ISBN 978-1-4129-1525-0.
13. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 125 p. ISBN 978-973-7973-98-6.
14. Pânișoară, I. O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2015. 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
15. Roegiers, X. De la connaissance a la competence. Bruxelles: PIE Peter Lang, 2017. 301 p. ISBN-13: 978-2807603226
16. Sadovei, L. Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p. ISBN 978-9975-46-026-2.
17. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. www.mecc.gov.md. 207
18. Șerbănescu, L., Bocoș, M. – D., Ioja I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom, 2020, 278 p. 184
19. Șoitu, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 273 p. ISBN 973-611-199-7.
20. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. (Классическая учебная книга). ISBN 5-89357-153-3, 5-7695-1624-0.
21. Сергиенко, А. Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом, в *Человек и закон* № 4 (57), Санкт – Петербург, 2019, с. 184 – 191, ISSN 1815 – 7041.

СПЕЦИФІКА ДИДЖИТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНИХ ТЕЛЕКОМПАНІЙ ДНІПРА

*Шелефонтиук Анна Андріївна, аспірантка кафедри масової та міжнародної комунікації
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8881-0133>*

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7593

ARTICLE INFO

Received 20 April 2021

Accepted 04 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

digital journalism, regional TV journalism, Dnipro television.

ABSTRACT

According to the theory of Boczkowski-Garcia-Perdomo, the specificity of the digital activity of regional television is analyzed. The trends inherent to digital regional TV journalism are first identified as global, and then they are analyzed in detail on material of the three TV channels of the city of Dnipro, Ukraine. We choose three TV channels for the analysis: "UA: DNIPRO", "34 channel" and "Vidkrytyy". The choice of channels stems from the fact that "UA: DNIPRO" and "34 Channel" have a long history of operation, steady TV audiences and a certain reputation in the regional media space of Dnipropetrovsk region. These channels began their activities in traditional, broadcast TV journalism, which is considered the main one for them. Digital practices are being introduced into the news production process in parallel with the main activity. The "Vidkrytyy" is a channel created less than 5 years ago from scratch as a private one. The newsroom first launched the website, then they started the online broadcasting, and only over time, the broadcast on the city's cable networks was launched. Thus, digital journalism has been and remains an important component of the channel's television activities. The conclusions confirm the fact that the chosen theory cannot be used without taking into account the specifics of the media sector.

Citation: Anna Shefontiuk. (2021) The Specifics of the Digital Activity of Regional Dnipro Television. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7593

Copyright: © 2021 Anna Shefontiuk. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Регіональний сектор українського телемовлення вивчався науковцями протягом усього періоду його функціонування. За часів СРСР відбувалися дослідження, присвячені специфіці державного мовлення. Після набуття незалежності та появи в країні комерційної моделі ТБ, аналізувалася як система мовлення загалом, так і регіональні особливості та специфіка певних каналів, програм, форматів, а також доробок тих чи інших тележурналістів. У сучасному науковому дискурсі актуальними та затребуваними є праці А. Бахметьєвої, С. Безчотнікової та Т. Жихаревої, П. Дворянин, О. Ятчук, М. Лазник, В. Скубацької, В. Гоян та О. Гоян, О. Кирилової, Ю. Красовської, Н. Толочко, та ін., в яких вивчаються різні аспекти української моделі регіонального телемовлення.

Матеріали і методи. Дане дослідження проводилося на матеріалі трьох телеканалів Дніпра (Україна): «UA: ДНІПРО», «34 канал» та «Відкритий» (у переліку названі логотипи, під якими відбувалася трансляція станом на першу половину 2021 р.) з використанням методології, запропонованої П. Бочковськи (Boczkowski, 2005) та В. Гарсії-Пердомо (García-Perdomo, 2020). Канал «UA: ДНІПРО» відібрано для аналізу через те, що, пройшовши шлях роздержавлення, він став частиною загальнонаціональної систем суспільного телемовлення. Згідно з деклараціями останніх років, у «Суспільного» є стратегія розвитку диджитальної діяльності та модернізації роботи всього комплексу телерадіомовлення з урахуванням сучасних викликів медіаринку. «34 канал» після процесу роздержавлення опинився у приватній власності.

Сьогодні він є частиною загальнонаціонального медіахолдингу і має власне бачення розвитку регіонального телебачення в Україні. І «UA: ДНІПРО», і «34 канал» мають тривалу історію функціонування, сформовані телеаудиторії та певну репутацію на регіональному медіапросторі Дніпропетровщини. Обидва канали починали діяльність у традиційній, ефірній тележурналістиці і вважають її основною. Диджитальні практики упроваджуються у процес новинного виробництва паралельно з основним видом діяльності. Телеканал «Відкритий» є приватним. Стартувавши у 2018 р., він розпочинався з нуля, ще до отримання ліцензії на теледіяльність, запустивши спочатку сайт, редакція потім почала викладати програми в онлайн, а лише потім контент став транслюватися кабельними мережами міста. Таким чином диджитальна журналістика була та залишається важливою складовою теледіяльності каналу.

П. Бочковські (Boczkowski, 2005), у своєму дослідженні презентував три загальні закономірності, що визначають інноваційні газетні онлайн-процеси. Перша полягає у тому, що чим більше традиційні медіа докладають зусиль для інтеграції аналогової та диджитальної новинної діяльності, тим більше аналогових норм і практик відтворюється в онлайн-середовищі. І навпаки, Бочковські помітив, що ті газети, які організували окремі автономні процеси виробництва друкованої та онлайн-версії, використовують у своїй діяльності більше диджитальних та мультимедійних технологій. Друга закономірність стосується того, що сприйняття газетами технологічних можливостей своєї аудиторії впливає на впровадження технологій і інновацій у виробництво новин. Тобто, якщо газети вважають свою аудиторію технічно підкованою, вони активніше використовують можливості цифрового середовища. І звісно ж, якщо аудиторія сприймається як консервативна та далека від технічного прогресу, газети зосереджуються на традиційних методах виробництва. Третя закономірність, вважає Бочковські, полягає у тому, наскільки активною є аудиторія газет. Якщо видання вважає, що їх читачі є пасивними споживачами інформації, то журналісти працюють за традиційною моделлю. Інтерактивність поширюється тоді, коли у свідомості редакції читач постає як рівноправний учасник інформаційного обміну, а його роль у процесі є активною і свідомою. В. Гарсія-Пердомо пропонує переносити теорію Бочковські та телевізійні практики (García-Perdomo, 2020). У даній статті диджитальна активність дніпровських регіональних телемовників аналізується з огляду на визначені закономірності із застосування компаративного аналізу ефірних сіток мовлення, аналізу показників активності вебсайтів телеканалів від Similarweb та порівняння ефективності роботи каналів у соціальних мережах.

Результати дослідження. Регіональне телебачення Дніпропетровської області бере свої витoki з радянської системи мовлення, яка стала базисом сьогоденних суспільних регіональних телекомпаній. Паралельно з колишніми державними мовниками, які після роздержавлення, змінивши форму власності на суспільну та приватну, в області вже понад 30 років функціонує комерційний сектор, представлений як мовниками обласного масштабу, так і міськими компаніями. При цьому телеканали досить активно діють не лише в Дніпрі – обласному центрі, а і в районах: Кривому Розі, Нікополі, Синельниковому, Вільногірську, Жовтих Водах, Апостоловому тощо (Kyrylova & Popov, 2018). Традиційно ж технологічні інновації активніше просуваються саме серед мовників великих міст, де бізнес-сектор є потужнішим, а отже можливості фінансових залучень вищі. Таким чином диджитальні практики логічно досліджувати саме на матеріалі телекомпаній обласних центрів. Аби розуміти, які форми та методи цифрової тележурналістики є сьогодні найзатребуванішими, спробуємо виокремити загальносвітові тренди галузі.

Говорячи про сучасні трансформації у тележурналістиці у 2018 р., автор щорічного звіту Інституту досліджень журналістики Reuters Н. Ньюман звернув увагу на те, що «Facebook пообіцяв витратити мільярди доларів США на реалізацію своїх телевізійних амбіцій» (Newman, 2018). Компанія заявила про прагнення конкурувати з такими телеструктурами, як *Neflix* та *Amazon*, не зазіхаючи при цьому на сегмент *YouTube*. Ці гучні заяви здебільшого залишилися на рівні декларацій (причиною став також провал проекту *FacebookWatch*), але озвучені в них принципи сучасного телемовлення є актуальними і контетотворчими. Так *Facebook* звернув увагу на аудиторні запити, які не зосереджені в онлайн на тривалому лінійному перегляді. Великі телевізійні форми, як і раніше, є прерогативою ефірного телебачення. При цьому диджитальне телебачення повинно інвестувати у формати, здатні збирати велику аудиторію, інтегровану за певним принципом, наприклад, трансляції масштабних спортивних змагань. Найкоротший шлях

до диджитальної телеаудиторії сьогодні, зауважує Ньюман, «придбати ексклюзивний контент, який не можна не дивитися» (Newman, 2018). Мова у цьому випадку йде про трансляцію світових змагань з тенісу, американського та європейського футболу, боксу, баскетболу. І у якості конкурентів традиційних телемовників будуть виступати *Facebook*, *Amazon* і *Google*. При цьому потенціал диджитальних практик у 2018 р. презентувався з точки зору його позитивного спонукального впливу на журналістику, а цифрові технології аналізувалися як такі, що здатні стимулювати зростання якості медійного потоку. Через рік Ньюман вимушений був констатувати, що стрімкий ріст та інтенсифікація новинного циклу, звісно, спричинили потужний вплив на журналістику, але проявився він не у позитивному зрушенні, а у зменшенні заробітної плати журналістів та зниженні їх соціального статусу: «наше опитування продемонструвало, що керівники редакцій занепокоєні диверсифікацією медіаструктур (56 %), вигоранням кадрів (62 %), зниженням привабливості журналістики (73 %) та суттєвим зменшенням можливості медіа формувати та утримувати талановиті команди професіоналів (74 %)» (Newman, 2019). Однак у якості одного зі шляхів вирішення даної ситуації розглядалося подальше впровадження роботизованої журналістики, завдяки якій спочатку автоматизується процес випуску новин в інформаційних агенціях, а потім технологія пошириться на всіх виробників інформаційного контенту. У якості прикладу Ньюман навів досвід японської телекомпанії *NHK*, що створила програму читання повідомлень для людей з порушеннями слуху, а також анімованого ведучого телевізійного випуску новин.

Щодо журналістських амбіцій *Facebook*, то 2019 рр. продемонстрував тенденцію поступового витіснення платформи з середовища традиційних ЗМІ. Редакції всіляко намагалися «відучити» себе від соціальної мережі, перекинувши увагу на *Google*, *YouTube*, *Instagram* і *Twitter*, в яких бачать більше можливостей отримати нову аудиторію.

Примітивізацію диджитального контенту, на думку колишнього директора *BBC* Джеймса Хардінга, можна подолати, створивши платформи «повільних новин». Таким має стати британський проєкт *ThinkIn*, запущений у квітні 2019 р. на *Tortoise Media* (www.tortoisemedia.com). За задумом Хардінга, *Tortoise* (з англ. – черепаха) є відповіддю на дві проблеми сучасної журналістики:

1. Перенасичення інфопростору щоденним шумом, перенавантаження аудиторії інформацією. І проблема не лише у фейкових новинах чи непотрібній інформації. «Є багато гарних новин, просто їх так багато, що вони часто дублюються, є занадто швидкими, фрагментованими та заплутаними. Відділи новин у гонитві за новинами випускають з уваги сюжет» ("Our story – Tortoise," n.d.).

2. Посилення розриву між тими, у кого є влада, і тими, у кого її нема. *Tortoise* «вірить у відповідальність і піклується про гідність» (Ibid).

Популярності ресурсу додав карантин, який об'єктивно актуалізував онлайнві зустрічі. На платформі організуються, а потім публікуються записи обговорення різних суспільно важливих питань журналістами та звичайними людьми, учасниками *ThinkIn*. Членство у проєкті платне. Між учасниками відбуваються живі дискусії, в яких аналізуються ті чи інші проблеми, випрацьовуються точки зору, здатні вплинути на громадську думку. Жодних питань: це не панельна дискусія; кожен учасник має рівне право голосу, а точки зору можуть бути діаметрально протилежними. Саме у такий спосіб обговорювалася проблема гендеру між письменницею-феміністкою та вченим-трансгендером, або питання екології між босом транснаціональної нафтової компанії та активістами *Extinction Rebellion*. Услід за *ThinkIn* у Нідерландах був запущений проєкт «повільної журналістики» *DeCorrespondent* (<https://decorrespondent.nl/>), потім – *TheCorrespondent* (<https://thecorrespondent.com/>) у США. Останній проіснував лише рік і вимушений був закритися на початку 2021 р. через неприбутковість та повернути членські внески. До речі, перший «повільний журнал» *Delayed Gratification* з'явився у 2011 р. і відтоді усіляко популяризує slow journalism (англ. – повільна журналістика). Інший портал <https://www.slowmediacommunity.com/> пропонує не лише повільні відео від професіоналів, а закликає аудиторію ділитися власним контентом: «відвідайте сад навесні, взимку послухайте води крижаної річки, подивіться, як туман підіймається над озером або вийдіть на перехрестя міста і заблукайте в очах людей навкруги» ("Slow media," n.d.).

Перехід на цифрові технології телекомпанії розпочали у 1990-х рр., коли можливості онлайну ще були до кінця не зрозумілими. Аби забезпечити свою присутність в інтернеті та із

сподіванням залучити додаткових рекламодавців мовники запускали сайти, завантажували відеоконтент задля безперешкодного його поширення максимальній аудиторії. Спочатку ефірні телекомпанії не відчували загрози з боку диджиталу. Низька пропускна здатність інтернету на початку 2000-х, неготовність аудиторії до онлайнного споживання новин, виробничі обмеження – усе це не сприяло стрімкому розвитку диджитальної тележурналістики, але поступова популяризація соціальних відеоплатформ *YouTube* та *Vimeo*, майданчиків *Chromecast*, *Apple TV*, застосунків потокового відео *Netflix*, *Hulu* й *Amazon*, стримінгових інструментів у соціальних мережах *Facebook Live*, *Instagram Live* й *Periscope* змусили телеіндустрію оперативно реагувати на виклики диджитального середовища та розробляти й впроваджувати інтеграційні технології та інновації, здатні протистояти фрагментації аудиторії (García-Perdomo, 2020, p. 1–2).

З огляду на вищевикладені тези та базуючись на даних аналізу цифрової діяльності світових телекомпаній А. Вайса й Д. Домінго (2010), М. Бока (2012, 2016), В. Белер-Ганьона (2015), Дж. Брауна (2015), А. Калогеропулоса й Р. Нільсена (2018) можемо припустити, що:

- певний час на початку впровадження диджитальних технологій новинні телекомпанії з великими відеоархівами досить швидко відцифрували контент, але робили вони це без чіткого розуміння мети процесу;

- цифрова журналістика зробила привабливою ідею створення універсального мультимедійного журналіста, здатного створювати відео і для ефіру, і для онлайн (такі собі «телегрупи з однієї людини»). Ця уніфікація призвела до вигорання кадрів та зменшення привабливості журналістської професії як такої;

- інтерактивна взаємодія в мережі та перехід аудиторії зі стану пасивних спостерігачів у коло активних контентотворців актуалізували роль фактчекінгу: компанії змушені дуже ретельно перевіряти факти, які надходять від користувачів соціальних мереж, громадянських журналістів, блогерів та фрилансерів. І хоча часто розмови про диджитальну журналістику зводяться до обговорення можливостей створення діалогу між журналістами та глядачами, в реаліях традиційні телекомпанії використовують мережу для поширення контенту, отримання доступу до джерел та відстеження реакцій аудиторії;

- новинний контент диджитальної телекомпанії формується з обов'язковим урахуванням аудиторних преференцій. Телекомпанії США, Великобританії Німеччини говорять про орієнтацію звичайного телепродукту на стандарти соціальних мереж з принципами рівноправної участі у виробничому процесі. Однак, за теорією Дж. Нельсона, традиційний підхід до аудиторії як до маси у даному варіанті не працює, бо він унеможливує діалог між учасниками інформаційного процесу. Сегментація аудиторії дозволяє телекомпаніям налагоджувати міцні зв'язки з глядачами (Nelson, 2017).

Остання теза повертає нас до об'єкта дослідження – регіональних телекомпаній, які, за висловленням Т. Маскат «сприяють вихованню почуття місцевого журналістського авторитету» (Muscat, 2017).

«UA: ДНІПРО» – філія Суспільного мовлення у Дніпропетровській області (Дніпро, Україна). Під даною назвою канал працює з червня 2019 р. Протягом 2015–2019 рр. вів мовлення як «51 канал». До цього – ОДТРК. Заснований у 1958 р. як Дніпропетровська обласна державна телерадіокомпанія. Основною аудиторію каналу є українці віком від 56 років. Чітко вираженої аудиторії сайту немає. Найменший відсоток активності спостерігається у вікових групах 18–25 та 56–65 років ("Ukrainian Media Literacy Index [Ukrainian Media Literacy Index] – Detector.Media," 2021).

Сітка мовлення телеканалу представлена з інформаційних, інформаційно-аналітичних, науково-популярних, документальних, розважальних, дитячих телепрограм, художніх та документальних фільмів та серіалів та іншої телепродукції, яка виготовляється потужностями НСТУ та інших телекомпаній України та світу.

Офіційний україномовний вебсайт телеканалу <https://dp.suspilne.media/> складається з 7 основних блоків: телепрограма, новини, програми, онлайн, новини компанії, документи, контакти. Блок «Новини» перекидає користувача на інший вебресурс <https://suspilne.media/regions/dnipropetrovsk-region>, який різниться від головного сайту дизайном та структурою нібито претендуючи на автономність. Однак про самостійність не свідчить ані доменне ім'я, ані інтерфейс. На правій бічній панелі міститься перехід на локальні новинні осередки зі областями. Головна сторінка новинного сайту <https://suspilne.media/> є таким собі загально-українським новинним ресурсом, з якого досить складно потрапити на регіональні блоки новин.

Блок «Онлайн» транслює наживо програми телеканалу «UA: ДНІПРО» і радіостанції «Українське радіо. Дніпро».

Сайт не містить інтерактивної складової: тексти не можна коментувати, немає функції оцінки публікацій. Користувачам лише пропонують поділитися контентом у *Facebook*, *Twitter*, *Telegram*, *Viber*, *Messenger* та електронною поштою. Блок «Контакти» надає вичерпну інформацію про фізичну адресу телекомпанії, контактні телефони та електронні поштові скриньки, а також пропонує «Потрапити на суспільне: з проєктом, з пропозицією, зі скаргю».

Similarweb не індексує сайт <https://dp.suspilne.media/>. Є дані лише основного загальноукраїнського ресурсу <https://suspilne.media/>, які, звісно не є репрезентативними для нашого аналізу.

«UA: ДНІПРО» має акаунт у *Facebook* – @suspilne.dnipro з 6,5 тис. підписниками станом на початок 2021 р., уподобали сторінку на той час 5,5 тис. осіб. На добу публікується близько 10 постів, які здебільшого відмічені «лайками», коментарі та репости здійснюють автори сторінки, що спричиняє дивне враження.

YouTube-канал «Суспільне Дніпро» має 4,76 тис. підписників. За 5 років існування каналу його контент 1,3 млн переглядів. Найбільшою популярністю серед користувачів мережі користується рубрика «Я дома!» – авторське туристичне розважальне шоу Світлани Шаповалової, присвячене цікавим місцям і туристичним маршрутам Дніпропетровщини. На *YouTube* опубліковано 13 випусків програми (станом на травень 2021 р.), які в середньому набрали по 3 тис. переглядів. На *Instagram*-акаунт @suspilne.dnipro підписані трохи більш як 1 тис. користувачів. Взаємодія з аудиторією у мережі є не дуже активною. Пости переглядаються, але фідбеків майже немає. *Telegram*-канал має 185 підписників. Контент складається з виносок сайту та «Вечірнього дайджесту», який узагальнює події дня. Пости можна коментувати, але підписники ігнорують цю функцію.

«34 канал» входить до складу холдингу «Медіа Група Україна» (MGU), яка володіє ще двома регіональними каналами: «Донбас» і «Сігма», загальнонаціональними телеканалами «Україна», *NLO TV*, *Індиго TV*, «Футбол 1/2/3», «Україна 24», міжнародними каналами *Ukraine 1/ Ukraine 2*, *NLO TV 1/ NLO TV 2*, продакшн студіями, мультимедійною платформою та оператором супутникового мовлення. Отже, можна сказати, що дніпровський «34 канал» є частиною потужного телевиробництва, з можливостями, достатніми для виготовлення технічно якісного медіапродукту. Окрім того, роботу холдинг оптимізовано під специфіку диджиталу, а його представники заявляють не лише про масштабність та впливовість, а й про модерновість медіаструктури.

Ядро глядацької аудиторії «34 каналу» – чоловіки (55 %) та жінки (45 %) віком від 30 до 55 років, мешканці Дніпра та великих міст (із населенням понад 50 тис.) Дніпропетровської області, що мають середню та вищу освіту, з середнім рівнем доходу» (Bakhmetieva, 2020, р. 38). Основу сітки мовлення складають інформаційно-аналітичні програми. А. Бахметьєва, посилаючись на директорку департаменту інформаційного мовлення «34 каналу» Н. Магду, говорить про те, що 80 % від контенту власного виробництва складають саме такі програми: ««Деталі», «Деталі. Підсумки» виходять 7 днів на тиждень, 9 разів на добу» (Ibid, р. 32).

Двомовний (українська та російська версії) сайт телеканалу <https://34.ua/> складається з розділів новини, регіони, спорт, програми та рекламодавцям. Блок «Новини» являє собою новинну стрічку, що оновлюється з 3–4 публікації на годину з 7 ранку до 10 вечора за відсутності екстрених подій. Типова публікація являє собою замітку, із заголовковим комплексом (заголовок+підзаголовок), ілюстрацією, невеличким текстом до 1 тис. знаків та відеосюжетом, якщо новина вийшла у випуску новинної програми «Деталі». Якщо ж ні – то публікація є звичайною, без мультимедійної складової. У тексті можуть траплятися гіперпосилання на минулі публікації каналу та матеріали на зовнішніх онлайнних ресурсах. На загальну стрічку новин виносяться заголовковий комплекс та ілюстрація. Новини у стрічці можна групувати за темами «Суспільство», «Економіка», «Події», «Культура», «Політика», «Кримінал», «Стиль життя», «Здоров'я». Блок «Регіони» розширює новинний простір за межі Дніпра, пропонуючи інформацію про події Запоріжжя та Кривого Рогу. Блок «Програми» пропонує загальну інформацію про власні телепроєкти «34 каналу»: «Деталі», «Деталі. Підсумки», «Погода», «Грані», «Злочин і покарання», «Андердог», «Народна студія», «Здорове середовище», «Громада своїми руками», «Під захистом», «Тіп-топ» та «Екопатруль» й надає можливість подивитися випуски програм на сайті.

За даними Similarweb, трафік сайту <https://34.ua/> складає близько 400 тис. відвідувань на місяць з показником відмов 68,44 %. Середня тривалість відвідувань 1 хв 2 с. Пошуковий трафік складає 46,15 %, реферали – 28,12 %. Найбільша кількість переходів з ресурсу <https://ukr.net>, в якому представлені публікації телеканалу. Трафік із соціальних мереж розподілений таким чином: *Facebook* 58 %, *YouTube* 29 %, *Однокласники.ру* 5 %, *Instagram* 3 %, *Twitter* 3 %. Переходять на сайт каналу здебільшого ті, хто цікавиться новинним контентом. Основними конкурентами Similarweb у цьому випадку визначає 056.ua, most-dnegr.info, gorod.dp.ua, 49000.com.ua, 1kr.ua, dp.informator.ua, opentv.media, 0564.ua. Із перерахованих сайтів два – криворізькі. Отже, можемо припустити популярність ресурсу у Кривому Розі.

Стосовно активності у соціальних мережах, то «34 канал» має офіційні акаунти у *Facebook*, *YouTube*, *Instagram* та *Telegram*.

Facebook-акаунт @34tvdnegr функціонує з 2011 р., на початок 2021 р. має 32 тис. підписників, сторінку уподобали 16 тис. користувачів мережі. Акаунт зосереджений на новинних постах, які є посиланнями на сайт каналу. Зрідка перед публікацією трапляються теги. Новинна стрічка, на відміну від сайту, дає можливість користувачам реагувати на дописи, коментувати та поширювати їх, але високої активності не спостерігається. Користувачі здебільшого переглядають заголовки, зрідка їх лайкають і ще рідше – перепощують. Коментарі радше є виключенням, аніж правилом. На добу у стрічці публікується до 50 постів від редакції.

YouTube-канал працює з 2011 р. і має на початок 2021 р. 93 тис. підписників і понад 32 млн переглядів. Новинні сюжети каналу на *YouTube* неабияку популярність. Сюжет «Обыск в доме днепропетровского чиновника» від 19.06.2014 р. за 7 років переглянули більше 3 млн разів. Він має понад 8 тис. лайків та 1,8 тис. дизлайків. Гілка коментарів складається з 1,6 тис. дописів. Сюжет «Изобретение днепропетровского школьника стало лучшим в США, Нидерландах и Швеции» від 3.12.2014 р. переглянуло майже 1 млн користувачів мережі. Він має 1,5 тис. лайків, 1 тис. дизлайків та 400 коментів. Звісно, не всю відео збирають таку аудиторію. Прохідні новинні сюжети збирають від 50 до 300 переглядів. Суттєво збільшують популярність каналу трансляції «Школи онлайн», відеосюжети з якої збирають по 10–15 тис. переглядів.

Instagram-акаунт 34tv_dnegr на початок 2021 р. мав 5 тис. підписників, 954 публікації. Тут публікуються не лише новини, а й фото ведучих (саме вони набирають найбільшу кількість лайків), фото зі студії, цікаві моменти за знімальних майданчиків.

Telegram-канал позиціонує себе як канал без спаму, редакція заявляє про ретельну фільтрацію контенту. У каналу 2,9 тис. підписників, які можуть пропонувати свої новини, коментувати редакційний контент. Однак, при тому, що пости в середньому переглядає 200 користувачів, коментарів майже немає. Таку низьку активність аудиторії соціальних мереж досить складно пояснити. Можливо, що при високій конкуренції у новинному онлайн-просторі Дніпра активні користувачі продукують коментарі на сторінках інших ресурсів, редакція ж «34 каналу» не заохочує до «диджитальних дискусій», які дуже часто перетворюються на «диджитальні сварки», а іноді й на хейтинг.

Телеканал «Відкритий» запущений у 2018 р. спочатку як онлайн-новинний ресурс, а потім його діяльність поширилася і на кабельні телемережі Дніпра. Канал орієнтується на аудиторію 35+ та прагне залучити якомога більше молодих глядачів (Bakhmetieva, 2020, р. 38).

Сітка мовлення «Відкритого» не вирізняється різноманітністю і складається з інформаційно-аналітичних, науково-популярних та документальних програм, документальних та художніх серіалів та художніх фільмів.

Російськомовний сайт <https://opentv.media/> лише назвою та частковим контентом прив'язаний до діяльності телеканалу. Диджитальна діяльність редакції зосереджена на продукуванні інформаційного контенту та конкурентній боротьбі за увагу споживачів регіональних новин. Тільки блок «Відкритий TV» об'єднує телеканал на сайт. У блоці є рубрика «Новости TV», в якій публікуються новини з телевипуску, сторінка інформаційно-аналітичної програми «Шах и мат» та сторінка «Online», де наживо транслюються програми телеканалу. Інші блоки сайту («Новости Днепра», «Новости области», «Новости Украины», «Статьи», «В мире») об'єднують різноманітний контент у певні категорії. При цьому контент є як власним продуктом редакції, так і створеним за принципами кураторської журналістики. Similarweb оцінює трафік сайту у 430 тис. відвідувань на місяць. Тривалість перегляду складає 34 с, відсоток відмов – 71,69. Маркетингова стратегія opentv.media орієнтована на рефералів (61,47 %), пошуковий трафік складає 20,71 %. Трафік із соціальних мереж (10,37 %)

розподілено між *Facebook* (98,42 %) та *YouTube* (1,58 %). Конкурентне середовище таке саме, що й у сайту «34 каналу», за виключенням криворізьких ресурсів.

У «Відкритого» є акаунт у *Facebook* @opentvmedia із 39 тис. підписниками та частотністю публікацій 1 пост на годину. Користувачі переглядають контент, зрідка лайкають, майже не коментують та не поширюють. Акаунт в *Instagram* менш популярний 1,4 тис. підписників. Публікує пости, направлені на формування іміджу «Відкритого», а не на поширення новинної інформації. У *Twitter*-акаунта @OpenTV_Media всього 48 читачів при тому, що редакція з 2018 р. досить активно публікує твіти. Отже, цей акаунт не є відображенням певних тенденцій і не враховується у межах нашого аналізу. *Telegram*-канал має 1 тис. підписників. Його стрічка дублює новинну стрічку *Facebook*. Можливість коментування наявна, але майже не використовується. Пост переглядає у середньому 180 користувачів.

YouTube-канал зареєстровано в лютому 2021 р. і ще не набрав стабільної аудиторії й не виробив певної стратегії просування контенту. За два місяці існування канал набрав 390 тис. переглядів і 170 підписників. Говорити про певні закономірності у даному аспекті диджитальної діяльності «Відкритого» зарано.

Обговорення результатів. Диджитальна діяльність трьох дніпровських телеканалів аналізувалася відповідно до теорії Бочковські-Гарсія-Пердомо щодо трьох закономірностей онлайнової активності ЗМІ. Інтерпретацію результатів аналізу пропонуємо розглядати крізь призму цих закономірностей:

1. Якщо науковці не помиляються, то «34 канал» і «UA: Дніпро», які намагаються інтегрувати аналогову та диджитальну діяльності, на своїх сайтах відтворюють максимальну кількість аналогових форм. Така ситуація спостерігалася під час аналізу контенту сайтів, де повною мірою представлені ефірні телепрограми, новинна стрічка складається також з контенту телередакції із включенням у структуру тексту телесюжетів, у соціальні мережі використовуються задля максимального поширення контенту. Телеканал «Відкритий» працює за другою схемою: процеси виробництва онлайнової та аналогової версії є автономними. За логікою Бочковські-Гарсія-Пердомо, масштаби диджитальної та мультимедійної активності у цього каналу мають бути вищими за конкурентів. Приклад «Відкритого» не підтверджує цю гіпотезу, але й не спростовує її. Додатково оператор каналу знімає окреме коротке відео для оперативного розміщення на сайті. Якщо такої можливості нема, відео може зняти журналіст на смартфон. Таким чином оперативність публікації значно підвищується. Існування двох окремих редакцій дозволяє наповнювати сайт різноманітною інформацією, збільшувати обсяги контенту, випереджаючи конкурентів. Але при цьому ми не помітили активного залучення до процесу контентотворення інтерактивної складової, не збільшилася і частка участі у новинному виробництві глядацького сектору. Мультимедійність сайту «Відкритого» майже на одному рівні з сайтом «34 каналу» і ненабагато випереджає новинний розділ сайту «UA: Дніпро».

2. Друга закономірність стосується сприйняття редакціями технологічного рівня аудиторії. Найстаршою серед аналізованих є аудиторія каналу «UA: Дніпро» – 56+. Традиційно вважається, що ця аудиторія програє молодій у плані знань та навичків щодо онлайну. Можливо, як наслідок, диджитальна діяльність каналу є найменш розвиненою серед аналізованих ЗМІ. Однак, ми не можемо впевнено заявити про максимальне залучення онлайнових технологій до новинного виробництва «Відкритого», який анонсує наймолодше аудиторне ядро.

3. Щодо пасивності/активності аудиторної участі у процесі контентотворення, то наш аналіз не виявив прагнення глядачів долучатися навіть до процесу обговорення публікацій у соціальних мережах, Усі три редакції також не спонукають до дискусій ані на сайтах, ані у соціальних мережах.

Висновки. Виходячи з результатів можемо припустити, що теорію Бочковські-Гарсія-Пердомо можна використовувати у науковій та практичній діяльності лише з урахуванням специфіки медійного регіону. Український диджитальний простір на сьогодні є досить активним. Однак, з одного боку, криза у традиційному медійному секторі, яку країна не може подолати десятиліттями, а з іншого – несформованість культури виробництва та споживання якісного новинного контенту в онлайн (неготовність аудиторії шукати достовірні інформаційні джерела, сплачувати за якісний контент, неспроможність редакцій оперативно та адекватно реагувати на вимоги цифрового середовища тощо), призводять до того, що ті процеси, які в інших регіонах можна вважати сталими та легко прогнозованими, в Україні містять суттєвий відсоток невизначеності.

ЖИТЕПАТВА

1. Bakhmetieva, A. (2020). Suchasne telebachennya Dnipra: lokal'ni studiyi v borot'bi za hlyadacha [Modern Dnipro television: local studios in the struggle for the viewer]. In *Aktual'ni trendy suchasnoho komunikatyvnoho prostoru* [Current trends in modern communication space] (pp. 26-43). Dnipro, Ukraine: Grani.
2. Boczkowski, P. J. (2005). *Digitizing the News: Innovation in Online Newspapers*. Cambridge: MIT Press.
3. Garcia-Perdomo, V. (2020). Re-Digitizing Television News: The Relationship between TV, Online Media and Audiences. *Digital Journalism*, 9(2), 136-154. doi:10.1080/21670811.2020.1777179
4. Kyrlyova, O., & Popov, R. (2018). Review of the Dnipro regional broadcasting model. *Mass communication in global and national dimensions*, (12), 53-58. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3546096>
5. Muscat, T. (2017). Nurturing Authority. *Journalism Practice*, 12(2), 220-235. doi:10.1080/17512786.2017.1377630
6. Nelson, J. L. (2017). And Deliver Us to Segmentation. *Journalism Practice*, 12(2), 204-219. doi:10.1080/17512786.2017.1378588
7. Newman N. (2018). Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2018. Retrieved from https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:45381ce5-19d7-4d1c-ba5e-3f2d0e923b32/download_file?file_format=pdf&safe_filename=Newman%2BPredictions%2B2018%2BFINAL.pdf&type_of_work=Report
8. Newman, N. (2019). Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2019. Retrieved from https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-01/Newman_Predictions_2019_FINAL_2.pdf
9. Our story - Tortoise. (n.d.). Retrieved from <https://www.tortoisemedia.com/about-us/our-story/>
10. Slow media. (n.d.). Retrieved from <https://www.slowmediacommunity.com/>
11. Ukrainian Media Literacy Index [Ukrainian Media Literacy Index] - Detector.Media. (2021, March 29). Retrieved from <https://detector.media/community/article/186435/2021-03-29-indeks-mediagramotnosti-ukraintsiv-doslidzhennya/>

EXPRESSION OF EMOTIONALITY AND EXPRESSIVENESS IN THE DIALOGUE

Ismayilova Masma Aliyulla gizi, Doctor Philosophy on Philology, Senior Lecturer, Foreign Language Center, Philological Faculty, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7594

ARTICLE INFO

Received 30 April 2021
Accepted 05 June 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

dialogue, colloquial speech, emotion, expressiveness, interjections, exclamatory sentences, intonation, English, Azerbaijani language.

ABSTRACT

The article deals with the expression of emotionality and expressiveness in a dialogue.

The lexical system of the language contains words and ready-made constructions (for example, applause) that directly affect the emotional state. Different forms of such tools are used depending on the status of the interview. Praise, pleading, threats, blackmail, applause, etc. are the means chosen and included in speech at such moments.

The peculiarities of emotive and aesthetic functions, expressiveness in the dialogic speech in the modern Azerbaijani and English languages are systematized and analyzed on the basis of the concrete dialogues taken from the living speech and fiction. Stylistic-expressive grammatical forms in both languages are remarkable for their emotional peculiarities and don't depend on the type of speech. The special attention is given to interjections, exclamatory sentences, polysemantic words, reiteration, paralinguistic means, intonation, verbal context that play an important role in dialogues. It is also emphasized that in the dialogic speech participators are not content only with transmission of information but also try to influence the emotions of their conversation.

Citation: Ismayilova M. A. (2021) Expression of Emotionality and Expressiveness in the Dialogue. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7594

Copyright: © 2021 Ismayilova M. A. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. In the dialogic speech participators are not content only with transmission of information. Each communicant tries to influence the emotions of the conversation. The more the desire to influence on interlocutor is, the more the attention to choice of language means and their use in the speech is. Expressiveness of information causes the more serious choice of language means (20, 105).

One of the participators of the dialogue, sometimes both of them influence each other's emotional state. When one of the announcers try to involve the other one in his/her range of interest in order to evoke a positive response this peculiarity is accompanied by intensification of emotionality, expressiveness in the dialogic speech. There are such words, constructions (for example greetings) in the lexical system of the language that have a direct impact on the emotional state. The different forms of such means are used depending on the status of conversation. Praise, request, threat, blackmail etc. are means that are chosen in such situations and included in speech.

Material. Expressiveness is one of the important peculiarities of colloquial speech, i.e. a dialogue. Expressiveness needs not only use of lexical means but also grammatical means. "Change of grammatical forms preserving vocabulary causes breach of the most fragile but significant stylistic connections and content" (19, 96).

The second person plural form also expresses respect in the language. When addressing to his/her interlocutor an announcer uses the suffixes of this form and creates a positive tone.

Incorrect expression of thoughts, breach of grammatical agreement influence the content and change listener's emotional state.

Conversational style is one of the main functional styles of the modern English language (6,9). This affirmation is right not only for English but also for the Azerbaijani language. The lucid, harmonious, clear conversational language, conversational style are very important for any language.

The conversational style is reflected mainly in the oral dialogic speech. Both the Azerbaijani and English dialogic speech are very dynamic and changeable language style. Free speech, simplification of syntactic constructions, breach of language norms are typical of the conversational language. When deviation from existing forms of the language paradigm become traditional and manifests itself in the conversational language such deviation transferring to the other styles of the language changes its stylistic character. Thus the potential directions of the development of the language system manifest themselves in dialogues, too. Moreover all functions of the language including emotive and aesthetic ones are reflected to varying degrees in dialogues.

The peculiarities of emotive and aesthetic functions, expressiveness in the dialogic speech in the modern Azerbaijani and English languages can be studied on the basis of the dialogues taken from the living speech or fiction.

Stylistic-expressive, stylistic non-occasional, non-expressive, stylistic-expressive and stylistic-neutral use of morphological forms in a dialogue can be noted. Stylistic-expressive grammatical forms are remarkable for their emotional peculiarities and don't depend on the type of speech.

In the dialogic speech the units that are far from one another from the morphological standpoint appear to be stylistic synonyms, for example, verbal and verbal-noun constructions: Birds were singing – Birds were in song;

A grammatical form used in the dialogic speech can get additional connotative meaning in the dialogic speech. The stylistic connotation of the grammatical form is a result of the discrepancy between denotative meaning and context in the dialogic speech. This discrepancy is formed during the use of the grammatical form. Expressiveness is a result of removal of discrepancy between the grammatical and lexical meanings of the form. Contradiction is revealed between the lexical and grammatical meanings instead of their synthesis (11, 79). Such expressiveness appears on the basis of the situational context.

In the modern English language the verbal form that indicates the third person singular has inherent expressiveness and is formed by means of the suffix *-th-*. This verbal form is considered to be archaic and is rare in the modern English language (12, 172).

The forms of the past tense of the verbs *speak-spake*, *thrive-throve* and the suffix *-st-* of the second person singular and archaic pronoun *thou* are used in order to intensify expressiveness, for example: Thou believest that there is one God; thou doest well: the devils also believe, and tremble. The General Epistle of James 2:19 (A. Rice "Pandora").

It is known that there are few morphological means used with adjectives and adverbs. In English adjectives have three degrees: positive, comparative and superlative. Regular adjectives make their comparative and superlative forms by adding *-er* and *-est*.

Suffixes and analytical forms are used to form these degrees in English. We usually add the ending *-er* to one syllable adjectives to make their comparative forms and *-est* to make their superlative forms. For adjectives with three or more syllables we usually add *more/less* and *most/least*. At present suffixes are superseded by the analytical form in the dialogic speech the conversational English.

Comparative and superlative degrees are formed by means of the *more*, and *most*. This form has both a stylistic nuance that is typical of the conversational language and an emotional form. Intensification of the quality of the adjective takes place during their use: He held up his finger. "You are the most clever woman I have ever known..." (A. Rice. ("Pandora").

Although it is very excruciatingly rich, horrifying sunny and more full of wonderfully exciting people than a pomegranate is of pips... (D. Adams "The Restaurant at the End of the Universe").

The most expressive state of the functional change of grammatical form takes place during transposition. At that time appreciation of emotion or stylistic expressiveness is a result of breach of the ordinary grammatical connections (7, 191). A substitutive member losing its functional quality during transposition becomes a carrier of two functions at the same time. At this time expressive enrichment becomes a form of unusual use (18, 7). Transition from an adjective to noun without changing of its form occurs very often in the speech, for example: my dear, my sweet, a regular etc. (12, 264). As a noun isn't used such phrases are more emotional and expressive, for example: Bridget, will you stop. Bloody. Staring at me when I am asleep (H. Fielding "Bridget jones: The Edge of

reason"). Expressiveness is very high during the transition from syntactic constructions and sentences to adjectives, for example: I muttered, scarlet, as people stared and a sulky ruced – off -her – feet waitress bustled up (H. Fielding "Bridget Jones: The Edge of reason").

Pronoun *me* is often used instead of *I* in the dialogic speech in the modern English language: "We helped", Ron said quickly. "Me and Hermione helped" (J.K. Rowling "Harry and the Goblet of Fire").

The phrases like "It's me" often occur in dialogues in English. They are idiomatic in nature and comply with standards of the English dialogic speech. Such constructions are stylistic nuances by nature. The phrases like "It's me" are often used in the everyday spoken language, for example: "He knew it was me", Harry told Ron and Hermione... (J.K. Rowling "Harry Potter and the Chamber of secrets").

No one would know it was us (J.K. Rowling "Harry Potter and the Chamber of secrets").

A pronoun in nominative case is used in the function of an object in the spoken language: "Between you and I", she interrupted, "I'd rather have them carryings..." (Sidney Sheldon "If Tomorrow Comes").

"Let's you and I not push poor Mike and further this week. We don't want him to snap". I muttered, preoccupied by the way he'd said "you and I" (St. Meyer "Twilight").

Such change takes place when the object expressed by the pronoun "I" moves away from the predicate or preposition because of another object and conjunction "and". Such forms occur only in the spoken language.

Replacement by the nominative case is typical of interrogative pronouns, too. *Whom* is typical of the written language in modern English: To whom did you give it? For whom are you looking?

They are correct forms from the grammatical standpoint. The preposition connected with the pronoun takes a distant position during replacement: "Who was that Howler from?" (J.K. Rowling "Harry Potter and the Order of the Phoenix") (34).

"Who were you having lunch with?" Jeff hesitated (Sidney Sheldon "If Tomorrow Comes").

If a preposition is used directly before an interrogative pronoun replacement doesn't take place. "Flashes of it", said Snape, his lip curling. "To whom did the dog belong?" (J.K. Rowling "Harry Potter and the Order of the Phoenix") (34).

"... You had your head in my fire. With whom have you been communicating?" (J.K. Rowling "Harry Potter and the Order of the Phoenix") (34).

A sentence is independent from the communicative standpoint and it is used as a unit that gives certain information in the speech. However there are some undifferentiated expressive means in the spoken language that have communicative independence, can indicate certain information in the speech and differ from ordinary sentences. Exclamatory sentences that are remarkable for their rich semantics and various structures in the spoken language take a special place among those expressive means. The communicative sense that forms the basis of exclamatory sentences plays a peculiar role in presentation of information and formation of questioning (5,166). There are four groups of such communicative seems: 1) the ones that serve semantic, structural division; 2) used in daily life (greeting, congratulation, blessing, praise etc.); 3) emotives; 4) interrogative-exclamatory expressions.

Exclamatory sentences can act on the level of a sentence and as a unit that is bigger than a sentence. Word order plays an important role in formation of their structural types.

The complete accurate clearance of its semantics is connected with the appropriate context or constitution.

Exclamatory sentences are autosemantic and synsemantic.

Language units and means carry out certain functions in the language system. The function is determined by a certain mode or form of an element in the system and its serve to this system. If the function of a sentence is connected with its communicative purpose the function of its elements, parts is formation of a communicative unit. Combinatorial opportunities of parts of a sentence are realized in the structure of a sentence (2).

The elements that form a sentence are not only verbs. Nouns and auxiliary parts of speech are also used in a sentence. All these elements can be grouped according to their mode of existence in the system, their role and significance in formation of communicative units and their constructive – semantic function.

The elements in the communicative unit can be divided into three groups according to their constructive – semantic function:

1) the first function – independent use; 2) the second function- use as a component of a sentence; 3) the third function – use as a component of a word – combination. The different

combinations of elements that carry out constructive – semantic functions form the character of a syntactic unit.

In linguistics autosemantic and synsemantic categories are notions accepted on the basis of the foresaid functions of the elements of communicative unit (8; 9; 13;16;17). Autosemantics is connected with an independent communicative unit. Autosemantics is a peculiarity that is typical of syntactic structures that can be used independently and are the units of independent communication. Synsemantics is inherent in elements that don't carry out the function of an independent unit. Thus the first function carried out by elements of a sentence is autosemantic, the second and third functions carried out by them are synsemantic.

It is necessary to give attention to the following problem: the elements that form a sentence are words. These words are also units of the lexical system of a language, each of them has its own semantics. But some words don't have independent lexical meaning. Such words are grouped as auxiliary parts of speech in a language. As semantics of words makes it possible to differ them from one another such categories as autosemantics and synsemantics sometimes are used on the level of a word.

Autosemantic exclamatory sentences that express appraisal can also be in a nominative form, for example: Idler!; Meanie!; Good!

The dialogic speech is always remarkable for its concreteness, brevity, ellipticity. The information known to interlocutors are allowed in such a speech. So there is subtextual meaning in the semantics of the dialogic speech (10,162).

The dialogic speech is remarkable for abundance of interjections. Though this fact is not a syntactic peculiarity of the dialogic speech it reflects its syntactic structure. The dialogic speech is more effective than the monologic speech. It is caused by wide use of interjections in it.

An interjection implies emotional attitude to the reality. Emotional – expressive peculiarities manifest themselves and are understood in the context of a dialogue.

Formation of the model of the sentence with the participation of interjections or combinations of them is a syntactic result of their use.

Discussion. A specific spoken model is realized by two-component communicative constructions. In such constructions unit of the notional part of speech carrying out a function of rheme motivates an interjection or exclamation act as a theme that appreciates rheme. It should be noted that the dialogic speech is rich in interlinear meanings, for example:

1. An interjection rheme:

“Oh, there you are. Looking for you. The R.T.O. says you go to Waterloo, and then proceed to Folkstone, he thinks” (R. Aldington).

“Oh! Rebecca, how can you” – was all that Briggs could say she turned her eyes.

- “Oh! Rebecca, how can you” – echoed my lord (W. Thackeray).

2. An interjection theme:

“Why, yes”, said Dupin, drawlingly, between the whiffs of his meerschaum, “I really – think, G-, you have not exerted yourself – to the utmost in this matter.

You might – do a little more, I think, eh? (E. Poe).

In the dialogic speech an interjection often shows an interlocutor's readiness for a dialogue:

Roger spoke. “Chef-” “Uh-?” (W. Golding).

Thus an interjection is not only means that expresses emotional attitude to the reality in the dialogic speech. It is also means that carries out the phatic function of a language, creates communication between participants of a dialogue and continues the speech connection.

The dialogic speech is rich in interjections that increase the effectiveness of speech. For example, use of “uh” instead of usual, neutral “well” shows that a participant of a dialogue uses communicative of the low level of a spoken language and doesn't keep to the standard of speech as regards his/her interlocutor. In our opinion such means shouldn't be used in the process of teaching the dialogic speech.

A pronoun is another indicator of implicative meaning besides an interjection in the dialogic speech. It is actualized when a sentence is formed by a pronoun. In that case a speaker uses a model of a dialogue that isn't formed lexically. The implicit meaning is determined on the basis of the context, for example:

“You are not of the masons”. “Yes, yes”, I said; “yes, yes”.

“Yes? Impossible! A mason?”

“A mason”, I replied.

“A sign” he said. “It is this”, I answered, producing a trowel from beneath the folds of my roquelaire (E. Poe).

These heroes’ speech is about Masonic symbol – a trowel. The remark “It is this” is understood only on the basis of the context.

Another example: “I am glad the little ‘un isn’t at home”, Rawdon said, biting his nails. “You remember him, Mac, don’t you, in the riding school? Now he sat the kicker to be sure! Didn’t he?”

“That he did, old boy”, said the good-natured captain (W. Thackeray).

Thus a pronoun implicates information in certain volume. A pronoun ensures coherence of the dialogic speech. From the standpoint of the actual division of a sentence a pronoun is either a theme or a rheme depending on its position in a sentence.

The other parts of speech can also create implicative meaning. Unlike an interjection such parts of speech carry factual information. Presupposition is very important to understand the implicative meaning expressed in that form (99).

“Annl’s been talking”. – “A little. But if...” – “No, it’s...” (J. Fowles).

“Just the name and address, right?” – “Right.” – “Fifty pounds.” – “Jesus” (O. Bleek).

Though the implicative meaning can be expressed by the other parts of speech in the dialogic speech, this function is mainly carried out by means of interjections and pronouns.

There are enough emotive means in the language that ensure naturalness of communication. Analysis of the English dialogic speech shows that emotive means are used in a complex form to create an emotional background, for example:

A: Well, do you like fishing?

B: Yes, I sometimes go fishing in a river near my house in Scotland.

A: Well, here it is different. I go fishing on a lake. **It’s a hundred kilometers long!** (amazement)

B: **A hundred kilometers?** (astonishment).

A: **Yeah! There are fish this big!** (boasting)

B: **Really?** (amazement, doubt).

A: Do you want to go?

B: **OK!** (consent, approval).

A: Right. You want a fishing line... (32).

The dialogic speech preserves its naturalness, vividness, emotionality by dint of emotive means (14, 4).

Expression of emotional state by means of a language is implementation of communicative functions by emotives.

The peculiarities of emotion, their group character, polysemy influence the polyfunctionality of emotive means.

This makes it difficult to use emotives in a language and understand them. The construction “What a book!” said by the different intonations in the different dialogic situations can express astonishment, amazement, disgust etc.

Use of emotive lexical means including interjections by native speakers is formed during the process of this language acquisition. So when expressing emotion any native speaker doesn’t think about choice of concrete emotives and its use.

Application of polysemantic words including emotives is carried out by the following ways: 1) paralinguistic means (mimicry, gesture, bodily movement); 2) supersegmental means (intonation, tone, voice intensity); 3) non-verbal context (connection with a speech situation); 4) verbal context (use of additional words). Paralinguistic means accompanying a speech complete the emotionality of communication, give additional information about the interlocutor’s state at that moment (calm, excited, confident, tired).

Paralinguistic means can be used in parallel with language units. The following forms and indicators of interjections occur in the English dialogic speech:

clicking sound; a sound like “t” is made **by sucking** rather than forcing air out (tut-tut)

a sound **made with** lips closed (**h’m**)

a cough (**ahem**)

a loud laugh (**ho, ho**)

a shout of laughter (**Ha! Ha!**)

a quick short whistling breath either in or out (whew)

a cry (eureka, boo-hoo)

the sound **that people make** when hit in the stomach (**oof**)

a shout (**boo! bravo!**)

a noise, short hissing sound (psst) (24)

Suprasegmental means play an important role in completion of imperative semantics and are widely used in the dialogic speech.

In the dialogic speech direct expression of the emotional state is realized by dint of non-verbal means, for example: to fling up ones hands, to whistle, to sigh etc. Speech can accompany these means. One of the peculiarities of use of emotives in a language is their contextuality. Their semantics is directly related to constitution:

A: How many Easter eggs did you get?

B: Six. What about you?

A: Five.

B: **Great!**

A: And I had eaten them all on Easter morning before lunch.

B: **Did you?**

A: And then I was sick!

B: Uh!

A: Yeah. **Terrible!** (Headway Elementary).

Isolation of such means as **Did you? Great! Terrible!** From the context doesn't allow to understand their meaning.

Interjections are used mainly in the spoken language. At the same time they are directly related both to situation and to the main decree.

Interjections express a person's mental state. It is difficult to understand it in writing:

- Ouch!

- Be careful.

- Yeah.

- Ouch!

- Oh! What a blow!

These interjections can be considered the main expressive means of emotion. Expression of emotion is their main functional load. Most of interjections are polyfunctional and it is their peculiarity.

The same interjection can express contradictory emotions in the different situations. Polysemantic words don't have such a peculiarity. For example *ooh* can express both pain and contentment, pleasure in English.

It should be noted that interjections which express the different meanings are pronounced with the different intonations.

There are a lot of universal interjections in a language. For example, *oh, ah, o, well, wow* etc. are universal for English.

The interjections that mainly express emotions are shorter and more concise. The interjections that have less semantics can be compound.

In English the interjection *ah* has 30 meanings, but the interjection *good heavens* has only one meaning.

As interjections express the different emotions and are polysemantic their translation from one language into another one requires attentiveness.

A: Oh, dear! I'm going to sneeze.

B: Bless you!

A: Look!

B: There is my sister and her boyfriend.

Look! They are going to kiss.

Those who study English often consider the interjection *Look!* to be positive, but actually this interjection has negative meaning.

The emotional nature of exclamatory units isn't an indispensable condition. On the other hand, emotionality isn't always connected with an exclamatory sentence at all.

The other types of communicative units that are not exclamatory sentences can be divided into three groups according to their structure:

1. The type of subject and predicate (s+p) – Sən kişi ol! – Be a man! (19).

2. Word-combination that consists of secondary parts of a sentence:

– Old stuff!; – Puppy!; – Moron!; – Nonsense! (27).

The expressive units that don't form a syntagma:

- Fine!; – Excellent!

3. The exclamatory sentences of this group are accompanied by a number of shades of meaning.

They cause perception of words with the different emotional nuances. The exclamatory sentences of the third group are remarkable for their structure and semantics. Sh. Bally includes the following factors in the notion of speech situation: a) things, creatures, actions and events perceived by sense organs during speaking; b) reason motive for conversation (situation known to interlocutors) (9,96).

Exclamatory sentences are a person's subjective attitude to the events of the objective reality. There are some sentence constructions in the dialogic speech in which intonation becomes a decisive factor to express thoughts. Their communicative function is possible only through the intonation.

Intonation plays an important role in concretization of the semantics and content of sentences and determination of their communicative kinds in a certain communicative situation. Sometimes intonation causes regulation of sentences that seem to be "wrong" from the general grammatical standpoint in order to inform an addressee about the thought contained in them.

Let a stone fall on your head!

Let your trouble pass into my heart!

For God sake!

Semantic and structural function of reiteration in the sentences with exclamatory intonation can't be denied. Especially context has determinative significance in revelation and completion of meaning of context.

Sometimes it is impossible to determine this meaning by dint of intonation. Participation of context is important in repeated exclamatory sentences. Reiterations with exclamatory intonation make it possible to use the different structures (1, 24). When considering exclamatory reiterations from the phonetic standpoint it becomes clear that intensity of pronunciation is necessary for these reiterations.

Conclusions. Most of exclamatory reiterations belong to the group of emotional reiterations, and here two main shades of meaning attract attention:

1. discontent, opposite meaning, to dislike; astonishment; to express positive attitude in the different forms. Each of them has its specific structure and shades of meaning.

2. There are shades of irony, taunt, contempt in reiterations that mean emotional discontent.

- I want to eat!

- Eat, eat...I wish you to be taken ill with food (30, 258).

If the informative thought isn't expressed clearly before conversation an interlocutor hearing unexpected news and disagreeing with it uses reiterations that express astonishment. At that time the structure of exclamatory sentences is multilateral:

- I have come to escape death!

- Death! What death! (3, 65).

In such exclamatory sentences the particle "ey" is used together with a pronoun and intensifies sphere of influence of the repeated units:

– Get ahead and say it yourself.

– What shall I say, what is going on, ey! (31, 181). There are plenty of grammatical means that create emotionality in dialogues. These components are formed at the expense of particles, modal words.

Such communicative means of expressiveness play an important role in signification of the different relations. These means concentrate in one center, unit in order to get intensity of emotionality:

- I didn't know about it. After all it is...

- Well, what it is, it is!...

Well, what is it!

Interrogative-exclamatory seems are typical mainly of the spoken language. Such sentences are formed on the basis of questions-answers. Besides rhetorical questions, quasi questions are also typical of such a kind of sentences. In such sentences interrogative pronouns carry out grammatical and structural functions of exclamatory sentences and don't mean question; they often lose their pronoun function and become particles:

- Has your father come to the city? - What are you saying?

Participation of grammatical means in formation of interrogative – exclamatory sentences is important. The paradigmatic composition of grammatical category in the negative form can be in the following oppositions:

1. entire and partial negation;
2. explicit (open) and implicit (hidden) negation.

The exclamatory sentences of the I group are formed in the different structural-semantic variants. The main deciding means in explicit and implicit exclamatory sentences is semantics. So this problem is studied in the psychological-linguistic aspects. Such study faces some theoretical challenges, ranging across fundamental theoretical questions about how emotional expression are represented.

REFERENCES

1. Agayeva F.M. Intonation of the Azerbaijani language. Baku: Maarif, 1978, 136 p.
2. Agayeva F.M. Some sentence constructions of the spoken language in Azerbaijani prose // Proceedings of APIL. Vol. XII, Baku: Publishing House of API, 1966, p.73-79
3. Agayeva F.M. Nominative constructions in the Azerbaijani language. Baku: Maarif, 1983, 98 p.
4. Agayeva F.M. Syntax of the oral speech. Baku: Maarif, 1975, 118 p.
5. Budagova Z.I. A simple sentence in the modern Azerbaijani language. Baku: Publication of Azerbaijani Academy of Sciences, 1963, 224 p.
6. Arnold I.V. Stylistics. The modern English language. Moscow: Nauka, 2009, 384 p.
7. Arnold I.V. The fundamentals of scientific researches in linguistics. Moscow: The highest school, 1991, 342 p.
8. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow: The Soviet Encyclopaedia, 1966, 607 p.
9. Bally Ch. French stylistics. Moscow: Publishing House Insot, Literature, 1961, 396 p.
10. Brudniy A.A. Comprehension as a component of psychology of reading// The problem of sociology and psychology of reading. Moscow: Kniga, 1976, p. 162-172
11. Brusenskaya L.A., Kurochkina L.V. Intentional use of grammatical forms of nouns in the modern Russian language // Philological Sciences, №1, Moscow, 2001, p.73-81
12. Buzarov V.V. The fundamentals of theoretical grammar of the modern English language. Stavropol: Publication of SSU, 2007, 280 p.
13. Yermakova L.M. Scientific researches in linguistics. Moscow: Nauka, 2001, 118 p.
14. Zhelvis V.I. The emotive aspect of speech: Psycholinguistic interpretation of speech influence. Yaroslavl: Publication of YaPI, 1990, 81 p.
15. Kurnosova N.A. Functional-semantic field of communicatives of the Russian language //The problems of improving the teaching of a foreign language as means of interethnic communication. Part II, Kharkiv: Publication of Kh.U, 1991, p. 44-46
16. Lenert U. Problems of a question-answer dialogue // The new in foreign linguistics. Issue 23, Moscow: Progress, 1988, p.258-280
17. Sirotinina O.B. Texts, textoids, discourses in the zone of spoken speech // Rerson- Text- Culture: monograph. Yekaterinburg: Publication of Ural State University, 1994, p. 105-139
18. Ulanova S.B. Grammatical semantics as an object of grammatical stylistics (form- and word formation in the modern English language): Dissertation...candidate of philological sciences. Moscow: 2006, 204 p.
19. Chicherin A.V. Notes about the stylistic role of grammatical forms // A word and image. Moscow: Prosvechsheniye, 1964, p.93-101.
20. Sharonov I.A. Problems of description of communicative units consisting of syncategorematic words // Proceedings of Saratov University. Series Philology. Journalism. Issue 5, 2012, p.8-12
21. Buzarov Essentials of Conversational English Syntax. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Kron-Press, 1998, 365 p.
22. Carter R. and M.Mc Carthy. Grammar and the spoken languages. Applied Linguistics 16 (2), 1995, p.141-158
23. Clark H.H., Carlson T.B. Hearers and speech acts// language. Vol. 58, 1982, №2, p. 332-371
24. Collins Cobuild. English Grammar. L. Harper Collins Publishers, 1995, 486 p.
25. Leech G. English grammar in conversation //Language Learning and Computers: Proceedings of the Chemnitz Symposium 20-21 February, 1998, p.1-10
26. Searle J.R. Background Meaning // Speech Act Theory and Pragmatics. Dordrecht etc.: Reidel, cop. 1980, p. 221-232
27. Headway Elementary. Oxford, Oxford University press, 2008, 176 p.
28. Rowling J.K. “Harry Potter and the Chamber of secrets”). Shelbyville, Kentucky, Bloomsbury Publishing, 1999, 181 p.
29. Rowling J.K. “Harry Potter and the Order of the Phoenix”). Shelbyville, Kentucky, Bloomsbury Publishing, 2003, 960 p.
30. Sidney Sheldon “If Tomorrow Comes”. Douglas Harper Collins Publishers, 2009, 592 p.

ONLINE LEARNING STRATEGIES IN TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV AS A POST-PANDEMIC OUTCOME

Maryna Rebenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Foreign Languages Department for Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8553-3559>

Oksana Nikolenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Foreign Languages Department for Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0469-8376>

Natalia Doronina, Ph.D. in Historical Sciences, Assistant Professor of the Foreign Languages Department for Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-725X>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7595

ARTICLE INFO

Received 27 April 2021

Accepted 07 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

online learning, post-pandemic reality, online exam, online university platform.

ABSTRACT

The lockdown caused by the COVID-19 outbreak mainstreamed distance learning in all educational institutions worldwide and Ukraine in particular. Kyiv University's staff faced the global challenge to teach in the crisis conditions. The university closure made it clear that remote learning demanded the implementation of totally new methodologies to cover the needs of students. An online survey resulted in approaching Zoom and Google Classroom as the most preferable and efficient in providing live learning opportunities. To reach valid data of the study, qualitative and quantitative analyses of off- and online exams were applied. The majority of respondents estimated the online exam format similar to face-to-face one and the practical value of online learning following the university shutdown as beneficial. Against this background, in post-pandemic reality, Kyiv University has applied urgent management practices to alleviate the impact of the COVID-19 pandemic on both students and staff. The new platform encompasses various modes and has covered all students and the teaching staff of Kyiv University from September 1 this year. The KNU Education Online digital platform as a multifunctional school network is a fruitful university decision to work out the strategy beneficial in the long run.

Citation: Maryna Rebenko, Oksana Nikolenko, Natalia Doronina. (2021) Online Learning Strategies in Taras Shevchenko National University of Kyiv as a Post-Pandemic Outcome. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7595

Copyright: © 2021 Maryna Rebenko, Oksana Nikolenko, Natalia Doronina. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

1. Introduction. The COVID-19 pandemic challenged teaching and learning worldwide. As the Atlantis Group of former education ministers and heads of the government admitted, "the Coronavirus global pandemic represents the most significant challenge to education globally since World War 2" (Atlantis Group Report, 2020). Pandemic-induced closures forced teachers across the globe to continue their students' education providing its high quality. It is evident that the Coronavirus pandemic has transformed the old, chalk-talk teaching model to the modern one driven by technology.

In many countries, higher education has responded to COVID-19 effectively. Indian higher education institutions have used various pedagogy for innovation, development, and engagement of students (Shenoy et al., 2020). The authors claim that technology has created a revolution in the Indian

higher education system and it is widely accepted by all due to the crisis. In the emerging and ever-changing COVID-19 context, New York University Shanghai and Duke Kunshan University offer practices of successful adaptation and rapid deployment of educational technology products, like the video-conferencing platform Zoom and online course provider Coursera (Houlden & Veletsianos, 2020). But at the same time, many institutions have to deal with different kinds of unexpected issues. The end-of-the-year examinations have been cancelled or suspended that left the students feeling uncertain about their future. Many universities do not have enough infrastructure or resources to facilitate online teaching with immediate effect (Sahu, 2020). The researcher also focuses on the fact that nevertheless, many faculty members get training to use online learning platforms some, not techno-savvy, remain unable to cope up with this adjustment.

So, since the whole education process was switched to online training mode, it affected both teachers and students socially, economically, and emotionally.

On the 12th of March 2020, all the educational institutions in Ukraine were quarantined due to the threat of the Coronavirus outbreak (The Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 663, 13 March 2020). Initially, it was for three weeks, until April 3, but soon it became obvious that kindergartens, schools, colleges and universities both public and private were to remain closed for the foreseeable future. In an uncertain environment, it became evident that learning had to be continued even if it could not happen in person (The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 406, 16 March 2020). Due to the Coronavirus crisis there appeared an opportunity to rethink and reshape Ukrainian education.

Currently, the post-pandemic globalized society is forced to face a crucial shift in all fields, particularly in social and educational ones. In the wake of university shutdown following the Coronavirus pandemic, Sandu (2020) emphasized two key emerging phenomena of social space – communication virtualization and virtualization of digital space, i.e. “transferring socializing interactions to virtual environments” (Sandu, 2020, p.115). The pandemic outbreak made such a drift much more realistic – while digitalization flourished, emotional contacts decreased and traditional face-to-face interaction became mediated. Nevertheless, immediate virtualization of a training process appeared to be “disturbing” (Sandu, 2020, p.129) for both teachers and students, as the first ones were made to “rethink” the traditional in-class interaction methods, while the latter ones were in turn, compelled to give feedback relevant in such an unexpectedly reshaped situation.

2. Literature review. COVID 19 has caused schools and universities to adjust rapidly all teaching programs to digital formats. Since the late 90s, the beginning of 2000 online learning has become a part of the educational process constantly evolving and getting new forms and platforms as the developments in educational technology continue to advance (Kentnor, 2015). The era of the Internet and digital media allowed it to become a part of education at all levels to accommodate learner's individual needs beyond traditional face-to-face instructions (Blaschke & Bedenlier, 2020; Rebenko et al., 2019). The education itself has become more student-centered and individualized, although not all higher education institutions adopted this form of learning, e.g. private liberal arts schools in America (Picciano et al., 2010). For instance, the State University of New York is already trying to implement a set of comprehensive standards that could be applied in a systematic way to assess or ensure the quality of the online program administration. Those are policies and procedures that help individual campuses examine the quality of their online offerings and develop strategies to support continuous improvement (Muller et al., 2020).

Moving towards online teaching, numerous distance education investigations are being carried out to launch significant learning transformations. Liu's research (2019) on student online learning readiness (SOLR) in social, technical, and communication domains of online environment showed that students feel comfortable using computers, although there's a need for online social competency, study strategy, technical, and communication dimensions in the instructional design of online orientations. In similar research, online student attributes, time management, and technical competencies were rated high for importance compared to communication competencies. Students were confident in online learning attributes and technical competencies compared to time management and communication (Martin et al., 2020). Stark (2019) in her study of the role of motivation in both face-to-face and online learning has concluded that online students reported lower levels of motivation compared to face-to-face students, though motivation variables were more strongly correlated with course performance than learning strategies, particularly for online courses. The studies at the University of North Texas

showed that meaningful collaboration among students and teachers during online studies leads to academic success (Robinson et al., 2017). Interesting findings were presented by the group of scientists from the University of Illinois at Urbana Champaign. The reverse process from online to face-to-face teaching showed the increase of online discussion forums and chat sessions in the face-to-face course. Three strategies were transferred to classroom teaching: submission of assignments via online conference system or CMS, peer review of assignments, and collaborative writing or group work using online collaboration tools such as wikis. (Scagnoli et al., 2009).

Continuous assessment in online learning is much of an interest today too. Various studies show that besides multiple summative and formative assessments, self-assessed activities in the form of non-graded assignments appear to be useful. Many of the learning strategies show significant relationships with a few assessment variables, the most relevant and interesting relationships were found with the critical thinking strategy (Arend, 2007). Moreover, the demands for assessment are even more challenging in online environments than in face-to-face, because, without consistent, timely and relevant feedback, online students interpret their classroom experience as impersonal and a hindrance to their learning (Comeaux, 2005).

Modern online learning studies offer various applications, including cloud computing as a major technology trend. Frolova (2016) points out that cloud-based learning management system services are gaining popularity and have the capacity to reduce operation costs providing learners with media storage which can be instantly shared by links and found by the keyword.

Gamification, another popular online product nowadays, can also be applied to motivate and engage students better in the process of learning. Lee and Hammer (2011) specify cognitive, emotional and social experiences that gamification proposes players to explore. Bringing game elements teachers can better guide and reward students, show them the ways that education can be a joyful experience, and the blurring of boundaries between informal and formal learning can inspire students to learn in "lifewide", "lifelong", and "lifedeeep" ways (Lee & Hammer, 2011). Investigating the effects of gamification in e-learning on learners' performance, Saran and Al-Magsoosi (2018) presented in their results that students studying with gamification tools have higher grades in comparison with those without the gamification elements.

Massive open online courses (MOOCs) are the latest trend in the field of distance education which seems to go on for some time and indicates a significant need for research studies. Coursera, EdX, Udacity, Udemy, Iversity, MiriadaX and Futurelearn deliver some of the well-known MOOCs platforms around the US and Europe (Baturay, 2015). Kyiv University has already applied such platforms as Moodle, Coursera, and Codecademy to keep abreast of the new emerging challenges.

Against this background, we aimed to conduct a survey to estimate, both qualitatively and quantitatively, feedback on the online Speaking Exam in General English (GE) and pre-exam online learning experience of the first-year students majoring Computer Science and Cybernetics at Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine).

The key objective of the study was to investigate the online classes mode during the COVID-19 pandemic (March – June 2020) at the University of Kyiv (Ukraine) with a focus on the first-year Computer Science and Cybernetics department students. Particularly, we sought to support the students in developing their GE skills without any break or shock caused by the COVID-19 outbreak. We aimed to provide both L2 learners and teachers with understanding of the situation in Ukraine, its peculiarities and challenges and to equip educators with strategies for the future post-pandemic period.

The study aimed to answer the following research questions:

1. Was the pre-exam online learning effective?
2. Which aspects do online and offline exams differ in and/or are similar to each other?
3. Which issues became mainstream in dealing with influence of online exam distractors on students' academic performance?

3. Materials and methods

In order to achieve the objectives of the study, we applied qualitative and quantitative analyses, and descriptive statistics. A voluntary sample group of 60 participants (i.e. four academic groups, 15 students each) was selected. Such a relatively not big number of participants proved to be relevant and statistically significant as the survey was conducted voluntarily under the lockdown reality within the Ukrainian academic settings. All the participants were of the same age (17-18 years old) and the English language level (B1+), majoring in the same field of knowledge (Cybernetics and IT) at Kyiv University.

This cohort was a homogeneous sample chosen because the students were enrolled in the university with similar admissions criteria, prerequisites, and curricula. Furthermore, as a research instrument 1, a five-question online survey was run. The participants reflected on the newly-experienced format of the online Speaking Exam in the summer session (June 2020). This research stage ended up in a qualitative analysis of the collected responses. The data was anonymized and only held for the research time frame – from March to June 2020. Additionally, to interpret students' feedback statistically, quantifiable data was needed. So, we applied a quantitative analysis. As research instruments 2 and 3, we conducted a five-point Likert scale ranging and statistical data processing correspondingly. The descriptive statistics was used for outlining the questionnaire response distribution and interpreting students' reflections on a three-month online learning experience. For both qualitative and quantitative approaches, the same sample group of participants was involved.

4. Participants and setting

We carried out a case study and obtained students' post-exam feedback through a questionnaire aimed at reconsidering the online exam distractor influence on both students' online exam performance and their mental health. A case was conducting a five-question online survey, and an analysis unit was online questionnaire responses of 60 first-year students of the Computer Science and Cybernetics Faculty at Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine) during the Coronavirus lockdown.

We confirm that the research meets the requirements of the ethics committee declared in the "Academic Integrity Code" of Taras Shevchenko National University of Kyiv (http://mobility.univ.kiev.ua/?page_id=1703&lang=en) and was conducted strictly under the granted ethics approval. The research work provided equal treatment to all students without any force and rights infringement.

5. Key findings

5.1. Online learning approaches at Kyiv University

The university closure caused by the COVID-19 pandemic has made distance learning a key training option worldwide and particularly in Ukraine.

From the beginning of the lockdown, Taras Shevchenko National University of Kyiv (hereinafter Kyiv University) teachers faced the following major challenges: organizing, running online classes, and checking students' activities. Teaching an online course involved more than replicating classroom strategies in a different form. It required *administrative and organizational skills* like time management, the ability and willingness to respond to students' questions within 24 hours and provide constructive feedback to students' assignments. Teachers also need to have *pedagogical skills* to keep students focused on learning, supporting, guiding, and sustaining online presence. The most important *technology and social media skills* are basic computer skills, proficiency with software applications, installing and updating software and plug-ins, Internet search literacy, grading tools and grade book, tools for synchronous and asynchronous communication, familiarity with platforms for communication and engagement. Technology skills are fundamental here, though social media skills enhance the teacher's ability to connect with students.

Kyiv University's staff reflected accordingly, i.e. teachers monitored and supported students' learning process online. At first, university teachers were trying to have a positive attitude to learning experience online creating a flexible schedule for students and developing some online courses. Teachers and students were communicating via platforms like Viber, Telegram, Skype, Google Duo and Gmail sending the assignments and receiving the feedback. But the very first week of the university closure happened to be a real challenge for both students and staff. Overloading students with excessive tasks online led to loads of email home tasks for teachers to check. In turn, students filled in teachers' emails with so much class and homework that most teachers found themselves mutually exhausted. Later such platforms as Zoom, Coursera, Microsoft Teams, Pear Deck became popular. Teachers developed assignments and tests, scheduled online classes, some of them made their video presentations. Most teachers were assigned to work with the Google Classroom platform where they tested, checked, monitored students' homework, and provided feedback to them. As a result, it soon became clear that remote learning is not just posting numerous assignments in a virtual classroom but implementing diversely relevant technologically generated pedagogy to cover the needs of students.

Adaptation to new reality required online learning technology. The issue of Internet access became crucial. A lot of university teachers experienced problems because of the lack of stable broadband and

Internet connection, as well as necessary equipment. It was also difficult to explain some topics remotely, not everyone was able to film or edit their own videos. The main idea was not to overload students with online work, but give the essence of the curriculum to keep them interested. We would like to admit that not all the students felt responsible when it came to remote learning. The main task was to organize students for a certain schedule and make it synchronous because the class needed control. The whole idea of students' development and education has been reconceptualized to a new level and educational paradigm. Providing quality education for all in these exceptional times has become a priority.

As a result, we conducted a quick online survey among our students (n=60) and discovered that Zoom and Google Classroom were in top preferable and the most effective in providing live learning. 44 (73%) and 31 (52%) respondents supported these platforms correspondingly. 8 students (13%) claimed to be unable to participate in online learning because of the unstable Internet connection. According to the survey results, asynchronous and synchronous simulation online classes were applied. To reach remote areas, teachers conducted asynchronous e-learning by assigning students with specific articles to read, videos to watch, and a set of related to the topic questions to answer. For the majority with stable access via mobile phone or computer, teachers practiced synchronous learning, i.e. they utilized either social media applications or virtual classrooms to study live. The format involved gathering students into a virtual classroom twice a week according to the faculty timetable. Then, they were given a week off to work on homework assignments, essays, and projects.

5.2. Reorganization of test control and exam assessment

In such a challenging situation, assessment practices were also reconsidered. According to the curriculum, students had to pass two Module Tests, Final Test and Speaking Exam within the three-month quarantine. The teachers were assigned by the university administration not only to deliver online learning they consider the most suitable but also to run test controls up to the point. To evaluate the students' academic progress, the continuous assessment was applied. We utilized Google Forms and designed context-related quizzes and tests. Although the test time was limited, students gave positive feedback on such an assessment format. As soon as the test results revealed the issues the students had difficulty in comprehending, we did our best to make proper adjustments to our online lessons.

At the end of the spring term, we implemented speaking summative assessment to evaluate students' overall learning progress and achievements. To conduct the Speaking Exam in June this year, the Zoom conference room solution was chosen as the most appropriate. Zoom video conferencing tool handles a variety of online communications – real-time messaging and content sharing, team chat, and more, so to keep an eye on students' progress from afar was easy to conduct. We replicated exam control in such a way that each examinee chose his/her exam card through the random number generator service available at <https://www.random.org>. An exact exam card was shown to each student via the screen share option. The time was specified for each exam part; the total control time of the Speaking Exam was 10 minutes.

Although the examinees had been supported with clear directions for the exam format in advance (in a pre-exam online class), at the exam session some students experienced difficulties online: lingering over the question, misunderstanding, or repeating them and as a result, losing their confidence. Before announcing the final course results a decision to survey the students to receive post-exam feedback was made. The survey contained five qualitative questions aimed at evaluating the students' feedback on the online speaking exam in the summer session in contrast to their previous experience on the offline speaking exam in the winter session of the 2019-2020 academic year:

1. To what extent are online and face-to-face exams different or similar to each other? (1 – absolutely different; 5 – completely the same)
2. Did you prepare for the online exam the same you always did for face-to-face exams or somehow differently? (1 – absolutely different; 5 – completely the same)
3. To what extent were you self-controlled and organized at the online exam than a face-to-face one? (1 – absolutely different; 5 – completely the same)
4. To what level is the online exam more technologically advanced than a traditional one? (1 – absolutely different; 5 – completely the same)
5. What was the practical value of online learning for your online exam performance? (1 – absolutely useless; 5 – very useful).

Regarding Question 1, the respondents estimated the level of online and face-to-face exam similarity/difference from "neutral" (3 points) to "completely the same" (5 points). Most students

found no difference at all between online and offline speaking exams. For some of them, it was a bit unusual to look at the camera all the time but not into the teacher's eyes.

The level of online and face-to-face exam preparation (Question 2) was also valued from 3 to 5 points. For the majority, the online exam format and tasks were similar to offline ones. It was just an abnormal at-home e-form exam preparation that they considered slightly different.

As for the level of self-control and organization at the online versus face-to-face exam (Question 3), it was valued wider – from 2 points ("somehow different") to 5 ("completely the same"). Some students admitted that a comfortable home atmosphere made them more relaxed and less disciplined, whereas the majority claimed that they appeared to be more self-organized because they had to search only for the topic-relevant materials in order to understand them better. A couple of students found themselves as self-organized as always because they consider education as the future whole life success. According to our observations, 17-18 aged freshmen tend to be unstable and inconsistent across some life situations, so it was psychologically predetermined to obtain such varied responses.

In Question 4 the discrepancies in the evaluation of the level of technological advancement of the online versus face-to-face exam were more vivid. Most respondents valued this level in 1-2 points ("absolutely different" and "somehow different" correspondingly). They reflected that despite some success in online learning due to techno provision, traditional offline tests are still more exciting and much less stressful for them. It was a great distractor to experience their hands trembling at the online exam. As the survey student audience was related to the IT field, some respondents valued the level of technological advancement of online examination the highest (5 points) and, as a result, welcomed online controls.

Finally, the responses to Question 5 enabled us to evaluate the practical value of online learning for online exam performance. The majority valued it in 4-5 points ("somehow useful" and "very useful" correspondingly). Some respondents agreed that they benefited from distance learning and, as a result, the online exam because both time and effort were saved. The others claimed that online learning relaxed home surroundings made them stronger and contented and a three-month distance course plus pre-exam meeting contributed much into their online exam performance. Only 8 respondents out of 60 evaluated the practical significance of online learning for online exam performance as "absolutely useless" (1 point) because, as they claimed, online learning made no changes in exam methods, evaluation, and atmosphere.

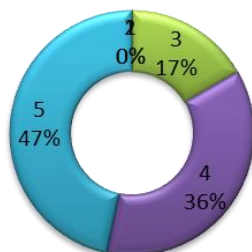
Then, we interpreted the data on students' online post-exam feedback in the quantitative form (Appendix 1) aimed at conducting a more accurate analysis. Following the Likert scale, the five survey questions were labelled ranging from 1 to 5, where items 1-4 ("Level of online and f2f exam similarity/difference", "Level of online and f2f exam preparation", "Level of self-control and organization at online vs f2f exam", "Level of technological advancement of online vs f2f exam") had the scale points ranked from 1 as "absolutely different" to 5 as "completely the same"; item 5 "Practical value of online learning for online exam performance" was numbered ranging from 1 as "absolutely useless" to 5 – "very useful".

To conduct further analysis of the study, we converted the table numbers into the diagrams using MS Excel and represented them in Figure 1.

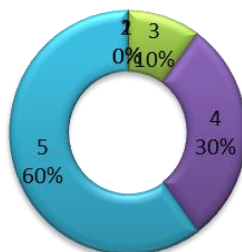
The response distribution shown in Figure 1 revealed that 83% of respondents had estimated the level of online and face-to-face exam similarity/difference (Q1) as the same. As for the ways the students got ready for online and traditional exams (Q2), the majority (90%) also found no difference at all. The level of self-control and organization at the online exam compared with face-to-face one was estimated as the same by 67% (Q3) and only 2 respondents out of 60 experienced it somehow differently because a comfortable home atmosphere made them more relaxed and less disciplined. Correspondingly, 17%, 10%, and 30% of respondents estimated the above-mentioned levels (Q1-3) as neutral, i.e. they did not care much about how to learn and prepare – online or offline. In contrast, these values were completely different in Q4 – where the students were asked to compare the level of technological advancement of online and face-to-face exams. The majority (87%) estimated this value as different since poor technical provision did not affect their performance at the offline exam; it is the only human interaction between examinee and examiner that matters. On the contrary, at the online Speaking Exam unstable Internet connection, audio, and video breaches caused severe exam anxiety – 10% of respondents claimed to face a rather unusual condition when their hands started trembling and palms sweating. Eventually, the students' evaluation of the practical value of online learning during the Coronavirus lockdown for their online exam performance was meaningful for our study. A big number of respondents (87%) estimated

online learning as useful and beneficial for their exam performance on the whole and for time and effort saving in particular, and they proved it at the online Speaking Exam (see Table 1).

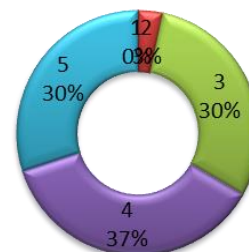
Q1 “Level of online and f2f exam similarity/difference”



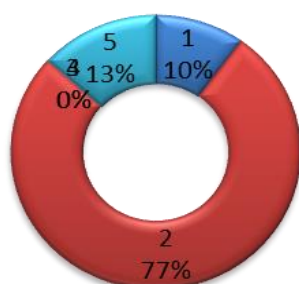
Q2 “Level of online and f2f exam preparation”



Q3 “Level of self-control at online vs f2f exam”



Q4 “Level of technological advancement of online vs f2f exam”



Q5 “Practical value of online learning for online exam performance”

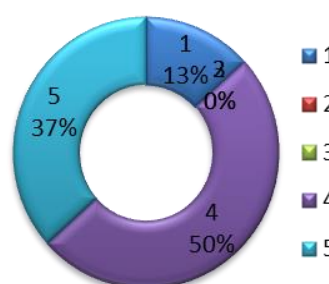


Fig. 1 The response distribution on the online exam survey questions (Q1-4: 1 – absolutely different; 5 – completely the same; Q5: 1 – absolutely useless; 5 – very useful)

Table 1. Students’ academic performance results at off- and online EL exams in 2019-20 AY

	Students’ Academic Performance Assessment Scale (Leigh & Yvonne, 2017, p.142)			
	90-100 “Excellent”	75-89 “Fairly good”	60-74 “Pass”	below 60 “Fail”
Offline exam (Winter 2019 Session)	40 students 67%	20 students 33%	0 students	0 students
Online exam (Summer 2020 Session)	32 students 53%	24 students 40%	4 students 7%	0 students

As shown in Table 1, the summer 2020 online exam outcomes are slightly worse than those of the offline winter exam. If in the winter 2019 session no examinees received less than 75 points, this time 4 students worsened their performance. At the online exam, the four students performed with uncertainty, they were prone to self-control failure and did not produce easy-to-follow speech. 40% of online examinees also suffered from some failures, particularly, a technical support break. Nevertheless, it did not interfere much with their exam results. The rest 53% of examinees seemed at ease with themselves and either time pressure or the Internet access breaches did not distract them. They applied the acquired knowledge fully.

The conducted survey enabled us to reconsider the online exam distractor influence not only on students' performance but also on their mental health. It was a new experience for us to apply moral assessment principles. Hereby, the ethical aspect became mainstream.

5.3. Ethical behavior of both students and teaching staff

As mentioned above, not all students had Internet access and, on the other hand, not all teachers appeared to be technologically skillful enough to generate productive online learning. Some teachers, for instance, took Cambridge English language online course to improve their skills working online.

Not less importantly, teachers were urged to handle emerging social and health issues: not to overload the students with excessive assignments, prevent them from long-hour staring at screens, reduce the increased level of stress, implement measures to ensure that students including those with disabilities or from low-income backgrounds have access to distance learning programs.

Online teaching is a good solution when educational equality is observed. Of course, full equality may not be possible as technological conditions vary too much from student to student, but all possible efforts to promote equal treatment were made. Those with poor Internet connections were given writing assignments by mail. Google Duo's stable application helped to provide connections in distant rural areas. The factual dialogue was created with each student improving his/her knowledge, skills, and abilities.

Homeworking, self-isolation and online communication show that social, emotional, and mental strengths are as necessary as intellectual capacity. Understanding students' needs in time of pandemics has become another priority for teachers. Responding to students' questions within a couple of hours and even quicker provide integrity and reliability to the online work.

Subsequently, another question has been actualized "Is online learning more conducive to cheating?" Proactively preventing cheating and plagiarizing are the key factors in online education. Encouraging students to express their thoughts and opinions freely, reading more literature on the subject, and giving feedback can contribute to a fruitful dialogue between the teacher and the student as well as develop their soft skills. Giving explanations to their students how cheating interferes with their opportunities to learn and develop academically is a necessary part of online learning.

Some rules and regulations have been applied to online testing. Some tasks and assignments were done in a written form via email to sum up the material taken so that students could get ready for more complicated tests online. Google classroom allowed creating and having time-set assignments where cheating is minimized.

Consequently, the teacher has to exert every effort to raise professional standards, improve service, promote an environment where personal integrity, dignity, and mutual respect are practiced and eagerly implemented. After all, the biggest priority has been keeping students safe and contented.

5.4. Technology adaptation of Kyiv University

The concept of KNU online education was first introduced on the 1st of February 2018. The project aimed at developing video courses on YouTube channel to help students with online courses. Such platforms as Ted ED, Coursera, and Codecademy inspired the administration to create its own educational platform. Previously used Moodle remote education platform could not satisfy the needs of online university learning and in March 2020 Students Parliament offered access to Coursera for Campus platform which was on the Ministry of Education list of platforms. Students got access to 3800 courses of 400 specialties. That contributed to online education and helped students to finish courses on different subjects.

In post-pandemic reality, the need for a digital university remained the priority. The *KNU Education Online* digital platform (<https://view.genial.ly/5ecb71829330ad0d7cd6f2e5/presentation-cifrovij-universitet>) as a part of the *Digital University. University in a Smartphone* project (<http://www.univ.kiev.ua/en/news/11090>) was introduced on the 3rd of January 2020 and is going to be fully used in September 2020. It all started just as a student and teacher online classroom design, but the Coronavirus spreading pushed the distance learning online platform development. There are some useful features there. *Teacher's room* enables the user to place all necessary materials: lectures, presentations, assignments, tests for lab and classroom activities, cases, e-literature, videos. Also, a teacher has access to the interactive timetable, communicates with students and administration. *Student's room* allows using all the tools necessary for online learning. Students can watch interactive lectures, videos, take tests, hand in different assignments: lab works, cases, term papers, diplomas, etc. They have online access to interactive timetable, teachers, and administration. *Digital library* is supposed to store all possible e-literature embedded in online lectures and assignments. *Online presentation* aims at using all the modern tools to demonstrate the material, online video courses. The idea of *testing online* allows carrying out the assignments from quizzes to exam tests. *Interactive timetable* gives information to all classes and e-

register guarantees continuous assessment in private teacher's room. The administration has access to the processed information of students' academic success.

Currently, the *KNU Education Online* platform is being tested at the Faculties of Economics and Law. It has enabled 6,300 users to work with and explore online learning opportunities. The program presupposes that a user can utilize the mobile application for both Android and iOS. Thus, the university has received a full platform for distance learning. The COVID-19 pandemic and school closure have pushed the process of inevitable changes in the educational process in Ukraine – a traditional university setting is about to be enlarged with online learning tools and services.

6. Conclusions. Suspension of in-person classes from March 12, 2020, at Kyiv University resulted not only in transitioning lessons but first of all, in reconsidering both teachers' and students' attitudes to class delivery and examinations conduct. In the face of adversity, our university staff did not miss the chance to try something new. We approached techno-based experiences and utilized the relevant to the subject learning tools that met students' expectations and fit for purpose.

In Research Question 1, we targeted to identify effectiveness of online learning format. We found out that the students benefited the most from synchronous simulation assignments. Taking advantage of Google Forms, Google Classroom, and Zoom online tools, we managed to ensure that students receive a quality education. Live online learning contributed much both to the students' grades and self-confidence at the summer Speaking Exam. Time and effort saving contributed into their online exam performance as well. Following Research Question 2, we interviewed 60 participants aimed at comparing online versus offline exam modes. In such aspect as the exam preparation procedure, the students found no difference at all, while other aspects (self-control level and technological advancement) appeared to be varied. Searching for the topic relevant materials for better understanding in a cosy at-home environment boosted some participants' self-organisation and control, while others, on the contrary, evaluated themselves much less disciplined. All of the participant agreed on completely different level of online and offline exams technical advancement. Some of them suffered from poor Internet connection, while others welcomed online controls. The investigation of Research Question 3 showed that an ethical aspect became mainstream. We reconsidered the online exam distractors influence and experienced moral assessment principles application. To generate productive online learning, we did not overload the students with excessive assignments, preventing their long-hour screen staring, instead, we engaged them in as many interactive activities provided by online educational platforms and technical tools as possible. Consequently, the situation urged the Kyiv University administration to develop the university-wide online learning platform in order to apply education equality.

Regardless of broadband Internet access inequities generated by online learning, it is a combination of diverse training techniques relevant on purpose with the appropriate ethical policy which made remote learning in Kyiv University successful. Being devastating in the eye of the whole mankind, the COVID-19 pandemic appeared to be "fruitful" in terms of education, as it pushed forward the processes on the prospective and long-run technological enhancement of education, generated the necessity of teachers' skill further development, as well as triggered reconsideration and reshaping ethical policies both at the university level and globally.

7. Limitations. Although we processed and analyzed the survey responses on the online Speaking Exam of the Kyiv University's students, the obtained outcomes are reliable and relevant not only inside the Ukrainian academic setting but also could be applied as an option in other higher education institutions. It is necessary to mention that the format of online exams is to be developed and reorganized to avoid students' cheating and make the process more flexible and innovative. Despite the fact that a relatively small participants' number was used to collect data, the results and key findings present significant further research on online learning in times of lockdowns and social distancing due to the COVID-19 pandemic. Our findings may assist educators in providing measures and strategies to address the consequences of the pandemic, conducting the online evaluation of students' achievements, and reinventing new distance learning environments to ensure continuity and high-quality education.

REFERENCES

1. Arend, B. D. (2007). Course Assessment Practices and Student Learning Strategies in Online Courses. *Journal for Asynchronous Learning Networks*, 11(4), 3-13.
2. Atlantis Group Report (2020, April 29). COVID-19 Represents Most Significant Challenge to Education Since WW2. <https://www.varkeyfoundation.org/opinion/covid-19-represents-most-significant-challenge-to-education-since-ww2>.
3. Baturay, M. H. (2015). An overview of the world of MOOCs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 427-433.
4. Blaschke L. M. & Bedenlier, S. (2020, April). Online Learning. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.674.
5. Comeaux, P. (2005-2006). Assessing Students' Online Learning: Strategies and Resources. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*, 17(3). https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/vol17no3_assessing_online_learning.html.
6. Ebner, N., & Press, S. (2020, March 19). Pandemic Pedagogy II: Conducting Simulations and Role Plays in Online, Video-Based, Synchronous Courses. *SSRN*. doi:10.2139/ssrn.3557303.
7. Ebner, N. (2020, March 10). "Next Week, You Will Teach Your Courses Online": A Reassuring Introduction to Pandemic Pedagogy. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=3552124>.
8. Frolova, N. H. (2016). E-learning: Trends and Stepping Stones. *Historical and Social Educational Ideas*, 8(5/2), 186-189. doi:10.17748/2075-9908-2016-8-5/2-186-189.
9. Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020, March 13). COVID-19 Is Pushing Universities to Switch to Online Classes – But Are They Ready? *Phys.org*. <https://phys.org/news/2020-03-covid-universities-online-classes-but-ready.html>.
10. Kentnor, H. E. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
11. Leigh, N. W., & Yvonne, A. B. (2017). *Success in Higher Education: Transitions to, within and from University*. Springer Nature Singapore Ltd. doi:10.1007/978-981-10-2791-8.
12. Liu, J. C. (2019). Evaluating Online Learning Orientation Design with a Readiness Scale. *Online Learning*, 23(4), 42-61. doi:10.24059/olj.v23i4.2078.
13. Martin, F., Stamper, B., & Flowers, C. (2020). Examining Student Perception of Their Readiness for Online Learning: Importance and Confidence. *Online Learning*, 24(2), 38-58. doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053.
14. Muller, K., Scalzo, K. A., Pickett, A. M., Dubuc, L., Dugan, L., McCabe, R., Pelz, W., & Simiele, D. (2020). Ensuring Online Learning Quality: Perspectives from the State University of New York. *Online Learning*, 24(2), 254-268. doi.org/10.24059/olj.v24i2.2004.
15. Picciano, A. G., Seaman, J., & Allen I. E. (2010). Educational Transformation Through Online Learning: To Be Or Not To Be. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4). doi:10.24059/olj.v14i4.147.
16. Rebenko, M., Nikolenko, N., & Rebenko, V. (2019). Listening Comprehension Proficiency Development of Information Technology Students in ESP classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 245-264. doi:10.26803/ijlter.18.11.15.
17. Robinson, H. A., Kilgore, W. & Warren, S. J. (2017). Care, Communication, Learner Support: Designing meaningful online collaborative learning. *Online Learning*, 21(4), 29-51. doi:10.24059/olj.v21i4.1240.
18. Sahu, P. (2020, April 04). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4). doi:10.7759/cureus.7541.
19. Sandu, A. (2020, May 20). Pandemic – Catalyst of the Virtualization of the Social Space. *Postmodern Openings*, 11(1Supl2), 115-140. doi:10.18662/po/11.1sup2/146.
20. Saran, M. & Al-Magsoosi, D. (2018). Gamification in E-Learning: The Effect on Student Performance. *9th Annual International Conference on Computer Science Education: Innovation and Technology (CSEIT)*. Singapore. https://www.researchgate.net/publication/329415817_Gamification_in_e-learning_The_Effect_on_Student_Performance.
21. Scagnoli, N. I., Buki, L. P. & Johnson, S. D. (2009). The Influence of Online Teaching of Face-to-face Teaching Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2). https://www.researchgate.net/publication/287013482_The_influence_of_online_teaching_on_face-to-face_teaching_practices.
22. Shenoy, V., Mahendra, S., & Vijay, N. (2020, April). COVID 19 Lockdown Technology Adaption, Teaching, Learning, Students Engagement and Faculty Experience. *Mukt Shabd Journal*, 9(4), 698-702. <https://www.researchgate.net/publication/340609688>.
23. Stark, E. (2019). Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in Student Success in Online Versus Face-to-face Courses. *Online Learning*, 23(3), 234-251. doi:10.24059/olj.v23i3.1556.

Appendix 1

Data on students' online post-exam feedback interpreted in the quantitative form					
Expert	Q1 Level of online and f2f exam similarity/difference	Q2 Level of online and f2f exam preparation	Q3 Level of self- control and organization at online vs f2f exam	Q4 Level of technological advancement of online vs f2f exam	Q5 Practical value of online learning for online exam performance
1.	5	5	5	2	5
2.	5	4	4	2	4
3.	5	5	4	2	4
4.	5	4	4	1	4
5.	4	3	3	2	4
6.	4	4	4	2	4
7.	4	4	4	2	4
8.	4	3	5	2	1
9.	3	4	3	2	4
10.	5	5	3	2	4
11.	3	5	3	1	1
12.	3	5	2	2	1
13.	5	5	5	2	5
14.	3	3	4	2	4
15.	3	5	3	5	5
16.	5	5	4	2	5
17.	5	5	3	2	4
18.	4	5	3	2	5
19.	5	5	5	2	4
20.	4	4	4	2	5
21.	5	5	5	2	5
22.	4	4	3	5	1
23.	5	5	5	5	5
24.	5	5	5	2	4
25.	4	4	4	1	4
26.	5	5	5	5	4
27.	4	5	4	2	5
28.	5	5	5	2	5
29.	4	4	4	2	4
30.	4	5	3	2	5
	1 – absolutely different; 5 – completely the same	1 – absolutely different; 5 – completely the same	1 – absolutely different; 5 – completely the same	1 – absolutely different; 5 – completely the same	1 – absolutely useless; 5 – very useful

РОЛЬ РОМАНИСТИКИ ПЬЕТРО КЬЯРИ В СТАНОВЛЕНИИ ИТАЛЬЯНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО РОКОКО

Данченко Мария Леонидовна,

Национальный университет "Киево-Могилянская академия", Киев, Украина,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7846-9947>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijtss/30062021/7596

ARTICLE INFO

Received 04 May 2021

Accepted 07 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

Pietro Chiari, XVIII century,
rococo, Italy, Venice.

ABSTRACT

This article explores a cultural significance of novel "La Filosofessa Italiana" written in 1753 Pietro Chiari and regarded the first Italian novel of early modern period. The objective of this research is to elucidate a formation of a new literary genre in Italian literature in XVIII century. In the following piece of research, the most outstanding European novels of XVIII century are examined in comparison with Pietro Chiari's novel. In the following work we analyze the influence that exercised P. Marivaux, S. Richardson, F. Prévost and D. Default's novels on the genesis of a new genre of Italian literary Rococo. In this article we investigate the details of the plot of "La Filosofessa Italiana" and explore the mental focus that was exposed by the first writer of Italian Rococo in this novel.

Citation: Maria Danchenko. (2021) The Role of Pietro Chiari's Novels in Development of Italian Rococo in Literature. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijtss/30062021/7596

Copyright: © 2021 Maria Danchenko. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Современные ученые не сомневаются в существовании стиля рококо в итальянской литературе (1, 542). Основной проблемой в изучении данной темы является вопрос определения этого стиля. Большинство культурологов и теоретиков литературы определяют как рокайльные только те произведения итальянской литературы XVIII века, авторы которых выразительно подражают французской рокайльной тематике и повествовательной манере. При этом исследователи практически не предпринимают попыток вписать историю итальянской литературы первой половины XVIII века в общеевропейский контекст. Однако при параллельном изучении литературных процессов Италии и Франции с 1690-х по 1750-е годы становится очевидным факт их тесного взаимодействия. В частности, первые французские литературные сказки, которые считаются образцами стиля литературного рококо, были созданы на основе сказок народных во вторую половину 1690-х годов, а первым собрал и обработал сюжеты европейских народных сказок неаполитанец Джамбаттиста Базиле в 1632-1634 году.

При этом именно в 1690-е годы в Италии появились поэтические кружки-академии, так называемые «Аркадии», целью которых являлось реформирование тяжеловесного поэтического стиля маринизма, свойственного именно для литературного стиля барокко, таким образом, мы наблюдаем одновременную манифестацию стиля рококо в итальянской и французской литературе.

Формирование французской драматургии рококо происходило под теснейшим влиянием не только стилистики итальянского театра «del arte», но и при непосредственном участии драматургов-итальянцев в написании сценариев для спектаклей театра Первой (1660-1697) и Второй (1716-1762) Итальянской комедии. Особенно значительную роль в формировании стилистики французской драматургии зрелого рококо сыграло сотрудничество итальянского сценариста и теоретика драмы Луиджи Риккони и прославленного французского писателя

Пьера Мариво, продуктом которого стал знаменитый «мариводаж» – сюжетно-стилистическая манера, которая стала отличительной чертой литературы французского рококо. Луиджи Риккони с конца 1720-х годов неоднократно возвращался в Италию с проектом реформы тамошнего архаичного театра по образцу французского, но его идеи не имели там успеха.

Настоящую реформу итальянского театра осуществил Карло Гоцци только в 1748 году, и его драматургия считается большинством культурологов одним из первых и классических образцов итальянского литературного рококо. Таким образом, факт наличия связей и взаимного влияния в итальянской и французской литературах с 1690-х по 1750-е годы в поэзии, малой прозе и драматургии является, с точки зрения большинства ученых, неоспоримым. Однако вопрос о наличии рококо в итальянской романной прозе остается открытым. Цель нашей статьи – исследовать культурологическую специфику итальянского романа 1750-годов с целью установления его стилистической принадлежности на материале произведения итальянского романиста Пьетро Кьяри (1712-1785) – «La Filosofessa Italiana» («Итальянская философка»), которое появилось в 1753 году и считается первым итальянским романом Нового времени.

П. Кьяри (1712-1785), уроженец Брешии, которая входила в состав Венеции, начинал свою карьеру как поэт, и был членом одной из аракадских Академий. С 1740-х годов он зарекомендовал себя как плодотворный драматург, но из-за конфликтов с К. Гольдони решил оставить эту сферу деятельности, и обратился к переводам английских и французских романов, которые пользовались в Венеции большим спросом. В частности, П. Кьяри перевел на итальянский язык романы «Памела» С. Ричардсона и «Жизнь Марианны» П. Мариво [6, 117]. Все изученные нами научные работы, посвященные специфике произведений П. Кьяри, делают акцент на вторичности романа «Итальянская философка». Все исследователи романа «Итальянская философка» изучают его, обязательно сравнивая с другими европейскими романами того же времени. Так, Синди Стэнфил сопоставляет произведение П. Кьяри с романами Д. Дефо «Молль Фландерс» 1722 года, С. Ричардсона «Памела» 1740 года, и романом «Жизнь Марианны» П. Мариво 1731-1745 годов [6,113]. Голландский же исследователь Мартин Хоген утверждает, что название романа П. Кьяри было прямо позаимствовано из названия роман аббата Прево «Кливленд, или английский философ» и даже усматривает прямое заимствование названия из порнографического романа «Тереза-философ», сочинение которого приписывают Б. д'Аржану, упоминая, впрочем, как и С. Стэнфил, влияние и таких произведений, как «Марианна», «Памела», «Удачливый крестьянин», и даже «Комический роман» П. Скаррона, и «Жиль Блас» А. Лесажа [4, 7]. Исследователь-итальянец Альберто Дзава точно так же сравнивает роман П. Кьяри с произведениями Л. Стерна, С. Ричардсона, Д. Дефо, А. Лесажа, а затем изучает влияние роман П. Кьяри на произведение Д. Леопарди «La donna che non si trova» [7, 170].

В предисловии к роману «Итальянская философка» издатель книги Анджело Пазинелли следующим образом характеризует роман: «Questo romanzo, che espongo alla luce del Pubblico, e tanto nuovo, che l'ho ricevuto de Parigi a foglio per foglio, secondo che usciva dal Torchio; e posso dire con tutta franchezza, che in Italia non l'ha ancora veduto nessuno. Chi ebbe la benignità di mandarmelo con tanta attenzione, m'assicura; e puo per la capacità sua assicurarmelo; esser egli migliore di quanti ne sono usciti fin ora: piu istruttivo della Marianna, piu tenero della Pamela, piu intrecciato della Contadina, piu vago, e, diro cosi, filosofico del Filosofo Inglese, che pur fu ricevuto con tanto compatimento¹». Итак, мы видим, что сам издатель указывает на романы Ф. Прево, П. Мариво и С. Ричардсона как на произведения, которые имеют ближайшее сходство с романом П. Кьяри, но, тем не менее, смело заявляет о превосходстве именно произведения автора-итальянца. Эпиграф к роману звучит следующим образом: “Se un Ercole impazzi vestito in gonna, da uom filosofar puote una donna”, что можно перевести как “Если обезумевший Геракл носил платье, то и женщина может быть философом” [2,8].

Сюжетной завязкой произведения являются мемуары женщины, которая решила поделиться с молодежью своим жизненным опытом и рассказать о пережитых ею в своей

¹ Этот роман, который я предьявляю свету, столь нов, что я получал его из Парижа по страницам, как только они выходили из печатного станка; и со всей искренностью я готов заявить, что в Италии его еще не видел никто. Меня в этом уверил тот, кто имел милость отправить мне это произведения, и уверили в том меня также и способности сего благодетеля, что это произведение лучше всех тех, которые вышли до сего времени: более наставительное, чем «Марианна», более чувствительное, чем «Памела», с большим количеством хитросплетений, чем «Удачливый крестьянин», более изящное, и, можно сказать, более философическое, чем «Английский философ».

молодости приключениях. Роман «Итальянская философка» представляет собой четырехтомное издание общим объемом около семисот страниц. Главная героиня – молодая девушка, итальянка по происхождению, носящая фамилию Д'Арвиль, с детства воспитывалась в монастыре для благородных девиц в Авиньоне, ничего не зная о своих родителях. Молодая особа хорошо владеет языками – итальянским, французским, английским и немецким, имеет талант к музыке и пению. Незадолго до своего совершеннолетия героиня получает неподписанное письмо от женщины, которая представляется ее матерью, хвалит ее успехи в обучении, и, вручая дочери в дар крупную сумму денег, призывает хранить молчание и не пытаться узнать подробности о своих родителях, обещая дочери, что их встреча состоится, когда для этого наступит время. Вместе с письмом для дочери мать отправляет послание и кошелек с золотом и настоятельнице монастыря. Последнее по случайности тоже попадает в руки героини, и она узнает о том, что ее мать обещает щедро вознаградить обитель, если ее дочь убедят принять там постриг. Девушка не имеет призвания к монашеской жизни, и не хочет становится монахиней. Внезапно в обители умирает мадмуазель де Ренн, подруга главной героини, и она знакомится с ее братом, графом ди Тренте, прибывшим на похороны. Молодые люди влюбляются друг в друга. После нескольких свиданий граф оставляет героине записку, в которой скупно уведомляет ее о своем отбытии на войну во Франции. Раздосадованная девушка уверена, что это – следствие тайных интриг ее матери. Мадмуазель Д'Арвиль сбегает из монастыря, переодевшись в мужское платье, в сопровождении доверенной служанки Селестины. Д'Арвиль выдает себя за мужчину – аристократа графа Рикьяра, и решает отправиться в Париж, а Селестина играет роль супруги графа. Для того, чтобы добыть средства для существования, героиня закупает в Лионе ткани и галантерею, собираясь выгодно продать их в столице. Тем временем слухи о побеге воспитанницы монастыря проникают в газеты, девушку усердно разыскивают, и эта история привлекает внимание общества. Селестина неожиданно умирает, и богатый лионский коммерсант, с которым Д'Арвиль успела свести знакомство, оказывает ей покровительство. Коммерсант получает из Авиньона письмо от своего знакомого – графа Тренте, который разыскивает свою сбежавшую возлюбленную, и показывает графу Рикьяру полученную депешу. Девушка любит своего избранника, и даже тайно отправляет ему послание, но не считает возможным раньше времени раскрыть свое инкогнито. Покидая Лион, героиня поочередно посещает разные французские города, и знакомится там с аристократами, которые по случаю останавливаются в тамошних постоялых дворах. Один из них оказывается французским послом в Италии, и он принимает графа Рикьяра к себе на службу секретаря. Посол женат, и его супруга проявляет нежные чувства к некоему князю – своему бывшему жениху. Герцог просит своего секретаря присматривать за верностью супруги, подозревая, что князь имеет виды на получение его наследства в случае вдовства своей жены, но Д'Арвиль претит роль шпионки, и она рассказывает герцогине о данном ей поручении. Секретарь становится посредником между герцогиней и ее возлюбленным-князем. Одна из придворных дам герцогини, некая вдова, влюбляется в «графа Рикьяра» и всеми силами добивается у герцога согласия на брак, в том числе и по той причине, что уже ждет ребенка от другого мужчины и замужеством пытается спасти свою честь. По настоянию герцога Д'Арвиль соглашается на брак, но с ужасом обнаруживает, что почерк ее будущей супруги в точности соответствует тому, которым были написаны послания ее матери к ней же. Героиня проводит небольшое расследование, и убеждается, что ее матерью, скорее всего, является другая придворная дама герцогини, которая просила свою подругу писать компрометирующие письма вместо нее, чтобы избежать возможного разоблачения. В герцоге девушка распознает своего вероятного отца. Хозяин дома начинает подозревать о том, что его секретарь стал посредником между его супругой и князем, и граф Рикьяр впадает в немилость, так что начинает опасаться за собственную жизнь. Героине приходится срочно просить об отставке, идти на службу уже к князю, и ехать за ним в Париж, откуда она намеревается ехать на французский фронт, чтобы встретиться там с графом Тренте. На этом события первого тома заканчиваются.

Даже беглый пересказ сюжета произведения П. Кьяри позволяет отметить его оригинальность и отсутствие сюжетного сходства с любым из современных ему произведений. Особенно неудовлетворительным мы находим тот факт, что изучаемому нами произведению П. Кьяри исследователи приписывают сродство с целым рядом английских и французских романов, стиль написания которых делает их не только совершенно различными, но и подчас несопоставимым между собой. Так, С. Стенфилл, указывает на одновременное родство «Итальянской философки» с «Памелой» С. Ричардсона – английским сентиментальным

романом 1740 года, романом в стиле рококо «Жизнь Марианны», П. Мариво который был написан между 1730 и 1740 годами, и комическим плутовским романом «Молль Фландерс» - историей воровки, написанной Д. Дефо [6, 130]. Стоит отметить ту важную деталь, что, в отличии от пьес П. Кьяри, роман «Итальянская философка» написан на литературном итальянском языке без элементов венецианского диалекта вопреки тому, что писатель был именно из региона Венето, и роман был издан в Венеции. Следовательно, он был предназначен не только для читателей из всех областей Италии, но, как мы видим из предисловия издателя, имел огромный успех и в зарубежных странах. Пьетро Кьяри всячески пытается создать в данном романе своеобразный культурный фон, который можно охарактеризовать как общеевропейский. К примеру, он скрупулезно указывает, какие именно английские философские произведения и французские романы читает его героиня. В городе Труа Д'Арвиль посещает театральные спектакли, которые играют именно актеры Итальянской комедии, и, более того, героиня выслушивает их подробные рассуждения о состоянии современного театра. Именно противостояние между итальянской и французской сюжетно-сценическими техниками было одним из главных пунктов культурной повестки в Европе в третью четверть XVII – первую половину XVIII века. При этом, всячески стремясь отдалить образ своей главной героини от типичной для барочного романа плутовки, автор упоминает об искреннем презрении и отвращении, которое испытывает изображающая мужчину девушка к актерам и их ремеслу.

Действие всего первого тома повествования занимает путешествие героини по разным французским городам, и на каждом этапе своего путешествия она приобретает новых знакомых или ценный опыт. Данная композиция сходна с сюжетом «Путешествия Телемака» Франсуа Фенелона, главный герой которого приобретает умения и опыт, необходимый для хорошего правителя государства, скитаясь по разным странам Средиземноморья в поисках своего отца. Если роман Ф. Фенелона был написан в 1699 году, то «Итальянская философка» 1753 года изображает тот же духовно-образовательный путь, только на этот раз его проходит женщина, обращаясь временами в мужчину и обретая себя как философа. Весьма необычной чертой «Итальянской философки» является тот факт, что главная героиня не просто переодевается в мужской костюм под давлением обстоятельств, но и является двуполым существом по сути. Свою философию Д'Арвиль практикует только в мужском облике, и последняя весьма проста – она заключается в том, что смысл любой философии – применение здравого рассудка, и, по рассуждению главной героини, эту черту следует развивать как мужчинам, так и женщинам. Примечательным является и тот факт, что героиня не отказывается от своей женской роли, совершенно спокойно возвращаясь к ней, как только обстоятельства того требуют. Д'Арвиль эмансипирована, и считает, что итальянским женщинам необходимо образованию по образцу того, которое получают дамы во Франции “In Francia leggono piu’ le donne, che gli uomini; perocchè essendo esse meno occupate di loro dagli affari civili, e domestici, hanno piu’ tempo da coltivarsi colla lettura d’ingegno; dannogli quella tintura di varie cose morali, istoriche, geografiche, romazeeche e civili...”¹ [6, 266]. Героиня пылко любит графа ди Тренте, но в течении пяти лет без сожалений не видится со своим возлюбленным, ради которого сбежала из монастыря, и считает, что “se le Donne conoscessero i loro vantaggi, non anojerebbero gli amanti a forza di lettere, d’ambasciate, di visite, e di voleri sempre vicini. Siccome l’abondanza sazia ne’ cibi, cosi biene a noja, e si cangia in disprezzo la troppa domestichezza in amore” [6, 330].² Подобное поведение главной героини невообразимо для английского сентиментального романа XVIII века, хотя исследователи в изученных нами работах утверждают о том, что П. Кьяри имитировал именно стилистику последнего [5, 215]. Женские персонажи французских романов XVIII века, в частности, героиня романа «Тереза-философ» Буайе д’Аржана, ограничиваются отстаиванием права женщины быть свободной от религиозных догм и удовлетворять свои телесные потребности, но даже не выдвигают теоретической возможности равенства мужского и женского пола.

Выводы. Роман Пьетро Кьяри «Итальянская философка» по своим жанрово-стилистическим признакам не похож ни на один другой европейский роман XVIII века.

¹ Во Франции женщины читают больше, чем мужчины, потому что они не заняты в государственных или частных делах, и имеют больше времени для того, чтобы обучаться через чтение разумных книг: они дают им представление о моральных, исторических, географических, романтических и мирских вещах...

² «Если бы женщины знали о своих преимуществах, то они бы не докучали своим любовникам потоком писем, посланий, визитов, и не стремились бы постоянно иметь их при себе. Как еда утоляет голод, так и чрезмерная близость в любви создает скуку».

Произведение Пьетро Кьяри отличает широта и масштабность действия, нехарактерная для камерной прозы XVIII века, но, в то же время, в нем полностью отсутствуют бурлеск, «плутовская» сюжетика и комизм. В то же время, главная героиня не является действующим лицом, классическим для просветительского романа воспитания, и не совпадает с персонажами либертенских повестей – она смела и уверена в себе, борется с предрассудками косной общественной морали, но не противопоставляет себя социуму. В отличие от героев плутовского романа, главный персонаж «Итальянская философка» не преследует цели личного обогащения либо преуспевания. Произведением, самым близким по сюжету к «Итальянской философке», является французский роман в стиле рококо «Жизнь Марианны», но его главная героиня – добродетельна и пассивна. Мадмуазель Д'Арвиль интересуется именно реализация возможности для женщины заниматься мужскими профессиями и преуспевать в них на равных с мужчинами, поэтому автор облек свою героиню бигендерной сущностью – сюжетный ход, несвойственный для литературы Просвещения. Возможность моментального превращения женщины в мужчину, и наоборот, является чертой, свойственной именно для литературы рококо. Равенство мужской и женской идентичностей, и провозглашаемое героиней рассуждение о том, что философия правильной жизни – одинакова для мужчин и дам, делает роман Пьетро Кьяри «Итальянская философка» 1753 года первым образцом крупной прозы в стиле рококо в итальянской литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Campanacci, I. (1986). Il Rococò Letterario. Studi e Prospettive (1960-1986). *Lettere Italiane*, 38(4), 542-577. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/26263928>
2. Chiari, P. (1753) *La filosofessa Italiana, o sia le avventure della marchesa N. N. Scritte in francese da lei medesima. Tomo primo*. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=wilYAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=pietro+chiari+la+filosofessa+italiana&hl=uk&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=pietro%20chiari%20la%20filosofessa%20italiana&f=false
3. Clerici, L. (1996). L'ingegnosa Ricetta Dell'abate Chiari Romanziere. *Belfagor*, 51(4), 403-416. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/26147163>
4. Haugen M. W. (2015) Appropriating the Novel: Pietro Chiari's la Filosofessa Italiana. *Forum for modern language studies*, 51(2): 212-228. Retrieved from https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2392662/Appropriating%2bthe%2bNovel_peer-reviewed%2bdraft%2bversion.pdf?sequence=3&isAllowed=y
5. Singer, G. F. (2016) The Epistolary Novel: its origin, development, decline, and residuary influence. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=nVlrEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
6. Stanphill, S. (2018) Polemics and the Emergence of the Venetian Novel: Pietro Aretino, Pietro Chiari, and Carlo Gozzi. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/9c0f67ab0fea162ab2642d5bfcbb16303/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
7. Zava, A. (2014) Pietro Chiari e L'itinerario del romanzo moderno italiano. In *Commentari Dell'ateneo Di Brescia Per L'anno...*, vol. anno 2009, pp. 169-178. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/53183203.pdf>

УКРАЇНСЬКА ТАНЦЮВАЛЬНА КУЛЬТУРА У ГЕОГРАФІЧНО-ЕТНОЛОГІЧНОМУ РОЗРІЗІ ЕТНОХОРЕОГРАФІЧНИХ ФРОНТИРІВ

Мартинів Ольга Олексіївна,

викладач кафедри культурології та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка, Дрогобич, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7381-8506>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7597

ARTICLE INFO

Received 01 May 2021

Accepted 08 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

Ukrainian folk dance culture, ethnochoreology, folklore and ethnographic tradition, ethnochoreographic frontier.

ABSTRACT

The problem of zoning of Ukrainian folk dance culture and its autochthonous and influential elements, which are especially active in the border areas with other ethnic groups and peoples, namely - ethnochoreographic fronts, in areas where the most intense processes of interaction and interpenetration of multinational dance segments. In the course of the research it was revealed that frontal zones can concern not only exclusively border areas (main meso-feature), but also function in much more localized territories of even one ethnic region (micro-feature), as well as cover large geographical areas or totally spread throughout territory of the country (macro-feature). An important factor is the intensity of the spread and assimilation of non-national or non-ethnic dance cultures, which can be measured in a few cases or be mass.

Citation: Olha Martyniv. (2021) Ukrainian Dance Culture in Geographical and Ethnological Concern Ethnochoreographic Fronts. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7597

Copyright: © 2021 Olha Martyniv. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. При розгляді танцювальної культури українців різних етнографічних регіонів, спостерігається певна закономірність не лише їхньої збереженості, але і активної форми існування, що найповніше виявляється в Українських Карпатах, найбільш законсервованих центрах побутування традиційної культури – Поліссі та Поділлі, спорадично існує в зруйнованих традиційних системах Наддніпрянщини і Полтавщини та цілком засимільованих – Слобідщини та Півдня України (за М. Хаєм). Характерно, що практично на всій території проживання українського народу побутують як обрядові, так і необрядові танці, часто останні є поширеними в цілій Україні і зберігають лише певні регіональні відмінності у виконавських рухах, музичному супроводі тощо. Так, до проблеми етнохореографічної регіоналістики та її наукового вивчення та осмислення варто підходити і на засадах послідовного опису кожної танцювальної культури того чи іншого танцювального діалекту, а, висвітленню характерних ознак кожного танцювального регіону при загальній картині його танцювального побуту, виявляючи при тім резонанс феноменів танцювальної культури українців у науковому розрізі. Безперечно, що загалом стилістика різних видів народного мистецтва базується на основі багатьох факторів: природно-кліматичних та ландшафтно-географічних умов, які інспірують відповідне побутове середовище та характер праці людей, що проживають у різних районах, їх культурних та суспільно-економічних взаємозв'язків з сусідніми народами тощо. Основний вплив на формування особливостей стилістики народного танцювального мистецтва має географічний фактор, тому й танці степових районів, порівняно з танцями гірських районів України, мають неабияку стилістичну відмінність. Власне за таким аспектом виділяються окремі райони та їх побутове життя, що творять розмаїття автентичної танцювальної культури

українців. Проте, одним з істотних аспектів є тема етнохореографічного фронтиру (порубіжних зон, ширше – взаємовпливів), який безпосередньо стосується буття танцю українського етносу.

Основна частина. Українська народна танцювальна культура є оригінальним та самобутнім явищем, яке формувалося від прадавніх доісторичних часів і як автохтонна, вбираючи та асимілюючи рівночасно і впливи насамперед сусідніх народів та розмаїтих іншонаціональних етнічних груп, які проживають на території України. Як зазначає А. Підлипський “запозичення іноетнічних, інотериторіальних елементів та їхнє включення до своєї культури, створення на їхній основі своїх феноменів, культурних цінностей є природним процесом” [20, С. 57]. Так, виходячи з лона фольклорної регіоналістики, дослідник висуває ідею етнохореографічних фронтів, яку виводить з останніх праць українського вченого-історика І. Чорновола [34, 35], аргументуючи слушність адаптації поняття фронтів щодо етнохореології.

Чимало дослідників народного танцю виділяли серед всіх районів насамперед Карпати, як найбільш активну зону збереженості та побутування великого розмаїття жанрів і форм етнохореографії. Так, М. Хай зазначає: “Масив традиційно-приспівкової музики, що зберігся до наших днів, незважаючи на значну поруйнованість сучасним напливовим і кічевим елементом, становить все ж оптимально найповніший матеріал для музично-діалектологічних студій. За винятком Слобожанщини і маргінальних українських теренів, сліди автохтонної і автентичної танцювально-приспівкової традиції зафіксовано не лише в рудиментарно пасивних, а й часто ще в досить активних і живих формах. Ступінь збереженості найбільш активних з них змінюється в порядку дедалі інтенсивнішого згасання від центру найактивнішого побутування – Українських Карпат – через інтегральні лінії етнографічної законсервованості – Полісся і Поділля – аж до найбільш поруйнованих традицій Наддніпрянщини і Полтавщини й цілком засимільованих – Слобідщини і Півдня України” [32, С. 374].

Саме територія Українських Карпат, будучи центром активного функціонування інструментальної традиції українців, зберегла танцювальну фольклорну культуру порівняно з іншими регіонами найповніше. Проте, і на цих територіях, у зв’язку з політичними подіями та технократичним розвитком суспільства протягом ХХ ст. відбулися значні зміни, що призвели до втрати значного масиву танцювального фольклору. Так, якщо бойківська, почасти гуцульська танцювальні культури до сьогодні існують в своєму природньому середовищі (хоча й знаходяться на стадії відмирання), то лемківські танці втратили свою функційність у житті етносу через втрату природних територій свого проживання, розселеність між іншими етнічними групами українців, поляків тощо, а танцювальний фольклор в більшості випадків існує лише в уяві його носіїв [22, С. 39].

На Гуцульщині танцювальна культура зберегла ознаки архаїзмів, своє первісне ритуальне призначення – бути магічним засобом спілкування з силами природи. Саме тут ще присутні танці, для супроводу яких не використовується ні вокальна, ні інструментальна музика, а лише замовляння, інколи в поетичній формі [23, С. 353]. Поряд з ними для супроводу танців використовується як вокальна, так і вокально-інструментальна та суто інструментальна музика. Характерно, що для Гуцульщини властива строга регламентація учасників танцювальних обрядодійств, а проходження обрядів ініціацій не лише було пов’язане з танцем, але й давало дозвіл на нього. Для того, щоб стати легінем, молодому гуцулові треба було витримати випробування в іграх при померлому, а у віці 20-ти років після весняних ігрово-танцювальних ініціацій йому дозволялось носити бартку, ремінь і танцювати. [23, С. 353–363]. У своїй статті “Спроба етнографічної жанрової класифікації гуцульських танців” Л. Сабан [24, С. 20-23] систематизує гуцульські танки, зокрема, за двома провідними чинниками типових ситуацій, в яких вони можуть реалізуватися. Це обставини, які зумовлюють існування цілого жанрового циклу, та нагоди, які диктують цілком конкретні умови танцювання та певний визначений традицією танцювальний твір. Автор розглядає всю жанрову систему обрядів гуцулів (обставини) та вичленяє серед них нагоди, які і покликають відповідні танцювальні жанри, проте, не вказуючи самих танців.

Так, серед найдавніших гуцульських танців – магічні сольні танці, пов’язані зі збиранням “зілля у верхах” та мисливські, а також жіночі танці навколо кущів, ліщини, які мали забезпечити кращий ріст трав. Більшість обрядових танців гуцулів пов’язані з астральними культами, центральне місце в яких належить солярному. Солярний культ виявляється у провідній фігурі гуцульських танців – рух по колу за сонцем. Солярні танці (“Кругляк”, “Коло”, “Крочун”) виконують не лише в обрядах, пов’язаних зі зміною сонячних фаз, але й в обрядах сімейного циклу, де коло виступає засобом оберегу від злих сил та сферою магічних заклинань з

побажаннями добра. Обрядові танці у зимовому циклі виконують не лише на подвір'ї чи в хаті, довкіл господарів, але й у всіх господарських спорудах садиби, на городі, пасіці тощо. У зв'язку з провідною роллю скотарства в системі господарювання гуцулів, важливого значення надавалося і ритуальним танцям скотарів, які, проте, впродовж XIX ст. втратили своє магічне значення і збереглися лише як елементи розваги в дні вигону худоби та її повернення з полонин.

На Гуцульщині відсутні танки та хороводи у виконанні дівчат, пов'язані з весняною обрядовістю, а зустрічаються лише в тих селах, що граничать з підгірськими. Для їх виконання властиве використання міміки та жестикуляції рук, що загалом не характерне для гуцульської танцювальної культури. Навіть їх назва у етнічному середовищі – “ігра” – відокремлює ці хороводи від загального жанрового масиву гуцульських танців. Цікаво, що вагомому значення у весняній обрядовості надається чоловічим танцям, які не лише є ініціаційними обрядами і вимагають вже значної витривалості, підготовки та вмінь молодих хлопців, але й засобом спілкування з померлими. Виконуються як правило біля могил, або на церковному подвір'ї і є рудиментами давніх слов'янських ігрищ на тризнах. Вагомому значення танцям надається у весільній обрядовості. Тут танці виступають кульмінаційними моментами весільного дійства, також необрядові танці присутні у кожному з циклів сімейної обрядовості, як сольні, так і масові.

Велика кількість позаобрядових танців виділилася з давньої обрядової системи, втративши своє сакральне значення, багато цих танців має конкретні назви, гуцули також створили власний хореографічний словник, утворений не лише назвами танців, але й назвами фігур, кроків, тощо. Характерно, що на Гуцульщині збереглася велика кількість сольних та масових чоловічих танців. Хореографічною особливістю гуцульських танців є те, що це танці, в яких використовується обмежений простір – фактично, це “танці ніг”, в яких обмежені рухи рук. У зв'язку з близькістю до романських територій в танцювальних мелодіях можна помітити сліди румунських впливів, занесені сюди мандрівними циганськими музикантами, про що зазначав ще Ф. Колесса [14, С. 357-367].

Танцювальна культура Бойківщини за музичними та хореографічними особливостями поділяється на танці коломийкові, козачкові і такі, що становлять окрему групу. Танці супроводжують майже кожен визначну подію життя громади, сім'ї, календарно-обрядових свят. Характерною особливістю мелодій є те, що в кадансах і напівкадансах виступає протяжність. Різноманітність і багатство мотивів мають риси виразної однакової ритмічності у побудові, темп танцю у напрямі до високогірної частини істотно знижується. Бойківські танці переважно легкі, виконуються у швидкому темпі. Чоловіки танцюють енергійно, жінки – ніжно, дрібно. Докладно описав дану танцювальну культуру Р. Гарасимчук у роботі “Бойківські та лемківські танці” та ін. [7, 8].

Коломийкові танці – основна група народної бойківської танцювальної культури. Давніша коломийка починалася “затанцюваннями” чоловіків. У новішому типі чоловіки і жінки танцюють у парі. Це танець літніх людей. Танець розвинувся від одно до трифігурного. Має кілька частин: 1) чоловіки ходять по розірваному колу окремо з опущеними руками, співаючи пісню-коломийку; 2) рух до центру кола з притупуванням і просуваються два-три рази за сонцем, а потім так само проти сонця; 3) зчепленими руками в гачки чи в гребінця творять “замкнене коло” по якому кілька разів крутяться однаково кількість разів вправо і вліво з підскоками і піднятою ногою. Таким є вступ до танцю, який потім переходить другу фазу – парний танець “розірваним колом”, де кожна пара по-черзі перетанцює в колі. Фінал танцю – “замкнене коло” з чоловіків та жінок.

Зразками коломийкових танців, які, як правило, танцюються розірваним колом з пар є “Вививанець” (танцюють відразу після коломийки – дуже швидкий танець – пара вививається-крутиться в центрі кола), “Студенка” (повільний парний танець), “Тополя” (весільний до 2-х годин танець замкненим колом, де танцюристи – родина молодої і молодого, тримаючись попід-пахи виспівують весільних приспівок в домі молодого), “Чабан” – парний двочастинний танець в розірваному колі (спочатку пари танцюють один навпроти одного з закладеними за спину руками, далі – кладуть руки один одному на плечі); “Журило” (весільний танок бояр з двох частин: в першій повільній – молодий вояк журиться – соліст в центрі замкненого кола, а в другій швидкій – танцює з дівчиною в парі коломийку в колі), “Сторцак” (чоловічий бадьорий танок – мужчини рухаються розірваним колом зі схрещеними на грудях руками, після нього танцюють козака і коломийку).

До новіших коломийкових танців належить “Уж” – чоловічий танець, де шеренга будується покладенням правої руку на ліве плечко (на Закарпатті його водили хороводом

дівчата). Рухи танцю відтворюють рухи вужа. Цікаво, що танцюристи вистроювалися по зросту – від найвищого до найнижчого, тримаючи попередника за плече, а ведучий-хорег задавав фігури, які повторювали за ним всі, ведучи в цілому криві лінії по обводі кола. В другій частині – ведучий закручує танцюристів в “горстку” (“черепашку”), а потім розкручуються з неї. І в третьому розділі танцю – танцюють парами коломиїку – крутяться за сонцем і в протилежний бік. Іноді танець танцювали самі дівчата, тримаючи за талію одна одну. Співу в цьому танці немає. “Феся” (“Чуба”) – в основі має фігуру хрест, бо чотири танцюючі пари постійно творять навперехрест різні рухи. “Звізда” (“Зірниця” на Буковині та Гуцульщині) – дуже складний танець з 4 елементів: розгойдування на місці в замкненому колі, регулюючи темп; крок “ножички” зі схрещенням ніг у підскоках по колу; йдучи по колу за сонцем, через одного по команді танцюристи подають ногу до центру – і твориться “звізда”; тоді міняються місцями – і ті, котрих несли, йдуть, а інші роблять “звізду”; підгинаючи обидві ноги – через одного зависають на плечах сусідів, а загальне коло чимшвидше розкручується. Популярні “Бойківчанка” та “Верховина” кількокомпонентні танці, що лучать різні коломиїкові рухи.

Танці козачкової групи поділяються на власне козачкові та танки зі змішаною структурою (коломиїково-козачковою). За ступенем етнографічної визначеності – танки козачкової групи – другий після коломиїки інструментально-танцювальний жанр. Серед неколомиїкових інструментально-танцювальних жанрів загалом переважають гопакowo-козачкові інтонації східноукраїнського походження. “Козак” має дуже багато різновидів, але головною його ознакою є присядка (без викидання ніг і з викиданням ніг). Як правило його танцювали чоловіки в ряд – дві шеренги навпроти. Іноді танцюють тільки четверо хлопців. Якщо ж залучали жінок (друга фігура танцю), то обтанцювали їх присядками. Ці танці побутують, проте, є менш поширеними, ніж на Гуцульщині. Їх зразки, відомі ще з XVII ст. Так, “Шпильк-козак” – веселіший, швидший та активніший від козака. Дрібно крутячись в парі, танцюристи перед музикантами міняються партнерами, а хлопці б’ють п’яту до п’яти – “голубець”, після чого міняються в пари. Тоді наступні пари, що постають перед музикантами повторюють, що й попередні. “Журавель” – реліктовий танок, що виконувався під час зимових свят ланцюжком хлопців, які спочатку високо піднімали ноги, як журавель і махали руками мов крилами. Зайшовши на господу – ключ витворяв різні смішні рухи, аби господарі добре похачували. Часом танцювали до години. На закінчення знов махали руками як журавлі. “Чіпак” – “на чипічки” – танець виконувався суцільно навприсядки з довільним викиданням ніг. “Четвертак” – назва походить від 4 танцюючих чоловіків. “Великий танець” – весільний танець, де молодій збирають в хустку гроші – “мечуть гроші в хустку” – повільно водячи коловий хоревод рівно три рази – танцює вся родина молодого. Після 1939 р. додався ще гопак. Тут окрім різноманітних фігур та напрямів руху (присяди з викиданнями ніг, різні кроки – особливо назад, кручення-перекрути тощо) зберігається тип “розіраного кола” парами (зустрічається подвійне коло – з дівчат і хлопців). Серед інших козачкових: “Бойко”, “Микита” (парний чоловічий танець з палицею, яку перекидають між попеременно піднятими ногами танцюристів – перескакування з постійним нагнітанням темпу, при цьому задіяні праві та ліві руки і ноги), “Киваний” (при зміні “замкненого кола” на “розіране коло парами” танцюристи кивають один одному вказівним пальцем), “Леманський” (розіране коло творять пари, які не тримаються себе), “Козак-єврей” (заклучний танець весілля – чоловічий парний – один навпроти одного виконують різні фігури, а часто зустрічаються рухи з єврейських танців); “Гуняк”(вертикальні рухи рук догори є ознакою цього танцю). Вони відрізняються комбінаціями різних груп, а особливо цікавими поєднаннями рук в парах, демонструючи різні підтримки – такою є “Катерина”. Серед них найбільш відомих коломиїково-козачкових є лише “Гуцулка”, яка виконується переважно на весіллях і в колективах художньої самодіяльності. В її основі “замкнене коло” всіх танцюючих, зчеплених між собою “гребінцем”, які чим швидше розкручуються. Іноді всередині цього кола утворюють меншу групу “горішок” з 3-4 солістів.

До окремої групи належать такі танці як “Аркан” – чоловічий гострий командний танець, очевидно, військового призначення – дуже поширений на Тернопільщині. Його танцюють в ряд або півколом. Часто танцювали на весіллях. Танець “За гори” має цікаву особливість – кожна пара, яка опиняється перед музикантами мусить проспівати куплет пісні, і так всі по черзі без винятку, в той час як решта поважно ходять окремо розіраним колом не тримаючись. “Сусідка” – парний танець в “розіраному колі”, мірноскорий темп якого дозволяє на поєднання різних кроків не лише вперед і назад, але і вліво та вправо вибудовуючи цікаві графічні композиційні структури. У поєднанні танців спостерігається відповідна послідовність,

певний інтервал, по два-три підряд. У масовому танці один з учасників вигуком закликав до зміни кроку, повороту в протилежний бік, приєднання до танцю інших. У парних танцях існувало два способи запрошення. Давніший з XIX ст. – викликати дівчину до танцю, з XX ст. – хлопець підходив до дівчини і запрошував, беручи за руку чи за стан.

Напливовими танцями є польки, народні вальси, фокстрот [31]. Серед них – варіанти чеських – полька та її різні варіанти (Лінкс-полька, Шутер-полька, полька кріслова, “Страцак”), польських – краков'як, російських – “Карамзель” (“Карусель”) і “Яблучко”, угорських та німецьких – “Штаєр” (“Шпичастий вальс”) танців. “Помпадур” – полонез – ходзонки (дівчата з хлопцями парами держаться за руки і поволі спацерують). Як бачимо, зона бойківського фронтиру доволі специфічна, оскільки кореспондування з іншоетнічними групами відбувається на найближчій дистанції (вищезгаданий “Козак-єврей”, який єднає великоукраїнську козацьку традицію та елементи єврейських танців, стаючи важливим етапом в давньому автохтонному обряді – заключним танцем весілля [26]. Характерно, що основна будова напливових танців збагачена бойківськими музичними та хореографічними елементами.

В цілому хореографія бойківських танців визначається щонайменше десятьма характерними ознаками: 1) танці масові, сольних немає; 2) прості, без особливих прикрас; 3) провідний тип руху – рух за сонцем; 4) структуру танцю складають одна-дві фігури; 5) основний крок — обертовий у масовому танці або у парах, притупування, часте застосування фігури “замкнене коло”; 6) виконуються легко, плавно; обмеженість простору та руху танцівників (властиве для всього карпатського регіону); 7) незначні пригинання колін; 8) невисокі підскоки, неглибокі присядки; 9) спосіб триматися за плече, стан чи вище ліктя; 10) спосіб відведення вбік чи вгору вільної руки. Загальнослов'янські риси збереглися у способі ведення хороводів, керуванні всіх одним з танцюючих, ілюструванні рухами змісту пісень [8].

Лемківська танцювальна культура представлена і обрядовими, і необрядовими танцями, які за своєю структурою відносяться до коломийкових, козацьких та краков'якових танців. Так, коломийкові танці творять основу обрядових танців, хоча в обрядах їх часто замінюють обертаки. Серед обрядових танців – козацькі, які виконуються на весіллях (“Козак”), в колядницькому обряді (“Танець колядників”), в часі Собітки (чоловічий танець – “Козачок”). Лемківські родинно-обрядові танці на даний час практично не використовуються, проте ще в першій третині XX ст. вони активно побутували, зосереджуючи в собі етноінтегруючі ознаки їх носіїв [27].

Серед груп родинно-обрядових танців виділяються: танці на так званих великих хрестинах; ініціаційні танці (при переході в окремі вікові групи); рекрутські; на проводах; весільні обрядові танці. Останні несуть певну двовекторність: з одного боку вони сковані обрядовими канонами, зберігають риси дуже давніх пластів культури, концентруючи тим самим всю етнічну своєрідність, з іншої – характеризується новітніми віяннями, пов'язаними з гулянням молоді на сучасних весіллях. Танці становлять драматургічні устої весільного обряду лемків. Магічно-ритуальна основа зберігається при специфічному стосунку до весільних танців: строга регламентація часу, місця і кількості учасників, використання цілого комплексу дій: символічних, традиційних умовних кроків і рухів, жестикуляційних, пісні, слова, кроплення святою водою танцюристів чи місця, де відбуватиметься танець, посипання зерном, спеціальних костюмах, атрибутах і аксесуарах, які повинні забезпечити здатність людини надприродним шляхом впливати на учасників весільного обряду, сили і явища природи. Місце і час весільних танців – не під відкритим небом і не в піст чи в пісні дні тижня [22, С. 37]. Тривалість весілля у лемків – в основному три дні. Перший день – субота – дружбівський танець (вінки), наступні дні – вінчання і поправини. Всі весільні персонажі контактують між собою через танець, а весільні танці об'єднані однією спільною метою – “впровадження молодих до гурту газдів, завершення періоду молодості і розпочинання наступного відповідального періоду в їх житті”, проте кожен з них має своє ритуально-магічне призначення: 1) танець молодих освячує подружній зв'язок, величає і благословить; 2) танець дружби і дружки означав в минулому заручини; 3) танець дружки у вінку повинен був забезпечити і пришвидчити вихід заміж; 4) дружбівські танці засвідчували дружбів як людей, яким в наступному сезоні можна буде вступати в шлюб; 5) танці найдостойніших гостей (сватів, свашок, батьків) повинен за законами імітаційної магії передати молодим їх чесність та життєві газдівські успіхи. Саме ця група виконавців розпочинала весільні танці [22, С. 38].

Цікаво, що в гірських районах збереглися обряди чоловічих вікових груп. Молодий на “дружбівському танці”, отримуючи пірко, посвячувався в роль молодого і “відтанцював” – прощався з дружбівством і дружбами. Символічним атрибутом були “палички” – бунчуки,

прикрашені яскравими стрічками, які виконували роль одного з головних ритуально-магічних засобів у танцях: для щастя при виході до шлюбу вимахували при ритуальних присядах, схрещували, стукали по сволоку, одвірках вступаючи в контакт з духами роду. У високогір'ї так використовували топірці, обвиті кольоровими стрічками [22, С. 39].

Серед лемківських танців зустрічаються такі типи танців за складом виконавців: сольні, парні, масові чоловічі, масові жіночі (“Мости”, “Качки”). Цікаво, що сольні чоловічі танці (“Медведок”) зберігають риси давніх імітаційних мисливських танців, чоловічі масові танці часто побудовані на засадах лише одного руху (“присіданий”). Танець “Потряска” має ознаки давніх неолітичних танців, адже основний його рух – трясіння корпусу є визначальним для танцювальної культури тих племен, чий суспільний уклад та розвиток знаходиться на рівні неоліту. Позаобрядова танцювальна культура містить і танці згаданих типових структур (коломийкової, козацької), і такі танці, які не примикають до жодної з цих груп, але є давніми автохтонними танцями лемків. Серед них – хороводні танці (“Карічка”, ”Викручана”, дівочі танці “Мости”, “Мотаний танець” собітський танець “Горіла липка”, жіночий “Качки”), жартівливі (“Дупак”, “Тромбля” – потрясана полька), парні танці (“Обертак”, “Круглий”). Спеціальні обрядові танцювальні мелодії з плином часу витіснялися загальнопоширеними вальсом і полькою. В першій третині ХХ ст. у північно-західній частині поширився “мадер”, мазур на півночі, чардаш у південно-східній та краков’яки, оберки, куяв’яки, штаєри на всій території. Таким чином, лемківський фронтір доволі відкритий до асимілятивних процесів з сусідніми етнічними групами. Якщо ж говорити про хореогеографію поширення танців різних структур на Лемківщині, то спостерігається така картина (за Л. Сабан): 1) коломийкові у південному пасмі гірських сіл; 2) козацькові, розсіяні мозаїчно; 3) краков’якові танці становлять основу лемківської танцювальної культури [22, С. 41].

Значно меншою мірою збережені автентичні танці у Передкарпатській провінції (Перемишльщина, Велике Підгір’я, Покуття, Буковина) та Закарпатті. У зв’язку з межуванням цих територій з іншоетнічними краями тут відчувається значний вплив музичної культури угорців, словаків, румун, молдаван, поляків тощо. Тут можна визначити дану територію як доволі велику фронтірну зону, причому поліетнічного типу. Так танці, що визначають у ритуальній практиці кульмінаційні моменти, є часто напливового походження, в музичному супроводі сильно відчутний іншоетнічний вплив, запозичення присутні і в хореографії танків. Так, дану етнохореографічну зону можна розглядати як один з вельми активізованих фронтірів поліетнічного типу. Закарпаття (долина ріки Уж) – етнічно неоднорідна територія: русини (руснаки) мешкають поряд з мадярами, словаками, цигани, румуни-волохи, а сама територія межує з Угорщиною та Словаччиною. Органічна взаємодія різноетнічних культур позначилася на жанровому складі музично-танцювального фольклору місцевих поселенців [2]. Серед них найбільш популярним з початку ХХ ст. є угорський чардаш (поширений на всій лінгвістичній угорській території з кінця ХІХ ст.). Він виконується при звичайних нагодах, супроводжує всі події сімейно-обрядового циклу. Особливе значення чардашу на весіллі: це і звичайний танець весільних гостей і обрядовий – “танець з вінками” після вінкоплетин, “танець молодої” при даруванні. Носіями жанру є всі верстви населення. Сама назва має кілька окреслень: 1) власна назва танцю; 2) інструментальна гра до танцю; 3) приспівки до танцю, які виконуються одночасно з танцем або без нього; 4) пісні в ритмі чардашу. Чардаш побутує двох видів: а) угорський (поширений в містечках) та близький до нього словацький; б) сільський, місцевий – поширений по всій території ужанської долини.

Серед танців, що побутували в долині ріки Уж – палоташ (парний салонний танець з витонченою хореографічною будовою, побутував у малих містечках і подібний до одноіменного танцю, популярного в Угорщині); вербунк-танець (танець юнаків, виконувався на проводах, інколи на весіллях. Двочастинна форма швидкого з заміною на дуже швидкий темп у другій частині або ж поступове наростання темпу. Хореографія передбачає чергування чоловічого сольного та групового виконання. Інші дані подають вербунк як парний танець, в другій частині якого юнаки запрошували присутніх на проводах дівчат. Хореографія базується на колінах “переплясу” – майстерного поєднання рухів ніг з ударами по холявах, які поєднуються з різноманітними акробатичними елементами в міру фізичної вправності виконавця – дослідники, зокрема Л. Сабан [25, С. 19-27], вважають, що це танець з роду чоловічих воєнних танців, які виконувались при шпорах і з атрибутами зброї, але без “плазунців”, “присядок”, танцювання “на низах”.)

На Покутті танцювальна культура, поряд з гуцульською, є чи не найбільш збереженою у всій етнохореологічній традиції українського народу. Проте, саме в покутському танцювальному фольклорі відчутний значний вплив румунської, та, почасти, угорської традиційної музики. Загалом танцювальні жанри присутні коломийкового, козацького та мішаних типів. За своїм хореографічним виконанням ці танці наближені до гуцульської виконавської культури. Характерно, що на Покутті в першій половині ХХ ст. зустрічалися веснянкові хороводи у виконанні дівчат. На даний час традиційна танцювальна музика найчастіше зустрічається в Маланці, де основні персонажі групуються попарно. Так в обряді з с. Перерів маланкові пісні розкривають національну приналежність учасників а сама дія нагадує карнавальний похід різних персонажів, де кожна пара має сольний танцювальний виступ. [1, С. 13-14].

Танцювальна культура Північної зони (Полісся та Волинь) та Поділля, які в етнографічній літературі часто окреслюють як зону “етнографічної законсервованості (за М. Хаєм)”, не лише зберегла автентичний танцювальний репертуар, але й найдавніший типовий склад інструментального супроводу до танцю – дві скрипки та бубон-решітко, який на інших територіях України модифікувався і є фактично складом троїстих музик. Тут перевага віддається в першу чергу гопакам, козачкам, полькам з автохтонною ритмоінтонаційною структурою та танцями напливового походження – польськими, російськими, білоруськими, єврейськими [1] тощо. Цікаво, що, маючи значний вплив на єврейську танцювальну культуру (окрім окремих танців, що з’явилися в середовищі єврейської діаспори в Україні – гопак, метелиця тощо – значна кількість рухів у єврейській хореографії запозичена з традиційного українського хореографічного лексикону), українська, навіть в районах компактного проживання євреїв та їх близького контакту з автохтонними українцями суттєво не вплинула на українську хореографію. На відміну від танцювальних культур сусідніх народів, що знайшло помітний слід у танцювальних культурах пограничних зон проживання українців, єврейське танцювальне мистецтво не асимілювалося за невеликими винятками до українського танцю (за О. Береговським [3]).

В цілому танцювальна культура Полісся поділяється на обрядову та необрядову. Обрядові танці значною мірою модифікувалися, хоча власне тут збереглися найповніше давні хороводи, пов’язані з весняним та літнім календарними циклами. На поліських теренах збереглися і волочебні обряди, а Маланка наповнена великою кількістю танцювальних номерів. В родинно-обрядовому фольклорі танці також виступають як ритуальні обрядодії, проте, сама їх структура вже не є давнього хороводного типу, а представляє собою танці гопаків, козацької чи полькової групи.

“Патріарх” місцевої танцювально-інструментальної культури – гопак – в сучасному поліському селі належить уже до реліктових її явищ” [33, С. 281]. Вагому частку танцювальної жанрової палітри становлять танці козацької групи: “Комаринський”, “Крутак”, “Козачок”, “Розкомарський козацький”, “Козак”, “Очерет”, “Чоботи”, “Тречаники”. Проте, в танцях козацької групи присутня ритмоінтонаційна лексика полькового типу. Серед найвідоміших напливових танців польські – краков’як та оберек, російські – “Бариня”, “Коробочка”, білоруські – “Лявоніха”, єврейські “Шир”, “Ой-ра”, “Карапет” тощо. На думку Ф. Колесси, більшість з цих танців занесені з Подніпров’я, деякі мелодії нагадують галицькі коломийки, інші близькі до білоруських танців типу “Лявоніха” [13, С. 409-424]. Проте, найпоширенішими танцями є група полькових (“Ой ти, тату, не бий мами”, “Дедушка”, “Бабушка”, “Верба”, “Шабасувка”, “Рузя”, “Циганка”, “Пчулка”, “Дрібненька”, “Субота”, “Довбешка”, “Батькова” та ін) – за В. Гордєєвим [9]. Запозичена колись з Європи, полька, а разом з нею пізніше привнесені вальс, фокстрот і танго є сильно асимілювані автохтонним інтонаційним елементом [33, С. 410-421].

Ще одна зона відносно добре збереженої традиційної танцювальності українців – Поділля. Якщо на Західному Поділлі збереглася велика кількість як обрядових, так і інших танців, то танцювальна культура Східного Поділля стилістично примикає до Наддніпрянщини та Полтавщини і знаходиться на стадії фактично замирання. М. Хай вважає, що багата культура танцювальної музики західноподільських територій та фактична втрата цього фольклору на східних теренах Поділля пов’язана з силоміць насаджуваною культурою балалайки і гармошки, що врешті-решт призвело до повної нівеляції автохтонного елемента. У західноподільському танцювальному фольклорі присутні і добре збережені обряди весняного циклу [28], а також танцювальна музика козацького, козацько-коломийкового, козацько-полькового та полькового типів.

Цікавим жанром, характерним для подільського танцювального фольклору є “триндички”, які представляють собою органічне поєднання танцювальних пісень з

пританцівками. Це стислі, красномовні, дотепні конкретизовані музично-танцювальні репліки, у більшості випадків сатиричного, ліричного або гумористичного характеру. Оригінальні мініатюрні імпрровізації не тільки ритмічно повторюють проспіваний куплет, але й переповідають його образною хореографічною мовою. У більшості випадків це масовий швидкий танець, побудований на різноманітних притупах, дрібушечках і обертаннях на місці [30]. Інколи він має тривалу і розгорнуту форму: розпочинається з невеличкого проходу і переходить у виразне і складне за ритмікою дріботіння і притупування. Зазвичай виконавці пританцюють як під час виконання куплетів (частушкових "жартів-промовок") та у перервах між співом.

Танцювальна культура Східного Поділля, Наддніпрянщини і Полтавщини представлена танцями гопакової, козачкової груп та польками і вальсами. До цієї ж стильової танцювальної зони належить і Слобожанщина та Південь України, проте, традиційна танцювальна культура була практично знищена завдяки державній політиці радянського режиму. Серед колись багатющої танцювальної культури, що лягла в основу української сценічної народної хореографії, на сьогоднішній день велика кількість танців Наддніпрянщини та Полтавщини поруйновані напливовою російською танцювальною культурою та самодіяльною діяльністю, яка насильно вводила чужинецькі елементи в автохтонний виконавський процес. Так, з колись розмаїтої групи танців збереглися "Комаринський гопак", "Дурибало", "Триколінний гопак", "Козак", "Тропак", "Козачок", "Полька", вальс "Баламут" тощо. В цілому найбільш повно представлені танці центральної та східної України в працях В. Авраменка, В. Верховинця, К. Василенка, А. Іваницького, А. Гуменюка [10, 11]. Саме їх типові хореографічні рухи стали основою сценічних постановок В. Авраменка, лягли в основу танцювальної теорії В. Верховинця, А. Гуменюка, П. Вірського та ін.

До Слобожанщини належать східні області України: південь Сумської, Харківська, Луганська, північ Донецької, а також східні райони Полтавщини, північ Дніпропетровщини, які історично належать до Слобожанського краю – регіону, що характеризується різноманітним етнічним складом населення. Вивчення етнохореології даного регіону значно активізувалося в останнє двадцятиліття у працях О. Лиманської [15], І. Мостової [17], К. Островської [17], І. Пісклової [21]. Як зазначалося вище, даний регіон практично втратив автохтонні та автентичні традиції народних танців, хоч самовіддані збирачі зуміли донести уже через вимір перетворення хореографії сценічного танцю чи небагатьох історичних описів, коло танців, що були характерними для даної території. В хореографічній редакції А. Гуменюка збереглися танці в записах З. Сизоненка (50 – 60-рр. ХХ ст.). Багато представлені веснянкові хороводи: "Весну закликати" ("Козлик"), дівочий хоровод "Дощик" з елементами "воріт"; сюжетні танки-ігри "Гарбуз". "Чумак" – дівочо-парубоча сюжетна гра-танок. Реліктовий купальський хоровод "Ой, зав'ю вінки" з елементами "воріт", "заплітання плота", подвійними колами, сплетеними вінками як атрибутивними елементами дійства [12]. Цікаво подає З. Сизоненко "Метелицю" в кількох варіантах: танець на льоду (груповий, парний, дівочий); коло-гра; хатня метелиця – великий композиційний багатокомпонентний сюжетний танок; "завірюха-метелиця" з ритмічним прискоренням (ці записи було здійснено в селах Біленьке та Розумівка Верхньохортицького району Запорізької області). Не менш цікава "Горлиця" – сольо-груповий весільний танок з багатим ігровим компонентом.

Однак, всі без винятку дослідники цієї зони, вказують на суттєве взаємопроникнення та фактично дифузії з російським порубіжжям, зона якого розширилася до значних територій. Частково це було пов'язано і з розквітом жанру сценічного народного танцю, автори та промотори якого, з одного боку намагалися зберегти і максимально використати автохтонні традиції (багато хто з них займався польовими дослідженнями) тим самим фіксуючи часто відмираючі танцювальні традиції, хоча головною метою цього народно-академічного мистецтва є насамперед режисерсько-авторські постановочні візії та сценічна видовищність. З іншого – реклама і демонстрація іншонаціональних елементів та їх популяризація привели до суттєвого зросійщення танцювального контенту даних етнічних територій. Проте, народом відбиралися ті елементи, які були частково характерними або легко асимілювалися в процесі освоєння навіть нових традицій, відповідно, були співвідносними автентичним первісткам.

Висновки. Танцювальна культура українців різних зон України представлена багатющою жанровою палітрою. В цілому, тут представлені танці кількох структурних груп. Найдавнішою за походженням група коломийкових танців, поширена на західноукраїнських землях. Другу велику групу танців становлять козачкові – поширені на всій українській території. Третю групу становлять полькові танці. Незважаючи на певну кількість спільних

ознак, у хореографічному плані танцювальна культура українського етносу дуже різноманітна. Спільним для всього українського етномасиву у танцювальному аспекті є відсутність стегнових та рухів живота. Проте велетенська кількість рухів, кроків, танцювальних фігур виявляють характерні ознаки різних локальних танцювальних стилів. Так для Карпатського регіону характерні танці, в яких танцюристи використовують рухи ніг та корпусу, тоді як для танців Великої України властива задіяність жестів рук, ніг, загальних рухів корпусу. Цікаво, що українські танці охоплюють простір і при прямостоячому корпусі, і використовують велетенську кількість розмаїтих присідань. В цілому, ж для українського танцю властиві розмаїті “вихилися”, дрібна техніка ніг, всілякі притупування, удари ногами тощо, охоплення простору руками, а танці карпатського регіону зберегли такі реліктові рухи як трясіння корпусом, тупцювання на місці тощо. Таким чином, фронтірні зони можуть стосуватися не лише винятково порубіжних територій (основна мезо-ознака), але й функціонувати на значно локалізованіших територіях навіть одного етнічного регіону (мікро-ознака), а також охоплювати значні географічні площі або й тотально поширюватися по всій території країни (макро-ознака). Також слід враховувати інтенсивність поширення, яка може вимірюватися окремими нечисленними випадками або носити масовий характер. Проте, на даний час народна танцювальна культура українців переживає “стадію цілковитого зникнення автохтонної традиції та заміни її відверто чужинським і маргіналізованим (етнічно та соціально) кічевим елементом. Саме тому надзвичайно важливим питанням сьогодення є не лише збирання традиційного танцювального фольклору науковцями, але й популяризація автохтонної танцювальності з усіма її локальними ознаками в народному середовищі. Якщо пісенний фольклор починає оживати за рахунок його популяризації різними фольклорними ансамблями, то ситуація з народними танцями набагато складніша. Тут провідними у продовженні традиції стали танцювальні ансамблі, в яких попри збереження автентичних рухів та загальної хореографічної структури танцю на першому місці стоїть видовищність, а функційність та семантика танцю є фактично втраченою. Ймовірним виходом з такої ситуації може бути залучення танцювального фольклору розмаїтими фольклористичними гуртами, утворенням народознавчих гуртків у школах, дошкільних установах, які стануть осередками збереження традиції та її прищеплення молодшим поколінням. Організація розмаїтих вечорниць, етнографічних весіль та повернення до свого коріння хоча б незначною частиною українців змогло б врятувати цю неймовірно красиву і унікальну культуру від її цілковитої загибелі. Немаловажним чинником у збереженні-реконструкції автентичної танцювальної культури є і подальший розвиток етнологічної науки в широкому ареалі сучасних наукових підходів, одним з яких є дослідження етнохореологічних фронтирів.

REFERENCES

1. Babyns'kyj Ja. (2001) Narodni teatralizovani muzychni dijstva: vertep ta Malanka na Pokutti. Muzyka ta dija v tradycijnomu foljklori: Zb. nauk. pr. / upor.: V. Kovalj, B.-Ju. Janiv's'kyj; Redkol.: L. Kyjanov's'jka, I. Macijev's'kyj, Ju. Jasinov's'kyj ta in. Ljviv: Spolom, s. 13-14
2. Balogh K. (1998) Tanci Zakarpattja: repertuarnyj zbirnyk. Uzhghorod: Ghosprozrakhunkovyj redakcijnovydavnychyj viddil komitetu informaciji, 160 s.
3. Bereghov's'kyj M. (1987) Evrejskaja narodnaja instrumental'naja muzyka. Moskva: Sovets'kyj kompozytor, 280 s.
4. Vodjanyj B. (1994) Narodna instrumental'naja muzyka Zakhidnogho Podillja: problema evoluciji tradycijnykh form muzykuvannja: avtoref. dys. ... kand. mystectvoznavstva: 17.00.03. Kyjiv, 19 s.
5. Voropaj O. (1946) Ukrajins'ki narodni tanci: etnoghrafichnyj narys. Avghsburgh, 32 s.
6. Gharasymchuk R. (2008) Narodni tanci ukrajinciv Karpat. Ljviv: In-t narodoznavstva NANU, 608 s.
7. Gharasymchuk R. (2008) Narodni tanci ukrajinciv Karpat. Bojkiv's'ki i lem'kiv's'ki tanci. Ljviv: In-t narodoznavstva NANU, 320 s.
8. Gharasymchuk R., Ghorynj Gh. (1983) Narodni tanci. Bojkivshhyna / Red. Ju. Gh. Ghoshko. Kyjiv: Naukova dumka. s. 269-271.
9. Ghordjejev V. (2012) Formuvannja reghionalnykh tanciv ukrajins'kogho Polissja ta vzajemovplyv nacionalnykh kul'tur susidnykh derzhav. Visnyk Ljviv's'kogho universytetu. Serija: Mystectvoznavstvo: zb. nauk. pr. Ljviv, Vyp. 11. s. 244-248.
10. Ghumenjuk A. (1963) Narodne khoreografichne mystectvo Ukrajiny. Kyjiv: AN URSSR, 235 s.
11. Ghumenjuk A. (1969) Ukrajins'ki narodni tanci. Kyjiv: Nauk. dumka, 608 s.
12. Ghumenjuk A. (1963, 1964) Ukrajins'ki narodni tanci v zapysakh Z. Syzonenka. NTE 1963 №3, 1964 №2, №3.
13. Kolessa F. (1970) Narodna muzyka na Polissi. Muzykoznavchi pracj. Kyjiv: Naukova dumka, s. 409-424.
14. Kolessa F. (1970) Kharakterystyka ukrajins'koji narodnoji muzyky. Muzykoznavchi pracj. Kyjiv: Naukova dumka, s. 357-367.

15. Lymansjka O. (2016) Do vyvchennja vplyvu etnichnykh kuljtur inshykh narodiv na formuvannja tancjuvaljnogho mystectva Slobozhanshhyny. Visnyk Kharkivskojji derzhavnoji akademiji dyzajnu i mystectv. Serija: Mystectvoznavstvo: zb. nauk. pr. Kharkiv, № 2. s. 103-108.
16. Medvidj T. (2011) Rozvytok khoreografichnoji kuljтуры nacionaljnykh menshyn Khersonshhyny: avtoref. dys... kand. mystectvoznavstva: 17.00.01 «Teorija ta istorija kuljтуры». 16 s.
17. Mostova I. (2019) Dosvid etnokhoreologhiji v opanuvanni stylistyky slobozhansjkogho tancjuvaljnogho foljkloru. Danct studies. Vol. 2, №1, s. 49-58.
18. Ostrovsjka K. (2015) Osoblyvosti rozvytku narodnoji khoreografiji Slobozhanshhyny. Kuljtura Ukrainy. Serija: Mystectvoznavstvo: zb. nauk. pr. Kharkiv. derzh. akad. kuljтуры. Kharkiv, Vyp. 50. s. 160-168.
19. Pidlypsjkyj A. (2017) Istoryko-gheografichni faktory u vyvchenni narodnoji khoreografichnoji kuljтуры Ternopilshhyny. Khoreografichna osvita i mystectvo Ukrainy v konteksti jevropijskykh ta svitovykh tendencij: zb. materialiv Vseukr. nauk.-praktych. konf., m. Kyjiv, 21-22 kvitnja 2017 r. Kyjiv: KNUKiM, s. 50-52.
20. Pidlypsjkyj A. (2021) Narodno-scenichna khoreografichna kuljtura Ternopilshhyny seredyny KhKh – pochatku KhKhI stolittja. Dys.. kand. mystectvoznavstva: specialnistj 26.00.01 «Teorija ta istorija kuljтуры». KNUKiM, Kyjiv, 203 s.
21. Pisklova I. (2017) Stan ta doslidzhennja tancjuvaljnogho foljkloru Slobozhanshhyny. Visnyk LNAM. Vyp.24. s. 156-166.
22. Saban L. (1993) Vesiljna obrjadova muzyčno-tancjuvaljna tradycja pivnichnoji Lemkivshhyny. Chetverta konferencija doslidnykiv narodnoji muzyky chervonorusjkykh (ghalycjko-volodymyrsjkykh) ta sumizhnykh zemelj: Materialy / Red.-uporjadnyk B. Lukanjuk. Ljviv: VMI im. M. Lysenka, s. 85-93.
23. Saban L. (1987) Narodni tanci. Ghuculjshhyna. Kyjiv: Naukova dumka, s. 245-270.
24. Saban L. (1990) Sproba etnografichnoji zhanrovoji klasyfikaciji ghuculjsjkykh tanciv. Prohrama i tezy naukovykh povidomlenj Pershoji konferenciji doslidnykiv narodnoji muzyky zakhidnoukrajinsjkykh zemelj, Ljviv, s.20-23.
25. Saban L. (1991) Chardash v dolyni riky Uzh na Zakarpatti. Drugha konferencija doslidnykiv narodnoji muzyky Chervonorusjkykh zemelj / Upor. B. Lukanjuk. Ljviv, s. 19-27.
26. Savchenko R. (2006) Khoreografichna kuljtura ukrajinsjkykh jevreviv u konteksti vesiljnoji obrjadovosti. Mystectvoznavchi zapysky: Zb. nauk. pracj.. Vyp. 10. Kyjiv: Milenium, s. 163-169.
27. Skobelj Ju. (2018) Lemkivsjkyj narodnyj tanecj v konteksti khoreografichnoji kuljтуры Ukrainy. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_58_2/18.pdf (data zvernennja: 11.05.2020)
28. Smoljak O. (2005) Vesnjana obrjadovistj Zakhidnogho Podillja v konteksti ukrajinskoji kuljтуры: avtoref. dys.... d - ra mystectvoznavstva: 17.00.03. Kyjiv. 40 s.
29. Tkach V. (2018) Poljsjka nacionaljna menshyna Ternopilshhyny: socialjno-pravovyj ta kuljtorno-osvitnij aspekty (kinecj KhKh – pochatok KhKhI st.): dys... kand. istorychnykh nauk: specialnistj 07.00.01 «Istorija Ukrainy». Ternopilj, 2018. 319 s.
30. Titov V. (2000) Narodni podiljsjki tanci. Khmeljnycjkyj, 151 s.
31. Khaj M. (2000) Bojkivsjki tanky kozachkovoji ghrupy (Sproba strukturnogho analizu). Vseukrajinsjka naukovopedagoghichna konferencija “Muzychnyj foljklor v systemi navchannja ta vykhovannja molodi”. Kremenej, 11-12 travnja 2000 roku: Materialy / Ghol. red. O. Smoljak. Ternopilj: SMP “Aston”, s. 100-110.
32. Khaj M. (2007) Muzyčno-instrumentaljna kuljtura ukrajinciv (foljklorstychna tradycja). Kyjiv, Droghobych: Kolo, 543 s.: il., noty.
33. Khaj M. (2004) Tradycijnyj muzychnyj instrumentarij ta instrumentaljna muzyka Polissja. Ukrajinsjke muzykoznavstvo: Naukovo-metodychnyj zbirnyk. Vyp. 33. Kyjiv: NMAU im. P. I. Chajkovskogho, s. 281
34. Chornovol I. (2016) Komparatyvni frontyry: svitovyj ta vitchyznjanyj vymir: avtoref. dys... doktora ist. nauk: spec.07.00.01; 07.00.02. Ljviv, 34 s.
35. Chornovol I. (2014) Frontyr – identychnistj – nacionalizm. Droghobycjkyj krajeznavechij zbirnyk. Vyp. 17-18. s. 197-208.

EMPIRICAL STUDY OF PERSONAL DETERMINANTS OF THE CHOICE OF COPING STRATEGIES OF SERVICEMEN

Maria Yarmolchyk,

Department of Aviation Psychology, National Aviation University, Kyiv, Ukraine,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9917-0189>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijtss/30062021/7598

ARTICLE INFO

Received 04 May 2021

Accepted 10 June 2021

Published 30 June 2021

KEYWORDS

Coping strategy, personal, determinants, servicemen, model of behavior (actions).

ABSTRACT

Today, the activities of military units become especially important in conditions of instability in the country. Consequently, the study of the psychological characteristics of such people becomes expedient. Modern types of combat are requirements that often exceed the capabilities and resources of the military. This, in turn, creates a need for a special type of personality - stable, socially active, with a high level of self-regulation and the ability to withstand pressure from adverse factors [9].

In modern psychology, the individual way in which a person can cope with a complex, crisis situation is determined by the concept of coping behavior. The study of this concept is especially relevant for persons working in the Armed Forces of Ukraine. Coping is a strategy of behavior in complex stressful situations, which is chosen by servicemen to deal with stress. This is a kind of response of the psyche, which is an adaptive mechanism at the time of negative impact. The choice of coping strategies is determined by a number of personality traits that determine the dominant pattern of behavior of a particular serviceman during decompression.

Citation: Maria Yarmolchyk. (2021) Empirical Study of Personal Determinants of the Choice of Coping Strategies of Servicemen. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijtss/30062021/7598

Copyright: © 2021 **Maria Yarmolchyk**. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. The problem of choosing coping strategies by the military is especially acute today. The activities of military units become especially important in conditions of instability in the world. The current state of affairs presents requirements that often exceed the psychological capabilities and resources of the military. This, in turn, creates a need for a special type of personality - stable, socially active, with a high level of self-regulation and the ability to withstand pressure from adverse factors [1].

The fighting in eastern Ukraine is hybrid, with widespread use of psychological pressure, manipulation, advocacy and misinformation. To date, this is causing an increase in psychogenic losses among personnel. The personality of a serviceman is undergoing changes in all areas. During decompression measures, it is found that more than 60% have signs of combat stress of varying severity. Thus, there are violations of behavioral self-regulation, uncontrolled aggression, panic attacks [6]. Accordingly, the choice of a productive and effective coping strategy becomes impossible due to violation of personal characteristics. It is important to teach servicemen to act properly in a stressful situation, to be able to control the choice of the necessary coping. Active change of the situation by the serviceman should become more adaptive than adaptation to it. Positive coping strategies help to improve mental health, reduce risk factors for disease and mitigate their effects [7]. Thus, successful coping strategies in difficult living conditions allow the serviceman to overcome life crises, severe stressful situations. Such strategies are generally related to the resource of the individual or the potential, the stock of its various structural and functional characteristics that provide general activities and specific forms of behavior, response and adaptation [2].

The purpose of the article is to study the personality traits of servicemen, which determine the choice of coping strategies.

Materials and Methods. Research methods are theoretical (analysis, synthesis, generalization, systematization), empirical (surveys, observations, testing, interviews), methods of mathematical statistics (to establish the type of data distribution -Kolmogorov-Smirnov criteria, to establish connections - Pearson's criterion, Student's criterion, multiple regression analysis - Fischer's criterion). The following diagnostic tools are used in the work: Questionnaire of self-control methods (adaptation of WCQ method) by R. Lazarus and S. Folkman in adaptation by T.L. Kryukova, E.V. Kuftiak, M.C. Zamyshlyeva; personal questionnaire "SACS" (S. Hobfall); five-factor personality questionnaire; methods of multifactor study of R. Kettel's personality; Freiburg personal questionnaire; method of diagnosing the level of Spielberger-Khanin anxiety [8].

The study involved 150 servicemen of the Air Force, the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine. Diagnosis was performed in three stages, during the fighters' decompression measures.

Results.

Table 1. The results of diagnostics of coping strategies according to the method of S. Hobfall in servicemen

№	Strategies Overcoming	Model of behavior (actions)	Expression of overcoming models		
			Low (% of respondents in %)	Medium (number of respondents in %)	High (number of respondents in %)
1.	Active	Assertive actions	16 (11%)	56 (37%)	78 (52%)
2.	Prosocial	Entering social contact	24 (16%)	36 (24%)	90 (60%)
3.	Prosocial	Seeking social support	64 (43%)	42 (28%)	44 (29%)
4.	Passive	Cautious actions	91 (61%)	21 (14%)	38 (25%)
5.	Direct	Impulsive actions	5 (3%)	40 (27%)	105 (70%)
6.	Passive	Escape	17 (11%)	113 (75%)	20 (14%)
7.	Indirect	Manipulative actions	48 (32%)	40 (27%)	62 (41%)
8.	Antisocial	Antisocial actions	26 (17%)	41 (27%)	84 (56%)
9.	Antisocial	Aggressive actions	11 (7%)	9 (6%)	130 (87%)

From table 1 it can be noted that the active coping strategy, in particular assertive actions have a high degree of expression in 52% of subjects. Such soldiers actively and consistently defend their interests, openly declare their goals and intentions, while respecting the interests of the environment. In 37% of respondents this strategy is expressed at a medium level, in 11% - respectively at a low level.

Entering social contact as a dominant behavioral strategy is presented in 60% of respondents. They use social relations in order to jointly and effectively address the critical situation. This is a very good indicator for a military unit, as any task is based on interaction and joint activities, especially in the context of hostilities.

The search for social support in 43% of servicemen is low. They are not inclined to share their own experiences, do not discuss feelings and emotions with others, react negatively to compassion. Only 29% of respondents use this model of behavior as dominant. They try to find social support in stressful situations, share their experiences with others and experience the situation together. It is worth noting that seeking social support and entering into social contact are prosocial strategies for coping with stress, aimed at jointly dealing with a stressful situation. They are not prone to long reflection and planning of their own actions, they easily take risks. After a long stay in a combat zone, servicemen lose their sense of caution, the danger is not felt as acutely as in a peaceful life. 25% of respondents have a high degree of use of the precautionary model. Soldiers think for a long time and carefully weigh all possible solutions, try to avoid risk, long prepare for active action in difficult situations.

Impulsive actions are expressed at a high level in 70% of respondents. They are characterized by a tendency to act on the first impulse, under the influence of external circumstances or emotions, without prior consideration of their actions, weighing all the pros and cons and making the most appropriate and reasonable decisions. Only 3% of respondents have a low score on the scale.

The model of behavior "escape" has the highest score on the average degree of expression - 75% of respondents. As a rule, they try to avoid decisive action, require great tension and responsibility for the consequences, there is a desire to move away from the conflict situation, postpone the solution of the problem, think about something else, distract from other activities and activities.

Use of manipulative actions, as the leading coping, is defined at 41% of servicemen. There are intentional and hidden motivations of another person to experience certain states, decisions and actions necessary to achieve the initiator of their own goals. It should be noted that 32% of respondents have a low score on this scale.

Antisocial behavior as a leading model is represented by 56% of respondents. Soldiers are characterized by a tendency to go beyond socially acceptable limits and restrictions, egocentrism, the desire to satisfy their own desires, regardless of the circumstances and interests of others. A low score on the scale is present in 17% of respondents.

87% of servicemen have a pronounced pattern of aggressive actions. This is the most pronounced strategy in the group. Researchers use aggressive actions aimed at other people, which are manifested in the tendency to feel negative feelings in failures and conflicts with other people, to blame others for something, to feel feelings, anger, irritation, internal tension, frustration, dissatisfaction. Only 7% have a low scale. Another 6% have an average degree of expression of aggressive actions.

S. Hobfall's method allows to build a "portrait" of models of overcoming behavior, based on the analysis of individual data of respondents. We present a medium-group "portrait" of the models for the studied sample on figure 1.

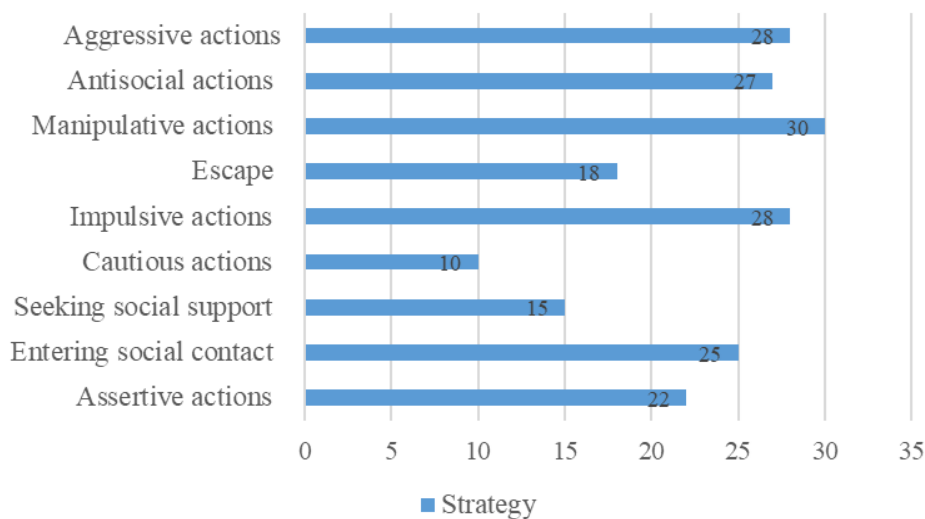


Fig. 1. Middle-group "portrait" of models of overcoming behavior according to the method of S. Hobfall

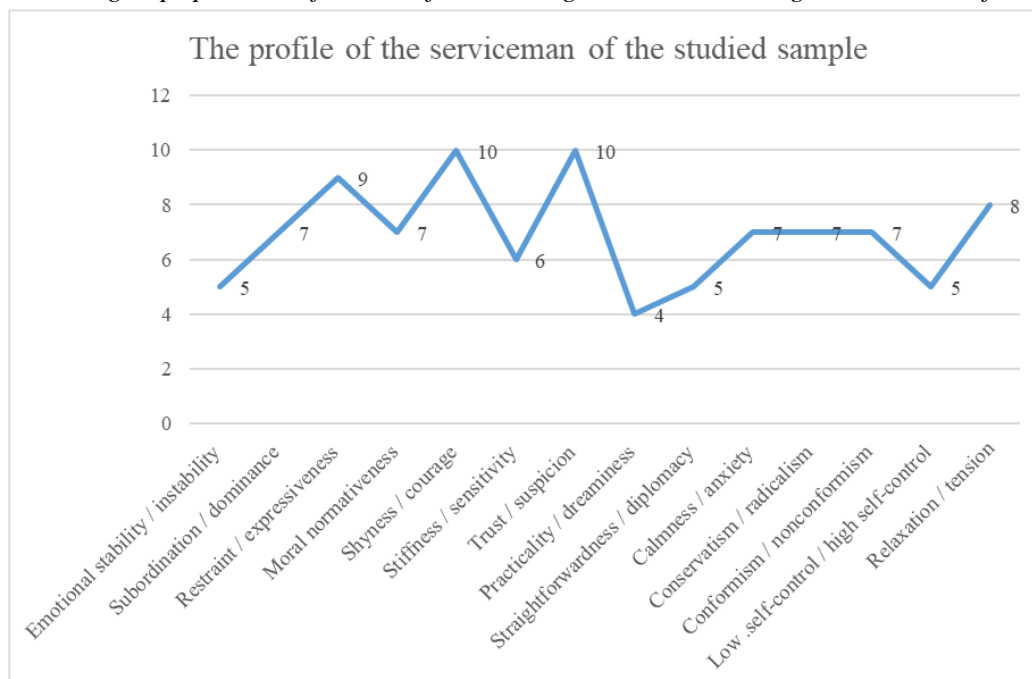


Fig. 2. Average group profile of the individual according to the method of R. Kettel

From Figure 2 it can be noted that by factor A "Closedness-sociability" the sample can be described as quite restrained, isolated, critical, cold. Soldiers are reluctant to make contact, keep their distance. The indicator for the factor "Intelligence" is at an average level, is characterized by specificity and some rigidity of thinking, reduced efficiency.

The emotional stability / instability factor also has an average. The subjects are characterized by emotional instability, quite easily exposed to negative psychological influences. Prolonged stay in the combat zone provokes constant emotional strain, due to which control over the emotional sphere is reduced. Some servicemen are prone to uncontrolled emotional reactions that occur under the influence of the slightest impulses and stimuli. Others use the "switching off" of all emotions, sometimes to the complete alienation of feelings and experiences. Thus, the mechanisms of psychological protection, which are aimed at maintaining mental health, are activated.

The restraint-expressiveness factor is high. The servicemen of the studied sample are active, quite impulsive, quite expressive in communication with each other, demonstrate emotional leadership in the team.

"Moral norms" are presented at an average level. Soldiers are characterized by perseverance, they can be relied on in difficult situations, which is a necessary aspect of the professional activities of the military. They are conscientious, responsible, have a developed sense of duty, consciously follow moral rules and regulations.

The "shyness-courage" factor has the highest rate in the group and characterizes the subjects as bold, resourceful, willing to take risks and cooperate, able to make independent decisions.

According to the factor of "rigidity-sensitivity", the group indicator is average and does not determine sentimentality, self-confidence, severity, practicality, sometimes a certain rigidity and rigidity in relations with others, rationality and logic of actions.

"Suspicion" has the maximum value. The average serviceman of the sample is characterized by distrust, doubt, stubbornness, focus on the actual "I". There is caution in action, autonomy of social behavior.

Indicators of the factor "practicality-dreaminess" mean practicality, determination, conventionality and diligence. Soldiers are exposed to external, real circumstances, solve problems quickly enough. However, there is excessive prosaicness and concreteness of thinking.

The factor of "straightforwardness-diplomacy" is expressed at the average level and characterizes servicemen as open, straightforward, direct, quite emotional. Manifestations of tactlessness are possible, because the military team has its own laws communication is often not normative. But it should be noted that during hostilities you do not have to think about tact, interaction sometimes occurs even at the level of gestures, without a verbal component.

Factors "calm-anxiety", "conservatism-radicalism", "conformism-nonconformism" »Have the same indicator. Respondents can be described as quite anxious, anxious, some have depressive symptoms. At the same time, servicemen in their activities are quite critical of the environment, approach problems from an analytical point of view and try to find a way out of even difficult situations, with the help of their own decisions and ideas.

The self-control factor is presented at the average level. Soldiers are able to control their emotions and behavior, but there is a dependence on moods and their own desires.

The factor of "relaxation-tension" is high. The subjects are characterized by a tendency to stress and excitability, there is frustration and irritability, which occur for no apparent reason. It is worth noting that the professional activities of the military require courage, as the work involves constant risks to life.

Conclusions. The choice of coping strategies by servicemen is largely determined by a number of personal characteristics. During the treatment of a stressful situation, servicemen use various copings. In general, it should be noted that the choice of coping strategies for servicemen is being actively studied at the stage of decompression measures. The right choice of coping strategy determines the successful completion of the task in complex languages. Knowing the personal determinants of coping, you can adjust the actions of the military in stressful conditions, affecting the personal qualities. Prospects for further research in this area are to develop programs for the development of coping mechanisms in the military, which will increase stress resistance, psychological endurance, the ability to psychologically resist the negative psychological impact.

Acknowledgments. Special thanks are due to all servicemen who took part in the study. Special thanks to the commanders and superiors who provided the study.

Declaration of Interest Statement. I have no conflicts of interest to disclose.

REFERENCES

1. Aleksandrova L. A. (2008). Sviaz mekhanyzmov psikhologicheskikh zashchyt y sovladaniya s aktsentuatsiyami kharaktera, tipom temperamenta, emotsionalnoi kompetentnosti y ahressyvnosti [The relationship between the mechanisms of psychological defenses and coping with character accentuations, type of temperament, emotional competence and aggressiveness]/ *Vestnyk Kemerovskoho gosudarstvennogo unyversyteta. Seryia «Psikhohyia» - Bulletin of the Kemerovo State University. Series "Psychology"*, № 4. 75-83. [In Russian].
2. Chen, G.-M. (1992) Communication Adaptability and Interaction Involvement as Predictors of Cross-Cultural Adjustment. *Communication Research Reports*, 9 (1), pp. 33-41. <http://doi: 10.1080/08824099209359895>
3. Billings A.G., Moos R.H. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *J. Pers and Soc. Psychol.* 2013. Vol. 46, pp.877–891.
4. Clark K., and C. Bormann, Cropanzano, R., James K. (1995) Validation evidence for three coping measures. *Journal of Personality Assessment.* 65, 434–455.
5. Harvey, M., Speier, C., Novecevic, M.M./ (2001) A theory-based framework for strategic global human resource staffing policies and practices. *International Journal of Human Resource Management*, 12 (6), pp. 898-915. <http://www. doi: 10.1080/09585190122394>
6. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company. 1984. 445 p.
7. Rasskazova E.I. (2013). Koping-strategii v strukture deyatelnosti i samoregulyacii: psichometricheskie harakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki cope [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation: psychometric characteristics and the possibility of applying the technique]. *Psichologiya. Zhurnal VSh`E - Psychology. HSE Journal/* Vol. 10 (1), 82–118. [In Russian].
8. Tremolada M., Bonichini S., Taverna L. Coping Strategies and Perceived Support in Adolescents and Young Adults: the Predictive Model of Self-Reported Cognitive and Mood. *PSYCH Publ.* 2016. Vol.7 (14), pp.858–871.
9. Yarmolchuk M.O. (2021). Peculiarities of coping strategies in the military servants of the armed forces of ukraine during decompression. *Habitus*, 22, 111-115 DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.22.19>. [In Ukraine].

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ЗАДАЧ З МЕДИЧНОЇ І БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ

Новікова Ірина Миколаївна, викладач кафедри медичної і біологічної фізики Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4329-2061>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7599

ARTICLE INFO

Received 03 May 2021
Accepted 11 June 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

educational technology, task approach, medical and biological physics, educational and research activities, future doctor, professionally oriented tasks, professional training of future doctors.

ABSTRACT

The article presents the results of research on the introduction of the technological model of professionally oriented tasks in medical and biological physics in the educational process of higher medical institutions (2015 – 2020). The effectiveness of the developed technology for solving professionally oriented problems and tasks, which are based on the method of scientific knowledge, was tested by empirical (assessment of academic achievement, questionnaires, surveys, observations and more) and theoretical (induction, deduction, systems approach, modelling and more) methods of research.

The effectiveness of the technological model in the educational process was confirmed by the educational research and the elements of scientific research of students. During the pedagogical experiment were detected problems and contradictions in the process of professional training of future doctors, were described criteria for assessing the academic achievements of students in the discipline of medical and biological physics, including problem solving. The observational experiment showed the insufficiency of the level of formation of natural science and professional competence of students. Control and formative stage of the experiment to assess the effectiveness of the proposed technological content-structural model of solving problems in medical and biological physics, showed the effectiveness of the impact of technology of solving problems in medical and biological physics on the level of positive motivation, level of knowledge, level of educational research and scientific research of students.

During the search experiment, technology of solving the tasks, which was confirmed by updated educational and methodical support, was developed. An expert assessment of the effectiveness of the educational process, solving tasks of different levels, levels of skills, and expediency of introduction of educational and methodical support was conducted. The analysis of the results of pedagogical experiment showed the expediency of introduction of developed technology of solving the tasks and training methodical model of support in the educational process. By means of experiment was proved the effectiveness and efficiency of the model of training a specialist in the medical field, in which the leading role belongs to the technological approach to the formation of professional competencies by means of tasks in medical physics, aimed at implementing educational and research activities of students.

Citation: Novikova I. M. (2021) Experimental test of efficiency of technology of training and problem solving in medical and biological physics. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7599

Copyright: © 2021 Novikova I. M. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Постановка проблеми. Проблема якості підготовки майбутніх лікарів є однією із найактуальніших у світовій та вітчизняній професійній освіті. Стрімкий розвиток наукових галузей обумовив зміну технологій і методів діагностики, лікування і профілактики, що обумовлює необхідність модернізації змістової та процесуально-діяльничої частин навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень фізики. Курс медичної і біологічної фізики закладає

основи розуміння принципів функціонування медичного обладнання, забезпечуючи належний рівень опанування методиками проведення лікувальних та діагностичних процедур, знання та розуміння фізичних основ функціонування органів та систем в живому організмі, механізми дії фізичних чинників та особливості зміни фізіологічних, біологічних та біохімічних параметрів при таких впливах; знання теорій, які складають основу цілісної наукової картини світу; фундамент когнітивних здатностей до логічного та критичного мислення. Навчання медичної та біологічної фізики в кінцевому результаті має на меті сформувавши науковий стиль мислення, який лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності, достатній для розв'язування фахових завдань і задач, підґрунтям якого є технологічно організоване науково-орієнтоване навчання. Тому розв'язування фізичних задач посідає у медичній і біологічній фізиці особливе місце. Однак вимоги до навчального процесу як педагогічної технології накладають на методи розв'язування задач особливі ознаки технологічності. Це обумовлено сучасною освітньою парадигмою, яка передбачає технологічну реконструкцію навчання, що супроводжується відповідним навчально-методичним забезпеченням. Таким чином, існує протиріччя між новою парадигмою освіти та реальною педагогічною практикою. Відсутність цілісної технології навчання розв'язуванню задач з медичної і біологічної фізики, засобів навчання, які б ґрунтувалися на новітніх технологіях та забезпечували більш високу якість навчання обумовили необхідність та важливість використання розробленої *технологічної моделі розв'язування фахово орієнтованих задач з медичної і біологічної фізики*.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Розв'язування фізичних задач у навчальній діяльності присвячені численні педагогічні та психологічні дослідження вітчизняних та зарубіжних дослідників, відомих педагогів, психологів та методистів.

Значний вплив на розвиток задачних форм організації освітньої діяльності у медичній і біологічній фізиці справили дослідження відомих науковців: Я.Й. Лопушанського, Е.І. Личковського, А.Я. Потапенка, А.Н. Ремізова, Н.В. Стучинській, О.В. Чалого та ін.

Обґрунтуванню напрямів оптимізації науково-спрямованого освітнього процесу, удосконалення його організації та методики навчання, підвищення якості навчання присвячено низку наукових робіт провідних вчених – Коршака Є.В., Ляшенка О.І., Гончаренка С.У., В.П. Сергієнка та ін., а в галузі медичної освіти – Стучинської Н.В., Цехмістера Я.В., Чалого О.В. Але використання задачного підходу в технологічному аспекті не здійснювалося.

Мета статті – засобами педагогічного експерименту перевірити ефективність запропонованої технології фахово орієнтованих задач з медичної і біологічної фізики та якість її впливу на рівень фахової підготовки майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Педагогічний експеримент полягав у дослідженні ефективності впливу технології розв'язування задач з медичної і біологічної фізики на якість підготовки майбутніх лікарів. Експериментальна перевірка розробленої технологічної моделі проводилася в закладах вищої медичної освіти України.

Відповідно до етапів проведення педагогічного експерименту в 2015 – 2020 роках було проведено констатувальний експеримент зі студентами перших курсів напрямку підготовки "Медицина" Донецького національного медичного університету (м. Краматорськ протягом 2015-2016 та 2016-2017 років.) та НМУ імені О.О. Богомольця (м. Київ протягом 2018-2019 та 2019-2020 рр.).

Ефективність запропонованої технології розв'язування задач та якість її впливу на рівень фахової підготовки лікарів можна оцінити, проаналізувавши рівень позитивної мотивації, рівень знань студентів, рівень сформованості навичок навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності.

У Донецькому національному медичному університеті м. Краматорська експериментом було охоплено 320 студентів (159 – у контрольних групах і 161 – в експериментальних). У Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця, м. Київ. Експериментом було охоплено 135 студентів (62 – у контрольних групах і 73 – у експериментальних) [1].

Експеримент проводився у 4 етапи: констатуючий, формуючий, контрольний, а також всебічного обговорення результатів експерименту.

У ході констатувального експерименту проводився аналіз причин, які впливають на розвиток особистості та якість знань з медичної і біологічної фізики, виявлялися можливі шляхи подальшого розвитку студентів 1 курсу медичного факультету. Здійснено аналіз типових навчальних програм та робочих планів з дисципліни «медична і біологічна фізика».

Було визначено обсяг та рівень знань майбутніх лікарів з медичної і біологічної фізики, встановлено знання, вміння та компетентності, якими мають оволодіти студенти. Проводилося анкетування та бесіди з викладачами та студентами. На меті цього етапу експерименту було виявити рівень знань та вмінь студентів, з медичної і біологічної фізики, щодо розв'язування фахово спрямованих завдань та задач, ставлення до них студентів та викладачів, рівень позитивної мотивації. Визначити роль і місце фахових задач у навчальному процесі. Для виявлення ставлення студентів до навчального процесу та значущості фахових задач проведено анкетування, яким було охоплено 88 студентів 1 курсу. Завдання анкети створено у вигляді тестів з вибірковими відповідями.

Результати анкетування показують, що перевага надається експериментальним, якісним та фахово спрямованим ситуаційним задачам і завданням. Дані анкетування дали можливість більш наочно побачити і проаналізувати існуючі проблеми в освітньому процесі вищих медичних закладів, ставлення студентів до фізики, у тому числі до медичної і біологічної фізики, до викладання, а також до розв'язування задач. Серед причин незадоволеності навчальним процесом при опануванні медичної та біологічної фізики більшість студентів вказує на труднощі в опануванні математичного апарату, великий обсяг навчального матеріалу, невелика кількість часу на вивчення теми, не у повній мірі ІКТ забезпечення, недостатнє наповнення змісту фахово спрямованими завданнями та задачами, відсутність наукової діяльності зі студентами на перших курсах. Аналізуючи результати анкетування, можна зробити висновок, що у переважній більшості студенти проявляють інтерес до вивчення медичної і біологічної фізики, у тому числі до розв'язування фахових задач, але в них ще недостатні вміння їх розв'язувати, що пов'язано зі слабкою математичною та фізичною базою.

Для діагностики мотивації професійної діяльності використана методика К. Замфір у модифікації А. Реана. В основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Анкетуванням охоплено 59 студентів першого курсу.

Результати анкетування показали що:

– внутрішній тип мотивації (з оцінкою 4 - 5 балів), коли для особистості має значення діяльність сама по собі, мають 93% студентів (рис. 1).

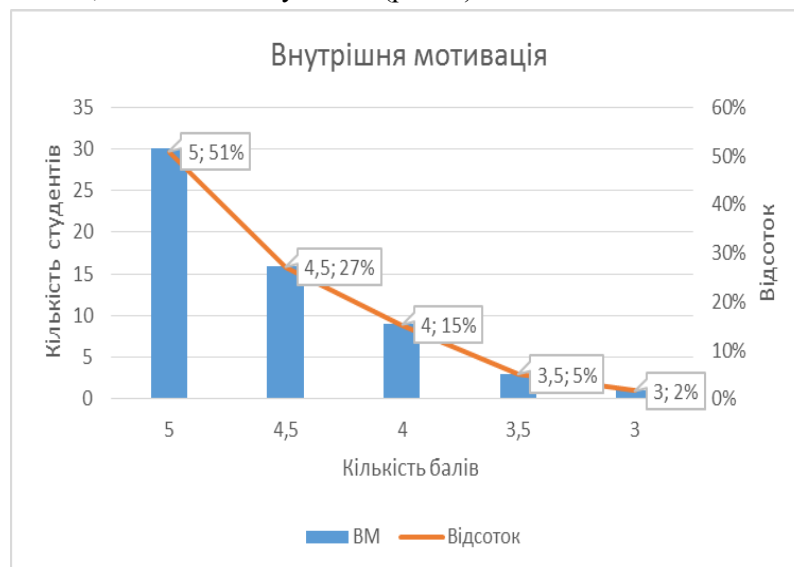


Рис.1. Розподіл результатів анкетування внутрішньої мотивації студентів

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи сполучень: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ.

Результати анкетування є наступними: найкращий мотиваційний комплекс ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ мають 68% студентів.

За даними (Реан А.А., 1990, 1999), задоволеність професією має значиму співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу особистості (позитивний значущий зв'язок, $r = +0,409$). Іншими словами, задоволеність особистості обраною професією тим вище, чим оптимальніше в неї мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної

мотивації та низька – зовнішньої негативної. Крім того, встановлена й негативна співвіднесена залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем емоційної нестабільності особистості (зв'язок значущий, $r = -0,585$). Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше особистість мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче її емоційна нестабільність. І навпаки, чим більше діяльність особистості обумовлена мотивами уникнення, осудження, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають брати верх над мотивами, пов'язаними з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

Аналіз спрямованості особистості на саморозвиток та самовдосконалення здійснено за методикою «Визначення об'єктивних ознак професійної самоідентичності» А.Г. Розумної [2]. Результати анкетування показують, що 58% студентів абсолютно спрямовані, 39% – цілком спрямовані на саморозвиток, тобто 97% студентів прагнуть до професійного самовдосконалення (рис. 2).



Рис.2. Результати анкетування студентів першого курсу щодо спрямованості на саморозвиток та самовдосконалення

Для аналізу ефективності навчального процесу з "Медичної і біологічної фізики", за умови використання технології розв'язування задач, також оцінювався рівень знань студентів за розробленими критеріями.

Було випадковим шляхом сформовано дві групи: контрольну та експериментальну, які склалися зі студентів медичних факультетів НМУ імені О.О. Богомольця та Донецького національного медичного університетів.

Знання студентів оцінювалися за підсумками написання тестів, розв'язання задач фахового спрямування, усного опитування, само- та взаємоконтролю, складання підсумкового модульного контролю, виконання самостійної та наукової роботи. Рівень знань оцінювався як низький, середній і високий (за 200 бальною шкалою) та визначався за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивним критерієм, головним показником наявності якого стала науково-дослідна, навчально-дослідна діяльність [3], яка входить до складу природничо-наукової компетентності [4].

За результатами анкетування та успішності склалися таблиці за такими ознаками: визначалася кількість студентів, які отримали бали від 120 до 200 за інтервалами у 6,7 балів. Було обчислено середній бал за результатами поточної діяльності та складання контрольних робіт та ПМК. Різниця між середнім балом при аналізі знань студентів з медичної і біологічної фізики в контрольній та експериментальній групах в кінці першого курсу статистично значима ($p=0,005$ за критерієм Манна-Уїтні) та склала 7,5 (95% ДІ 1,8 – 13,1) балу. У відсотках до середньої успішності групи контролю це складає 5,2%. Результати обробки результатів представлені на рис.3.

Технології розв'язування задач з медичної і біологічної фізики з використанням системи фахово спрямованих задач і завдань була також апробована у Національному медичному університеті ім. О.О. Богомольця протягом 2018-2020 року.

Експеримент проведений у національному медичному університеті ім. О.О. Богомольця показав, що застосування технології розв'язування задач з медичної і біологічної фізики з використанням системи фахово спрямованих задач і завдань покращує рівень науково-

дослідної та навчально-дослідної діяльності, що складає 15,1% від загальної кількості студентів експериментальної групи, а саме підвищує рівень сформованості природничо-наукової грамотності (на 15,1%), що підтверджує дослідження якості освіти за проектом PISA – 2018), а також стимулює розвиток професійної та фахової компетентності лікарів.

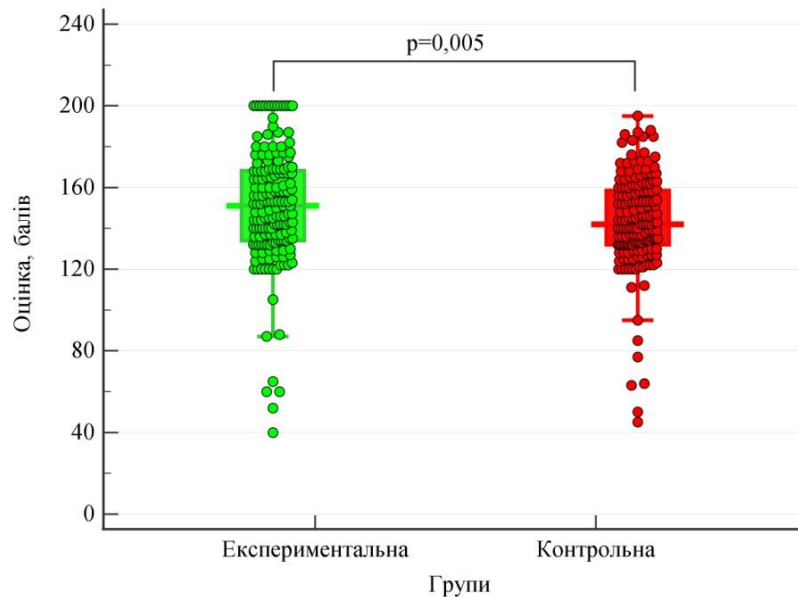


Рис.3. Порівняльний аналіз знань студентів з медичної і біологічної фізики в контрольній та експериментальній групі Донецького національного медичного університету МОЗ України за критерієм Манна-Уїтні

Різниця між середнім балом при аналізі знань студентів з медичної і біологічної фізики в контрольній та експериментальній групі в кінці першого курсу статистично значима ($p=0,006$ за критерієм Манна-Уїтні) та склала 7,6 (95% ДІ 1,5 – 13,7) балу. У відсотках до середньої успішності групи контролю це складає 6,1%. Результати обробки результатів представлені на рис.4.

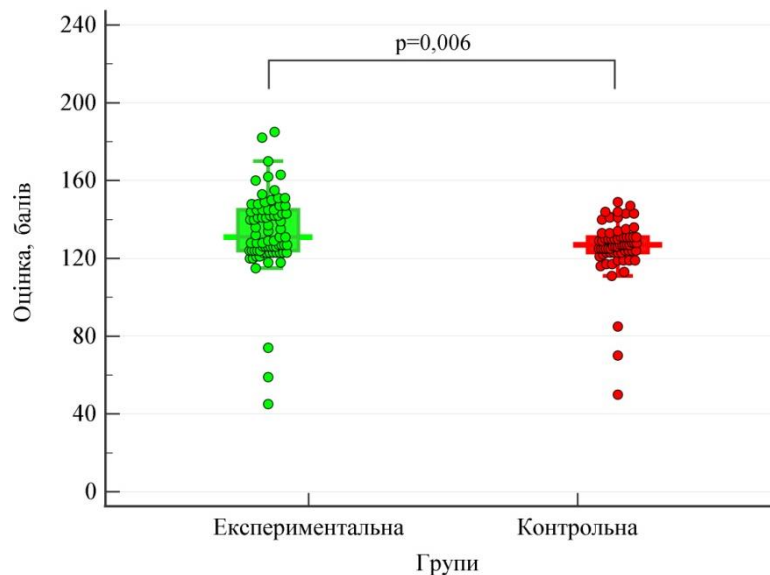


Рис.4. Порівняльний аналіз знань студентів з медичної і біологічної фізики в контрольній та експериментальній групі Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця за критерієм Манна-Уїтні

Аналіз результатів дав можливість зробити висновок про необхідність та важливість запровадження у навчальний процес технології розв'язування професійно орієнтованих завдань і задач різного типу та різного рівня складності, з урахуванням сучасних досягнень фізичної та медичної науки як підґрунтя навчально-дослідної, науково дослідної роботи студентів та формування фахових компетентностей.

Автором проведений аналіз впливу запровадженої технології та результатів навчання на кафедрі медичної і біологічної фізики на результати подальшого навчання студентів на споріднених кафедрах: фізіології, гістології, радіології Донецького національного медичного університету (м. Краматорськ). Експериментальне дослідження показало, що існує тісна пряма залежність між результатами навчання на кафедрі медичної і біологічної фізики та результатами навчальної діяльності на споріднених кафедрах.

За допомогою програми Excel побудовані кореляційні поля, які визначають якісний зв'язок між ознаками: X (результативний бал (РБ) отриманий студентом з медичної і біологічної фізики (МБФ)) і Y (РБ з фізіології), X (РБ із МБФ) і Y (РБ із радіології) та X (РБ із МБФ) і Y (РБ із гістології).

Аналіз показав, що поля мають витягнуту форму, що свідчить про наявність зв'язку. Чим більше витягнуте поле, тим сильніше зв'язок. Можна зробити висновок про те, що існує пряма залежність досліджуваних ознак.

З метою кількісної оцінки величини кореляційної залежності обчислень було визначено вибіркового коефіцієнта парної кореляції r_{xy} . Для першої пари ознак X (РБ із МБФ) та Y (РБ з фізіології) він становить **0.61**, для другої – X (РБ із МБФ) та Y (РБ із радіології) – **0.61**, для третьої – X (РБ із МБФ) і Y (РБ із гістології) – **0.52**. Результатом є наявність сильного зв'язку у всіх парах досліджуваних ознак, оскільки значення більше 0.5 (рис. 5–7 відповідно).

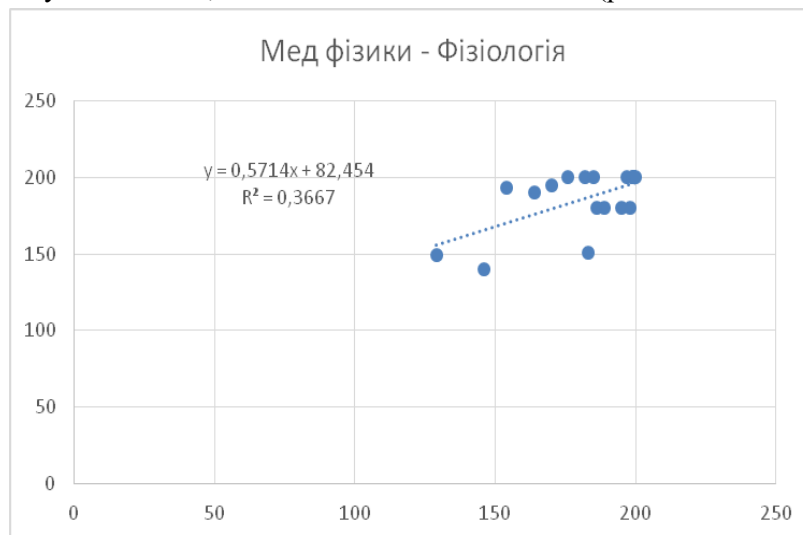


Рис. 5. Кореляційна залежність між результатами навчальної діяльності з медичної і біологічної фізики та фізіології.

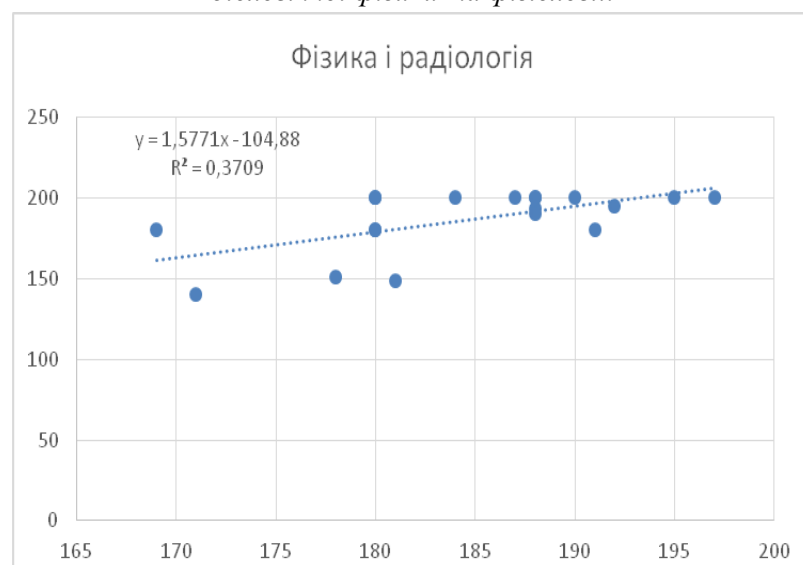


Рис. 6. Кореляційна залежність між результатами навчальної діяльності з медичної і біологічної фізики та радіології

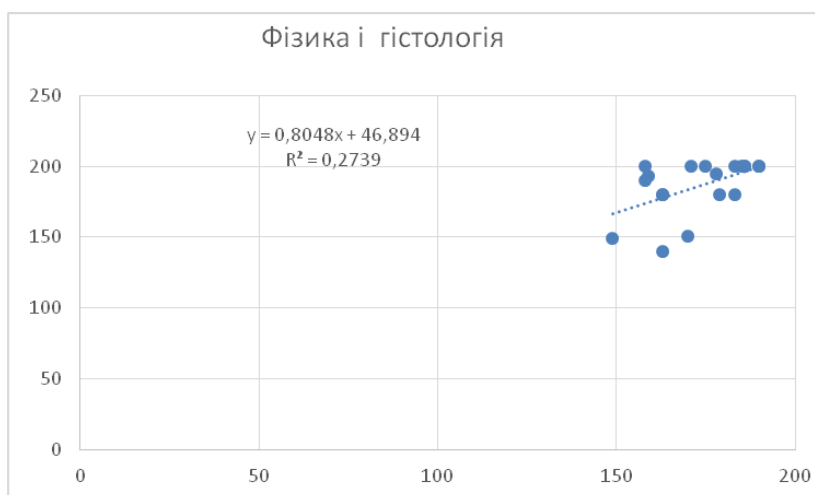


Рис. 7. Кореляційна залежність між результатами навчальної діяльності з медичної і біологічної фізики та гістології

При покращення якості навчання з медичної і біологічної фізики – зростає якість навчання на інших кафедрах, студенти продовжують вдосконалювати закладену на кафедрі МБФ наукову та фахову компетентність, що підтверджує теоретичне дослідження.

Для оцінювання доцільності запровадження до навчального процесу дисципліни "Медична і біологічна фізика" системи фахово спрямованих задач і завдань, технологічної моделі організації навчального процесу в аудиторний та позааудиторний час та навчально-медичного забезпечення було використано метод експертних оцінок, який полягає в проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями і формальною обробкою результатів [5, с.32-33].

Всі експерти (сім осіб) оцінювали: доцільність запровадження технологічної моделі та структурно-змістовної системи фахово спрямованих завдань і задач, інформаційно-методичного інструментарію до їх опанування, які потрібно ввести до вивчення дисципліни «медична і біологічна фізика» для підвищення якості освітнього процесу.

Доцільність та важливість запровадження до навчального процесу дисципліни "Медична і біологічна фізика" системи фахово спрямованих завдань і задач різних типів та різних рівнів складності, визначили 100 % експертів. Середній бал за 10 бальною шкалою оцінювання складає 9 балів (доцільність запровадження не викликає сумніву).

Доцільність запровадження до навчального процесу оновленого навчально-медичного забезпечення – технологічних посібників «Робочих зошитів для аудиторної та позааудиторної роботи» за різними темами для студентів 1 курсу з дисципліни "Медична і біологічна фізика", визначили 100 % експертів. Середній бал за 10 бальною шкалою оцінювання складає 8,86 балів (доцільне до запровадження).

Зміст зошитів повністю відповідає діючій навчальній програмі з медичної і біологічної фізики. При управлінні процесом навчання використання навчально-методичного забезпечення дає можливість викладачу *регулювати темп введення завдань та задач*, індивідуальний темп їх виконання студентами.

Відмінність розробленої моделі від існуючих полягає в тому, що вона спрямована на відтворення (моделювання) процесуально-діяльнісного компонента навчання. Тому кожній змістовій одиниці було поставлено у відповідність певний момент часу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дослідно-експериментальна перевірка показала, що розроблена технологія розв'язування задач сприяє формуванню природничо-наукової компетентності у майбутніх лікарів через впровадження системи фахово спрямованих задач й є потужним засобом фахової підготовки лікарів.

1. Констатувальний експеримент показав недостатність рівня сформованості природничо-наукової та фахових компетентностей студентів.

2. У ході пошукового експерименту розроблено технологію розв'язування *фахово спрямованих* задач, яка стає засобом формування фахових компетентностей та потужним засобом формування наукового мислення та природничо-наукової компетентності майбутніх лікарів, елементом науково-спрямованого навчання. Технологія підкріплена оновленим

навчально-методичним забезпеченням. Проведена експертна оцінка ефективності освітнього процесу, розв'язування різних класів задач, рівнів умінь та доцільності запровадження оновленого, з урахуванням технології розв'язування *фахово спрямованих* задач, навчально-медичного забезпечення.

3. Проведена апробація результатів дослідження показала доцільність введення до навчального процесу розробленої технології розв'язування *фахово орієнтованих* задач та навчально методичного забезпечення – *технологічних* посібників «Робочих зошитів для аудиторної та поза аудиторної роботи» за різними темами для студентів 1 курсу з дисципліни "Медична і біологічна фізика".

4. Розроблена технологія розв'язування задач на основі наукового методу пізнання сприяє формуванню природничо-наукової компетентності у майбутніх лікарів через впровадження системи фахово спрямованих задач у науково-спрямованому навчанні.

Експеримент показав, що застосування технології розв'язування задач з медичної і біологічної фізики з використанням системи фахово спрямованих задач і завдань покращує рівень науково-спрямованого навчання через підвищення рівня:

- мотивації самим змістом діяльності – внутрішня мотивація (з 85% до 93%);
- прагнення до самовдосконалення та досягнення в діяльності певних позитивних результатів (з 87% до 97%);
- сформованості позитивного мотиваційного комплексу (70%);
- покращення знань студентів з медичної і біологічної фізики Донецького національного медичного університету МОЗ України (між середнім балом при аналізі знань студентів з медичної і біологічної фізики в контрольній та експериментальній групі в кінці першого курсу статистично значима ($p=0,005$ за критерієм Манна-Уїтні) та склала 7,5 (95% ДІ 1,8 – 13,1) балу, у відсотках до середньої успішності групи контролю це складає 5,2%) та Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця (між контрольною та експериментальною групами в кінці першого курсу статистично значима ($p=0,006$ за критерієм Манна-Уїтні) та склала 7,6 (95% ДІ 1,5 – 13,7) балу, у відсотках до середньої успішності групи контролю це складає 6,1%);
- здійснення науково-дослідної та навчально-дослідної діяльності, що складає 9,9% та 19,9% відповідно;
- якості навчальної діяльності на споріднених кафедрах фізіології, радіології, гістології та рівня подальшої наукової діяльності студентів на інших кафедрах;
- сформованості природничо-наукової грамотності (29.8%), що підтверджує результати дослідження якості освіти проекту PISA – 2018, що стимулює розвиток фахової компетентності лікарів.

Перспективами розвідок стає удосконалення технологічно орієнтованого навчально-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стучинська Н.В. Новікова І.М. Імплементация досягнень сучасної фізики у навчальний процес через професійно орієнтовані задачі. Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Кременчук: КрНУ, 2019. Випуск 2 (115), С. 48-55.
2. Разумна А.Г. Формування професійної ідентичності фахівців медичної галузі в закладах вищої освіти / Навчально-методичний посібник. / А.Г.Разумна, Харківська медична академія післядипломної освіти – Харків: ХМАПО, 2019. – 56с.
3. Шут М.І., Сегієнко В.П. Науково-дослідна робота з фізики у середніх та вищих навчальних закладах: Навч. посіб.– К.: Шкільний світ, 2004. 128 с.
4. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. – К.: УЦОЯО, 2018. – 119 с.
5. Грабовецький Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання: монографія/ Б.Є. Грабовецький. – Вінниця: ВНТУ, 2010. 171 с. С. 32-33

COMPONENTS OF THE TRAINING PROGRAM FOR EDUCATORS WORKING ON THE DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICALLY GIFTED STUDENTS POTENTIAL

Natalia Bonchuk, Ph.D. student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7624

ARTICLE INFO

Received 02 May 2021
Accepted 14 June 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

mathematical talent, gifted student, advanced training, online training, interactive methods.

ABSTRACT

The article is devoted to the formation and improvement of competencies of teachers and psychologists of secondary schools to identify and develop mathematically gifted students. It has been identified the components of the training program of basic competencies that psychologists and subject teachers must have to recognize and develop mathematical talent. The results of an empirical study of an educational project are online training for educators to deepen their theoretical knowledge of mathematical talent and the development of practical skills of organizing the educational process for students with a high level of ability in the field of exact sciences. It was found that training in the development of competencies is an effective way to improve the skills of teachers to understand the essence of talent, the peculiarities of its detection in students, prevention of loss of potential, development of individual educational trajectories, use of new learning technologies and ways to develop personal skills.

Citation: Natalia Bonchuk. (2021) Components of the Training Program for Educators Working on the Development of the Mathematically Gifted Students Potential. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7624

Copyright: © 2021 Natalia Bonchuk. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Formulation of the problem. The rapid development of new technologies opens new prospects for teaching categories of students that require special attention from teachers who care for them. One such category of students is mathematically gifted. Historically, children who have an extremely high level of mathematical abilities had the opportunity to improve them in specialized schools, but not everyone entered there. There has always been and still is a significant proportion of those who did not get there for various reasons (at the discretion of the parents, or because of the remoteness of the village where the child lives from a specialized school). Modern life is based on high technologies, which makes it possible to overcome these limitations and develop the abilities of mathematically gifted children without being tied to a specific area and educational institution, which has teachers with appropriate qualifications. Also, the rapid development of Internet technologies provides an opportunity to develop mathematical talent for children from remote areas and villages, and, very importantly - creates opportunities for continuous personal and professional development of mathematics teachers and psychologists in the field, allowing them to master the necessary competencies to teach gifted students directly in the conditions of comprehensive school.

Thus, today there is an urgent problem of thorough training of subject teachers and psychologists, which is aimed at identifying, developing, and revealing the potential of mathematically gifted students. It is a pity that in our country far too little attention has been paid to proper training of specialists, who encounter mathematical giftedness in their work from time to time, but have not been trained to discern it or work to develop the skills of the gifted person. This can be explained by the fact that teacher training universities and institutes of post-graduate pedagogical education lack specialized courses focused on the psychology of giftedness, methods of its identification, specifics of developing and teaching such children. Against the background of the mathematical education crisis observed in our country, such competencies

are important for educators as many students with a high level of abilities and giftedness, including mathematical giftedness, receive no proper attention and gradually lose their potential. This happens because abilities are either associated with general academic success rates or ignored as a subject matter of a teacher's or a psychologist's specific professional interest and an applied field of their professional duties.

In light of the above, we believe that teachers need appropriate theoretical and practical training aimed at developing skills to work with gifted and talented children. In our opinion, one of the effective ways to improve the level of qualification of teachers today is to develop interactive training programs that will help spread the necessary competencies to a wider cohort of educators without being tied to the place of residence and work. Training programs allow a wide range of professionals to acquire the necessary knowledge for free and remotely, representing a powerful global trend in modern education.

In the report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century titled "Learning: the Treasure Within" (1997), distance learning is defined as the most prospective area of applying information and communications technology. At the UNESCO World Conference on Higher Education (Paris, 1998), it was emphasized that "distance learning and new information and communications technology provide access to education..." Post-graduate education for adults is a continuous process of a professional's improvement and modern technology makes it possible to learn online without deterioration of the quality of teaching and learning materials. As regards digital trends, futurologists foresee that the future of education relies on gamification as well as virtual and augmented reality.

Online learning or e-learning means learning involving the use of multimedia and Internet technology. This is presently the commonest form of distance learning continuously widening over the last 13 years. Online learning has been recently ahead of the traditional intramural form of learning in some respects. Distance learning perfectly supplements the traditional methods of upgrading qualification and is an alternative in some cases, which permits an educator not to disrupt the process of self-development and self-education in the fast developing circumstances of contemporary life. Pearson initiated a study comparing the results of learning in traditional and online schools of Mathematics and English in the USA. This is one of the most advanced countries when it comes to distance school learning as these practices have been used there since the 2000s. The study results helped researchers conclude that the efficiency of learning in an online school is no lower than that in a traditional one. The development and implementation of modern interactive courses to improve the skills of educators, opportunities to attract their wide audience, the convenience and accessibility of multimedia tools for adult learning as an element of continuing education is the issue of this article.

Distance learning programs, of course, have many positive aspects. They are focused on improving learning skills, on continuing education as a social trend, effectively implementing the modern model of "lifelong learning". Flexible organization of training during classes (the ability to choose the course, the theme of independent work, how to perform tasks), with a certain time frame, allows each student to move along their educational route. The use of modern educational technologies in the construction of courses (for example, the development of critical thinking, focus on project technology, etc.) makes the learning process personal and activity-oriented, making the program participant feel like an active individual of the educational process. Thus, interactive learning allows a specialist (a subject teacher or a psychologist of a secondary school) to improve their level of knowledge, to form a willingness to independently creatively designed individual educational programs, taking into account specific educational needs; to design the educational environment following modern requirements through available information technology.

The purpose of the article is to present the results of the experimental interactive training course on the theory of giftedness and the development of practical skills of teaching and developing students with a high level of mathematical abilities and giftedness in the framework of in-service training for subject teachers and school psychologists.

Analysis of researches and publications. Creating the training program "Psychology of Mathematical Giftedness for Teachers and School Psychologists", we were guided by the following guidelines. Successful work with gifted children requires knowledge of the nature of giftedness (in particular, mathematical) as a rare mental phenomenon. In 1966, V.A. Krutetsky emphasized that mathematical talent is a complex system of mental formation. Students especially gifted in mathematics are characterized by a peculiar mathematical orientation of the mind - the tendency to perceive many phenomena through the prism of mathematical relations, to realize them in terms of logical and mathematical categories. The main characteristics of mathematically gifted students: the ability to think logically (the ability to think in mathematical symbols); ability to quickly generalize mathematical

objects, relationships, and actions; mathematical memory (generalized memory for mathematical relations, schemes of reasoning and evidence, methods of solving problems and principles of approach to them). Working with mathematically gifted students requires a high level of qualification of a teacher and a school psychologist and their thorough knowledge of the principles of the psychology of giftedness.

We also believe that professionals should have knowledge of the recognition of giftedness (especially partial or hidden), have an understanding of the peculiarities of the manifestation of giftedness in each age, have an idea of the difficulties faced by mathematically gifted children in socialization.

Besides, professionals need to understand the main reasons for the decline of the abilities of a mathematically gifted student, there are many such reasons. The specialist faces the task of a creative approach in solving an atypical task of maintaining the motivation of the child and the family members if there is a threat of loss of talent due to the unfavorable socio-cultural environment in which such a child is brought up; the psychological and financial difficulties of the family or the local community where a student is growing up; some personal characteristics of gifted children, including accentuation or deviation. A separate problem is also the impossibility of building an individual educational and developmental trajectory of mathematical abilities due to lack of relevant teachers' skills, the ability to work only for the general audience, ignoring the individual educational needs of the gifted student. At the same time, it does not depend on whether the school is rural or in a big city: in a large school, the probability of "seeing" and not noticing a child's talent may be even greater.

So, as already mentioned, subject teachers without special training often cannot identify gifted children, do not know their psychological characteristics; are not ready to work with them. It happens that teachers, faced with a gifted child with a difficult character (and this is not uncommon), show indifference to its problems, in some cases - hostility and even animosity, because gifted students can pose a threat to the authority of teachers; Sometimes such teachers often use the tactic of quantifying tasks for gifted children, rather than changing them qualitatively (N.S. Leites, 1996).

In their works, researchers O.M. Matiushkina, O.I. Savenkova, O.L. Yakovlieva and others emphasize that an educator of gifted children must be ready to develop efficient, flexible, and individualized programs; create a warm and emotionally safe climate within a class; provide students with the timely, adequate, and informative feedback; use various (often nonstandard) learning technologies.

According to A. K. Markova, working with gifted children requires the following components from a school team of teachers: 1) a professional and individual attitude; 2) a comprehensive nature of teachers' education; 3) creation of a system of consultations and trainings for teachers aimed at developing skills of self-knowledge, self-control, and self-development; 4) provision of special psychological and pedagogical conditions supposed to take into account the advanced psychological and pedagogical experience in working with gifted children, multi-faceted experience sharing to develop professional skills; 5) development of a creative and free educational and development atmosphere of learning at various levels and areas of professional activities (primary school teachers, subject teachers, special education teachers, school psychologists, and also school administration representatives, etc.) [3].

The issues of introducing interactive educational methods for adults have been considered by V.I. Hrytsenko, I.P. Bolodurina, V.V. Borshcheva, V.S. Kashparova, V.V. Kolos, S.P. Kudriavtseva, H.V. Mozhayeva, S.V. Nilova, V.Yu. Sinytsyn, S.O. Sysoyeva, T.V. Yakovenko, and others.

According to Yakovenko (2012), during the interactive courses, there is a binary learning effect: the educational nature is not only the content of the course but also the process of working remotely, which contributes to the development of the teacher's competences:

- skills in working with a personal computer, office programs, and the Internet; formation of general and specialized skills in working with information resources of various types and formats;
- acquaintance with the means and technologies supporting individual and group educational activity in the ICT-saturated environment;
- use of modern means of communication (communication via the Internet, audio and video conferences, etc.);
- formation of skills in the field of e-learning and self-education with the help of IT tools;
- formation of basic knowledge and skills in the organization of the educational process with the use of IT tools;
- development of students' skills of critical thinking when working with information resources.

Setting objectives. The task of identifying and developing mathematical talent has been and remains completely unsolved throughout the world. Early diagnosis, selection, the presence of specialized schools with a mathematical bias, as well as mathematical competitions and Olympiads do not save the situation, as many gifted students from different parts of the country are still often left

without proper psychological and pedagogical support. The rapid development of online learning has an impact on education: today we can note a wide selection of various e-courses aimed at developing such narrow professional competencies as the psychology of the gifted learning process. Due to their convenience and accessibility, training programs are now an effective alternative to full-time refresher courses. Online learning can eliminate many barriers: geographical, physical, financial. However, we believe that today such training programs, especially for educators, are still insufficient, and in the psychological and pedagogical literature, there is a lack of work on the development and implementation of interactive educational projects for teachers and school psychologists. Consideration of these problems, as well as prospects for their solution, is the task of this study.

Presentation of the main research material. In order to improve the skills of educators, deepen the competence of those interested in working with mathematically gifted children, we have developed and offered an interactive online training program "Psychology of mathematical giftedness for teachers and school psychologists", which aims to increase competence in working with gifted students.

The program of interactive training of teachers on the issues of identification and development of mathematical talent of students is designed for 30 hours and includes the following sections:

a) Block 1. "Mathematical talent as a phenomenon. Psychophysiology, cognitive processes, and psychological features of a mathematically gifted child.

This thematic block of training is devoted to the theory of mathematical talent: the structure of mathematical talent as a complex psychological formation, as a deviation from the norm "up", as a phenomenon of dynamic, developing, experiencing latent periods, changing in different periods of ontogenesis. The eminent psychologist K. Jung noted in the middle of the last century that "a gifted person is from a biological point of view a deviation from the average norm." The question of the interrelation of cognitive abilities and typological features is considered. Features of perception, attention, memory, thinking of mathematically gifted children. The speed of the formation of the visual image. Concentration and distribution of attention depending on the type of nervous system. Psychological features of mathematically gifted children.

b) Block 2. "Strategies for recognition and identification of mathematical talent. Partial mathematical talent".

In this block, the participants study the methods and tools for identifying mathematical talent (tests, questionnaires, tasks, observations, interviews. Emphasis on understanding partial (partial) talent and the difficulty of its identification. Ways of its development. Of the autistic spectrum, giftedness is most often associated with Asperger's syndrome, which is characterized by milder manifestations of communication deficits along with normal language development and preserved intelligence.

After watching Zoom-video lectures on the theory of giftedness and acquaintance with the relevant literature, the participants did their homework, which consisted of project activities - preparing a newsletter for parents of gifted children.

c) Block 3. "Creating individual educational trajectories for a gifted child".

How to help a gifted student regulate their learning. Problems and technologies of construction of a separate educational trajectory of a gifted student in the conditions of a secondary school. Techniques of educational coaching of gifted people, basics of mentoring. The block of the course "Creation of individual educational trajectories for a gifted child" involves mastering the theory and practice of building an individual educational and developmental program for a mathematically gifted student in the "normal" class of the secondary school. The Law of Ukraine "On Education" defines the individual educational trajectory as follows:

• **Individual educational trajectory:** a personal way of realizing the individual potential of a student formed by taking into account his/her abilities, interests, needs, motivation, capacities, and experience, based on the student's choice of education types, education forms and acquisition rates, subjects of educational activities and educational programs proposed by them, educational disciplines and their complexity level, methods and means of learning. An individual educational trajectory within an educational institution may be implemented through an individual educational plan;

• **Individual educational plan:** a document defining the order, form, and rate of the student's mastering of educational components of an educational program aimed at realizing his/her individual educational trajectory, developed by an educational institution in cooperation with the student, providing the required resources are available. This block of the course aims to strengthen the theoretical knowledge of teachers about the characteristics, methods, and models of individual educational trajectories for the mathematically gifted (features of a selection of individual methods and techniques of teaching, orientation in teaching materials for gifted students, specifics of the educational process,

avoidance of standard teaching procedures, assessment of the level of knowledge of the gifted); as well as the section provides for the development of practical skills in homework (project work to build an individual educational trajectory for a student with implicit mathematical talent).

d) Block 4. "Age features of the development of mathematical talent." Mathematically gifted students from 5th to 11th grade go through a rapid process of growing up. It proceeds unevenly, differently at girls and boys, with the expressed individual features. The social situation of development is changing, the system of relations with significant others is being rebuilt, which inevitably affects the development of talent. In adolescence, the leading activity is communication with peers, however, learning does not disappear from the point of view of a gifted student. The development of self-awareness, a personal reflection is actively taking place. Sometimes learning and communication interfere with each other. How exactly does this happen and why? What to do with this school psychologist and teacher? How to make sure that both activities do not interfere with each other? How to rebuild relationships with gifted students who grow up so that they are productive in interaction with others and have a positive impact on the learning process? These questions will be presented from the standpoint of age psychology, useful for the work of the teacher. The reasons for possible bullying of gifted children are also considered, program participants gain knowledge about the components and structure of bullying. Children with giftedness and learning difficulties have an increased risk of communication problems, and they may find themselves in a kind of social isolation due to the fact that they do not find understanding among "ordinary" children (as well as often among children with learning difficulties without giftedness or among gifted children without learning difficulties), cannot properly build and maintain harmonious relationships with teachers and classmates (as well as with bosses and colleagues in adult life). The stages of organization of psychological and pedagogical measures to combat bullying of a gifted child in secondary school are considered. Participants of the program get acquainted with algorithms for building training in skills of regulation of emotions and behaviors for mathematically gifted students.

e) Block 5. "Countering the loss of mathematical talent. School climate ". The content of this block of the training program: harmful socio-cultural and gender stereotypes; motivation of the gifted student and his family members to develop the child's abilities. Methods of counteracting negative environmental factors at the risk of losing student motivation to develop mathematical talent.

Parental indifference inhibits the potential of the gifted because the child does not consider the passion for mathematics as one of the promising areas of its development and possible professionalization. Insufficient attention to the gifted child leads to the emergence of internal conflicts, which in turn causes changes in behavior: timidity, aggression, etc. (Shumakova, 2004).

Attention to the gender aspect: girls are most prone to the loss of talent due to the adverse effects of the social environment and existing false stereotypes.

Thus, this unit teaches teachers and psychologists to effectively combat the loss of giftedness - systematic pedagogical and social work with the immediate environment of a mathematically gifted child at home and at school, the stability of motivation of the student, and his environment to develop abilities. A young person desperately needs the support of important people in his environment: how to help a teacher or psychologist, and what to do if the environment is not interested in it? Contact, communication, and collaboration techniques. The basics of goal-setting training for mathematically gifted students are considered.

School climate - the organization of educational and developmental space necessary for the realization of the potential of mathematical talent within the secondary school. Creating a comfortable emotional atmosphere, and at the same time stimulating, encourages the learning process. Creating a stimulating environment with the help of additional educational materials: posters, posters, collections, textbooks, etc. Ergonomics of the environment: giving students freedom of movement in the classroom. Ability to adapt forms of educational work according to individual educational needs, aptitudes, and abilities of students (flexibility).

f) Block 6. "Pedagogical skills in working with the gifted."

This block further analyses the role of teacher-mentor for a mathematically gifted student. Establishing boundaries and relationships. Teacher - as an object of psycho-emotional attachment of a mathematically gifted student. Competences of the teacher and his own creativity, development of abilities, continuous educational process. Mentoring for a mentor - where to look for him, how to share experiences with like-minded people.

The block "Pedagogical skills in working with mathematically gifted" is aimed at the formation and development of relevant skills in students. The theory and practice of pedagogical skills of a mathematics teacher for the gifted within the course is the development of professional

competence, practice, ability to teach the subject, choosing ways of professional and personal development of teachers (models and structures), strengthening skills of creative use of modern methods of educational and cognitive activities. teaching ways to effectively interact with the teacher and the gifted student in the classroom, ways to increase the motivation of the gifted student to learning, to independent research, the development of flexibility of his thinking. In this section, as part of practical work, participants were asked to create a list and plan for the development of their own competencies that will help teachers work with gifted, as well as develop a detailed outline of a non-standard lesson focused on teaching children with high abilities in mathematics.

g) Block 7. "Preparation of a gifted student for competitions, Olympiads". The block contains recommendations for the psychological and mathematical preparation of students for competitions and contests. This block is devoted to theoretical knowledge and practical skills of preparing a gifted student to participate in competitions, Olympiads in mathematics, tournaments, etc. The section examines ways to strengthen the potential of the student as a possible winner of the Mathematical Olympiad: students master the basic mathematical principles, important aspects of selecting tasks of increased complexity for training, increasing ways of creative problem solving, application of various organizational measures: extracurricular interactive learning, clubs and studios, summer schools. Particular attention is paid to the psychophysiological aspects of the selection of participants and the skills to help overcome anxiety and stress during competitions in gifted children. Homework requires drawing up a plan to prepare the participant for the Olympiad and selecting the most optimal training tasks, considering the level of his development and the characteristics of mathematical intelligence.

Each block of advanced training includes the following elements: a series of short educational video lectures on Zoom (10-15 minutes each), a list of specialized literature for self-study (articles, electronic abstracts), homework (creation of presentations, lesson plans, case studies), work in mini-groups (role-playing games and discussion of cases in Zoom web rooms) and the presence of test control (each section is considered mastered if homework is done and at least 60% of test questions to the block are given correct answers). Completion of homework and control tasks was evaluated on a stem scale, for successful completion of the section the participant had to score at least 70 points). The experiment involved 50 teachers of mathematics and school psychologists from different parts of Ukraine, who expressed interest in participating in the pilot project.

Before the training course, we conducted a thorough survey of future participants. The purpose of the diagnosis is to determine the current level of competence of school psychologists and teachers of mathematical disciplines in the theory of giftedness. Analysis of the data showed that most of the subjects have an idea of mathematical talent as a rare phenomenon, but the knowledge is general, vague. Teachers and psychologists are able to distinguish among students mostly bright, explicit mathematical talent, which is not the case with implicit (hidden) or partial talent. A child who demonstrates success exclusively in mathematics and demonstrates a failure in other academic areas, or has a complex character, problems with discipline, most of the teachers surveyed, unfortunately, is not considered gifted. It has become clear that teachers do indeed often confuse giftedness with academic achievement, so a successful student in most school subjects may be mistaken for a gifted student, while a truly mathematically gifted student may be left out of the teacher's attention if he or she does not demonstrate bright overall academic achievement or demonstrate traits of a difficult nature or deviant behavior. Only half of the participants had an idea that the curriculum of a gifted student within a secondary school requires the creation of a separate educational trajectory for him. Respondents had difficulty when asked to create a psychological portrait of a gifted child. School psychologists had an idea of the psychodiagnostic of a mathematically gifted child but sincerely admitted that in practice almost no one had to make such a diagnosis. For many participants in the training program, it was a surprise that non-recognition of talent or its loss is quite common, not to mention that measures can be taken to prevent these trends. Regarding the specifics of preparing a gifted student to participate in various competitions, contests, and competitions - here theoretical competence of teachers was at a sufficient level, although most noted that they have no experience of such training not just with a strong student, but with a gifted.

After the survey, participants took part in this training project. Assessment of homework and test control in points are presented in Fig. 1.

As you can see, not all participants of the training course were able to score the required minimum number of points in the program. Under the terms of the interactive training program, all participants who scored a GPA of less than 70 were considered not to have met the requirements, and continued to work on the blocks of the program for which they scored less, as certification is possible only if the limit is 70 test scores.

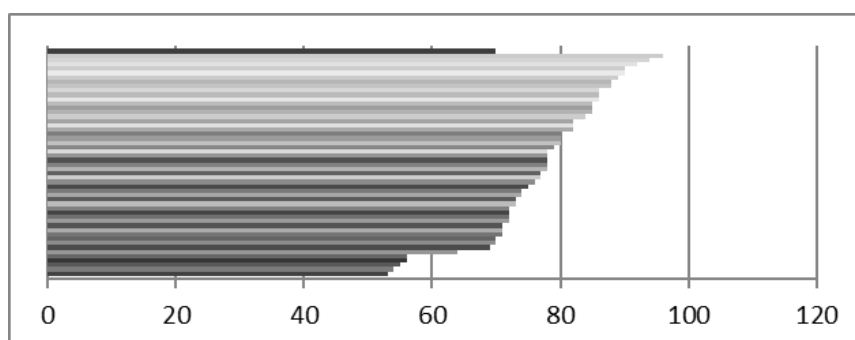


Fig. 1.

After the training, we received feedback from participants, where they shared their impressions. The vast majority of the group (43 educators out of 50) noted that the course helped them to expand their understanding of the essence of talent, its features, markers, areas of practical educational and developmental work with students with a high level of mathematical abilities. Participants shared that information is valuable and necessary for successful work with gifted people, it was very interesting to learn, but this format of training requires planning the necessary time in the daily schedule and a certain level of IT competence.

Conclusions. After conducting an experimental interactive course on the theory of giftedness and current issues of educational and educational work with students with a high level of mathematical abilities, we can note the following. Distance learning is a great addition to traditional methods of professional development and in certain conditions and an alternative that allows the teacher not to interrupt the process of self-development and self-education in the rapidly changing conditions of modern life.

The survey of participants of the initial online course on the theory of giftedness and areas of work with mathematically gifted showed a high level of readiness of teachers to learn through the latest technologies. Thanks to the online training "Psychology of Mathematical Giftedness for Teachers and School Psychologists" we were able to reach teachers and psychologists from different parts of Ukraine, including from small settlements where there are no specialized schools or clubs for children with a high level of mathematical abilities. Thus, the new knowledge gained by these participants in the training program significantly increases the chances of children to discover the potential of mathematical talent, individual approach to their learning and development of abilities.

In our opinion, the construction of a high-quality interactive training course for teachers working with gifted students was successful, but we made a number of conclusions regarding the technology of its construction:

- the main requirement - high-quality lecture video, Internet communication, and content of the material;
- duration of video lectures - no more than 10-15 minutes, so it is possible to carry out the optimal presentation of the material and maintain the appropriate level of attention and interest;
- the convenience of tests for control is necessary;
- a proper level of IT competence is a necessary requirement for participants;
- it is important to have timely contact with the teacher to check and discuss homework.

We believe that this course can be used to improve the skills of subject teachers and / or anyone interested in a deeper understanding of intellectual talent as a mental structure.

REFERENCES

1. Golovan M.S. (2011). Competence and competence: a comparative analysis of concepts. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 224–233.
2. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A., (1978) Psychology of higher school - Minsk: Pub. BSU
3. Ilnitskaya I.L. (2010) Preparation of teachers for the identification and development of gifted children and adolescents. *Experience with gifted children in modern Russia: Sat. materials Vseros. scientific-practical conf.*, M., 188-192.
4. Krutetskyy B.A., ed. N.I. Chuprykova (1998) Psychology of mathematical abilities of schoolchildren. *M.: MPSI Publishing House; Voronezh: MODEK*, 416 p.
5. Leiko S.V. (2013) The concept of "competence" and "competences": a theoretical analysis *Pedagogy*, 8, 128-135
6. N.S. (1996) Leites Psychology of giftedness of children and adolescents. M.
7. Shumakova N.B. (2004) Education and development of gifted children. *M.: Publishing house NPO "MODEK"*.
8. Jung K.G. (1998) The phenomenon of giftedness. *Conflicts of the child's soul*. - M.
9. Yakovenko T.V. (2012). Distance learning as one of the forms of professional self-development of a teacher. *Actual problem of the humanities and natural sciences*, 3, 247-249.

ВІДМІННОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО ДОСВІДУ ПІКОВИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ГІПОМАНІЇ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРВ'Ю РЕХІ

Андрій Заєць, магістр психології, ГО «АРЦ “Барвінок”», Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8214-2149>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7625

ARTICLE INFO

Received 03 May 2021
Accepted 16 June 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

bipolar disorder, hypomania, self-actualization, peak experiences, recurrent depression, phenomenology.

ABSTRACT

The borderline nature of hypomania may be a cause of widely reported issues with accurate bipolar disorder or recurrent depression differential diagnosis. It is understandable as long as there is a subtle difference between criteria for hypomania and normal (more or less extreme) elevated mood conditions, such as peak experiences of a self-actualizing person. In such cases, there are possibilities for taking one for another that leads both to a false-positive hypomania diagnosis for healthy subjects and subjects suffering from recurrent depression rather than from bipolar disorder, and to a false-negative perception of actual hypomania as just a highly good mood, brilliant efficiency and holistic existential feelings. This paper focuses on the phenomenological study of subjective experiences of such states in groups of healthy individuals with high or moderate self-actualization levels and individuals diagnosed with bipolar disorder without comorbidity. A Peak Experiences Interview has been developed to collect phenomenological data for further extraction of substantial features of subjective experiences for both groups. The study shows that the differences in phenomenology of peak experiences and hypomania state encompass various components, such as cognitive, emotional, somatic, behavioural, imaginative, existential. These findings may be used for developing diagnostic manuals and inventories as well as self-monitoring tools for patients and psychoeducational materials. The PEXI itself has shown its capacity for collecting phenomenological data and detecting relatively subtle differences in experiences of various modalities. Nevertheless, it shall undergo more trials with larger samples and cross-validation. Theoretical and practical insights from using such an approach may contribute greatly both in clinical psychology and personality studies.

Citation: Andrii Zaiets. (2021) Subjective Differences Between Peak Experiences and Hypomania: Phenomenological Study Using Peak Experiences Interview. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7625

Copyright: © 2021 Andrii Zaiets. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Протягом останніх років широко досліджується проблема гіпердіагностики біполярного афективного розладу (далі – БАР), як в розрізі гіподіагностики рекурентної депресії (Sharma, 2019), так і з фокусом на труднощі диференційної діагностики в маргінальних спільнотах (Doeyen, 2021), або крізь призму неповноти або надмірності діагностичних критеріїв у DSM-5 (Ogasawara, Nakamura, Kimura, Aleksic, B., & Ozaki, 2018; Angst, 2013). Хоча наявність ефекту гіпердіагностики отримує все більше емпіричних підтверджень (Kelly, 2018), причини такого ефекту та методи його корекції залишаються дискусійним питанням.

Для диференційної діагностики БАР та рекурентної депресії ключовим критерієм є наявність одного або більше гіпоманіакального (БАР другого типу) або маніакального (БАР

першого типу) епізодів (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition, 2013), а оскільки гіпоманіакальний стан є в більшій мірі межовим, аніж повноцінна манія або манія з психотичними симптомами, то значна увага в останніх дослідженнях приділена саме розгляду та уточненню поведінкових критеріїв гіпоманії, які визнаються неоднозначними (Ogasawara et al., 2018, Kelly, 2018; Angst, 2013).

Зокрема, переживання підвищеного настрою та активності, характерного для гіпоманіакального епізоду БАР першого та другого типів за описом пацієнтів можуть бути подібні до пікових переживань в процесі самоактуалізації, як їх описує Абрахам Маслоу (Maslow, 1962): «моменти чистого, позитивного щастя, коли всі сумніви, всі непевності, будь-яке напруження, всі слабкості залишені позаду» (с. 9). Порівняймо з описом гіпоманії (Evdokas & Khadivi, 2011): «відчуття піднесення, відсутності гальмування, звільнення від обмежень, свобода від самокритики, досягнення без зусиль». Пікові переживання зазвичай описуються та досліджуються в контексті самоактуалізації особистості, її духовного чи особистісного розвитку (Compton, 2018; Flower, 2017), трансцендентальних практик (Ferrara, 2021) або специфічних стимуляцій (Solberg & Dibben, 2018; Hoffman, Jiang, Wang, & Li, 2021), і рідше – в контексті психопатології. В той же час, на думку автора статті, як теоретично так і практично є сенс досліджувати відмінності у суб'єктивному досвіді гіпоманії та пікових переживань.

Теоретична актуальність такого підходу полягає в отриманні нових даних щодо психологічних механізмів утворення екстремальних позитивних емоційних станів за різних умов та психіатричних статусів, а також кращого розуміння внутрішньої картини таких переживань. Практична актуальність лежить в площині покращення якості самомоніторингу пацієнтів з БАР, що є суттєвим фактором стійкості ремісії (Compton & Nemeroff, 2000), а також у площині дестигматизації їх здатності переживати інтенсивні позитивні емоції у ремісії та спроби корекції ефекту гіпердіагностики гіпоманії.

З огляду на вищевказане, **метою** даної роботи є розробка напівструктурованого інтерв'ю Peak Experiences Interview (PEXI) з дослідження суб'єктивного досвіду пікових переживань та його пілотний тест, направлений на диференціацію особливостей суб'єктивних відчуттів при пікових переживаннях у здорових осіб з високим та середнім рівнем самоактуалізації та гіпоманії у осіб з діагностованим БАР.

Для досягнення цієї мети було проведено огляд літератури з методів дослідження суб'єктивних переживань та робіт з опису та систематизації суб'єктивних переживань зокрема гіпоманіакального стану, проаналізовано популярні та визнані структуровані та напівструктуровані інтерв'ю, що передбачають дослідження суб'єктивних переживань. Після цього було створено пілотажну версію PEXI, яким було опитано три групи респондентів: група осіб без психіатричних діагнозів та з високим рівнем самоактуалізації, група осіб з середнім рівнем самоактуалізації та група осіб з діагностованим БАР без коморбідних розладів. Усі групи були виділені з більш об'ємної вибірки, яка попередньо була досліджена з використанням особистісних опитувальників: Самоактуалізаційний тест САТ (Алешина, Гозман, Заїка & Кроз, 1984), який є адаптованим Personal Orientation Inventory (Shostrom, 1963), скорочена версія ММРІ Міні-мульти (Зайцев, Козюля, 1981) та Фрайбурзький особистісний опитувальник FPI-B (Fahrenberg, Hampel & Selg, 1963; адаптація – Крилов, Ронгінський, 1989; переоцінка валідності – Луценко, 2016). Нарешті, було проаналізовано відповіді респондентів та зроблено висновки щодо доцільності використання PEXI, а також проаналізовано відмінності у переживанні піднесених емоційних станів при пікових переживаннях та гіпоманії.

Огляд літератури.

Теорія самоактуалізації Абрахама Маслоу характеризується як багатокомпонентністю так і значним культурним та науковим впливом, утворившим як плеяду наслідувачів, так і значну кількість критиків. Зокрема, Compton (2018) підмічає, що «[теорія Маслоу] часто буває невірно інтерпретована», а «релевантність теорії самоактуалізації для сучасної психологічної науки знаходиться під питанням» (с. 1). Тим не менше, релевантність такого компоненту теорії як пікові переживання, тобто переживання особливого стану щастя й наповненості, єдності та осмисленості буття, викликає менше дискусій, адже даних (і пояснюючих їх моделей) щодо станів інтенсивного позитивного афекту, пов'язаного з певною неординарною стимуляцією або ціннісно осмисленою діяльністю достатньо (Compton, 2018; Flower, 2017; Ferrara, 2021; Solberg & Dibben, 2018; Hoffman, Jiang, Wang, & Li, 2021). Більше того, мотиваційна цінність таких

переживань, а також здатність особистості організувати свою діяльність для їх досягнення, визнаються важливими компонентами процесів емоційного інтелекту та фактором персонального благополуччя (Bar-On, 2001).

Описи суб'єктивної картини пікових переживань активно публікувалися у другій половині минулого сторіччя, на хвилі популярності теорії. Зараз термін зустрічається зазвичай у дослідженнях впливу галюциногенних психоактивних речовин на свідомість, а також різноманітних специфічних стимуляцій (зорових, слухових). В інших проблемних полях конструкт пікового переживання є більш розмитим та набув багатьох синонімічних та суміжних понять.

Сучасних досліджень суб'єктивних переживань гіпоманії порівняно більше. Вони детально сфокусовані на різноманітних когнітивних та емоційних компонентах, із деяким переважанням перших. Наприклад, Evdokas & Khadivi (2010), проводячи феноменологічне дослідження, виявляють, що гіпоманія спочатку відчувається як пасивний стан, як дещо зовнішнє, до чого респонденти не відчувають агентності, а при подальшому розвитку епізоду респонденти стають здатними активно впливати на цей стан, найчастіше в бік його посилення та експлуатації.

Keizer et al. (2014), використовуючи подібний феноменологічний підхід, доповідають про особливості мисленневих процесів, виділяючи п'ять ключових компонент: послідовність мисленневого потоку, гіперстимуляція, змагання за володіння ресурсами, неочікуваність початку епізоду, зв'язок з емоційним фоном та афектами.

Ryles, Meyer, Adan-Manes, MacMillan, & Scott (2017) через феноменологічне дослідження виявляють вікову різницю у суб'єктивних переживаннях манії серед дітей, підлітків та дорослих. Дослідження виявило, що дратівливість є характерним переживанням у дітей, підвищена активність – у підлітків, а розгальмованість мовлення – у дорослих.

Проведення демаркаційної лінії між власне гіпоманіакальним піднесенням та емоційним піднесенням іншого роду набуває особливої значущості для коректної діагностики гіпоманії та самомоніторингу. Так, наявні дані (Clemente, dos Santos, Nicolato & Firmo, 2017; Sharma, 2019), що підкріплюються і практичним досвідом автора, що ставлення пацієнтів, їхніх близьких та лікарів до піднесеного настрою та енергії варіюється. Пацієнти часто демонструють гіпернозогнозію або експлуатацію гіпоманіакального стану, його сприйняття як довгоочікуваного саморозвитку і самоактуалізації на контрасті із болісною депресією, яка позбавляла можливості бути енергійним та продуктивним. Родичі та лікарі, з іншого боку, можуть стигматизувати піднесений настрій та передчасно пояснювати його гіпоманіакальним станом, що призводить до гіпердіагностики та погіршує якість життя пацієнтів (Sharma, 2019).

Додатково (Chan & Sireling, 2010), культурний міф про видатних особистостей, в яких нібито було або могло бути діагностовано БАП, дозволяє певній частині пацієнтів створювати наратив за яким гіпоманіакальний стан стає своєрідним сурогатом самоактуалізації, характеризуючись високою енергією та творчою продуктивністю.

Для розробки PEXI було використано досвід застосування та структуру таких визнаних інструментів як STIPO-R (Clarkin, Caligor, Stern, & Kernberg, 2019), OPD-2 (Force, 2008) та MEQ (MacLean, Leoutsakos, Johnson, & Griffiths, 2012), а також дані дослідження Conway & Peneno (1999), які стали корисними для побудови запитань.

Методологія.

Дослідження спирається на припущення, що існують відмінності між суб'єктивними переживаннями пікових та гіпоманіакальних станів, які можуть бути феноменологічно дослідженні із застосуванням нового напівструктурованого інтерв'ю PEXI.

Для перевірки цього припущення дві групи: контрольну «С» (N = 135) та експериментальну «В» (N = 24) – було анкетовано трьома особистісними опитувальниками: Самоактуалізаційний тест, САТ (Алешина та ін., 1984), Міні-мулт (Зайцев та ін., 1981) та Фрайбурзький особистісний опитувальник, форма В, FPI-B (Крилов та ін., 1989).

Вибірка збиралася навесні 2019 року. Першочерговий об'єм складав 167 осіб, але після виключення нерелевантних даних підсумкова вибірка склала 159 осіб (58 чоловіків та 101 жінка), з яких групу «А» склали особи без психіатричних діагнозів з високим рівнем самоактуалізації – 25 осіб (11 чоловіків та 14 жінок), групу «В» – пацієнти з діагностованим БАП – 24 особи (14 чоловіків та 10 жінок), групу «С» – особи без психіатричних діагнозів з

середнім рівнем самоактуалізації – 110 осіб (33 чоловіки та 77 жінок). Дані групи «В» було зібрано через анкетування пацієнтів ТМО «Психіатрія» (КМКЛІ №1 ім. І. П. Павлова) та учасників київської групи психологічної підтримки «Барвінок», усім встановлено діагноз F31 – Біполярний афективний розлад, без супутніх розладів. Збір даних груп «А» та «С» реалізовувався частково опосередковано, онлайн, через платформу Google Forms, частково – через безпосереднє анкетування. За результатами САТу, з контрольної групи було виокремлено групу «А» (N = 25), до якої увійшли особи із найвищим рівнем самоактуалізації, тобто такі спостереження, які потрапили до топ-квартиля за найбільш навантаженими шкалами САТу «компетентність у часі» та «опора на себе».

Віковий розподіл за групами становить: група «А» – середній вік: 27,64; SD: 5,21; медіана: 27; група «В» – середній вік: 36,91; SD: 9,12; медіана: 37; група «С» – середній вік: 21,98; SD: 4,51; медіана: 22. Віковий розподіл неоднорідний, статистично значимих середніх за віком у шкалах опитувальників не виявлено. За статтю з використанням t-критерію Стьюдента для порівняння середніх двох незалежних вибірок виявлено статистично значиму (на рівні $p < 0,05$) різницю за показниками «самоприйняття» САТу: чоловіки 52,79; жінки 47,09; та «істеричність» Міні-Мульти: чоловіки 50,67; жінки 46,04; та «невротичність»: чоловіки 6,00; жінки 6,79; і «відкритість»: чоловіки 7,91; жінки 7,08; Фрайбурзького опитувальника.

Для проходження інтерв'ю РЕХІ було відібрано по шість осіб з кожної групи (загалом $n=18$), які дали ствердну відповідь на запитання «Чи доводилося вам переживати відчуття інтенсивного щастя, повноти існування, яке часто може супроводжуватися усвідомленням деякої «абсолютної істини» або єдності усіх речей, і чи готові ви поділитися ним в інтерв'ю?».

Розроблене інтерв'ю є напівструктурованим, що дає інтерв'юєру деяку свободу для уточнень та поглиблення діалогового дослідження. Питання здебільшого відкриті, без пресупозицій. Інтерв'юєра було проінструктовано стимулювати досліджуваних до надання найбільш змістовних та обширних відповідей, а також утримуватися від необов'язкових інтервенцій з метою збереження спонтанності первинного наративу. Стандартні умови збережено. Інтерв'ю складається з п'яти блоків: одного оціночного («А») та чотирьох змістовних. Блок «М» заповнюється за наявності психіатричного статусу. Блок «В» націлений на досвід пікових переживань загалом, а блок «С» – на феноменологію конкретного випадку пікового переживання. Блок «D» направлений на дослідження соціальної складової явища. Структура інтерв'ю наведена у табл. 1.

Попередньо, вибірка респондентів була перевірена на репрезентативність по відношенню до загальної вибірки з використанням даних проведених особистісних опитувальників. З цією метою було використано дисперсійний аналіз ANOVA з тестом Уелча. Порівнювалися групи досліджуваних, що пройшли інтерв'ю, та досліджуваних, які брали участь тільки в заповненні особистісних опитувальників.

За тестом Уелча дисперсії двох груп розрізняються лише за шкалою «компетентності у часі» САТу та «параної» Міні-Мульти на рівні значимості $p < 0,05$. За іншими шкалами статистично значимої різниці не виявлено, а отже група відібрана на інтерв'ю є репрезентативною до загальної вибірки за цими шкалами.

Відповіді було записано аудіо-обладнанням і в подальшому розшифровано. З первинного наративу було виокремлено ґрунтовні теми у конструктивістсько-інтерпретаційній парадигмі феноменологічного методу. Додатково, респондентам була надана можливість створити малюнок у якості доповнення до відповіді на питання С14.

Таблиця 1. Інтерв'ю з Дослідження Пікових Переживань

Блок А. Загальні відомості. Контекстуальний анамнез та поточний стан.	Блок С. Зміст пікового переживання
А1. Діагностовано БАР	С1. Зміст переживання. Первинний нарратив. Розкажіть про пережите відчуття якнайбільш детально.
А2. Інші ментальні розлади	С2. Часова структура переживання. Скільки часу це тривало? Як почалося? Як завершилося?
А3. Досвід вживання ПАР	С3. Зміст переживання. Емоційний. Якщо виокремити тільки емоційні почуття з цього переживання, то як би ви їх описали?
А4. Вживання ПАР під час переживання	С4. Зміст переживання. Тілесний. А якщо звернути увагу на тілесні відчуття, і пригадати їх тоді, то якими вони були?
А5. Психоемоційний стан	С5. Зміст переживання. Образний. Чи пригадуєте ви якісь фантазії на той момент? Образи?
А6. Афект	С6. Зміст переживання. Когнітивний. Окремо пригадайте свої думки на момент переживання.
Блок В. Загальні відомості про явище пікових переживань в досвіді	С7. Зміст переживання. Поведінковий А тепер опишіть свою поведінку на той момент. Як ваша поведінка виглядала би зі сторони?
В1. Чи єдине це переживання?	С8. Передумови переживання. Події. Які життєві події передували переживанню? В період до півроку до самого переживання.
В2. Якщо ні, то яка частота переживань?	С9. Передумови переживання. Екзистенційні. Пригадайте своє самовідчуття в цей період, який передував переживанню. Що вас хвилювало?
В3. Яке ставлення до них?	С10. Наслідки переживання. Події. Які життєві події наступили після переживання? В період не більше ніж півроку після нього.
В4. Чому ви обираєте саме це переживання для інтерв'ю?	С11. Наслідки переживання. Екзистенційні Як змінилося ваше самовідчуття після переживання?
В5. Чи легко пам'ятати про ці переживання?	С12. Ставлення до переживання. Там і тоді. Яке ставлення до переживання сформувалося у вас тоді?
В6. Як ви їх впізнаєте?	С13. Ставлення до переживання. Тут і зараз. Як ви ставитесь до цього переживання зараз?
Блок М. Структура патологічного процесу	С14. Метафоричний образ Як би ви образно, метафорично описали б це переживання?
1. Ментальний розлад.	Блок D. Соціальний вимір
2. Періодичність фаз.	
3. Характер протікання манакальних фаз.	
4. Характер протікання депресивних фаз.	
5. Характер протікання змішаних фаз.	
6. Характер інтермісій.	
7. Фармакотерапія на момент переживання.	
8. В якій фазі відчувалося пікове переживання?	
	D1. Чи розповідали ви комусь про це переживання? Кому?
	D2. Як часто ви ділитесь цим досвідом?
	D3. Про які компоненти переживання ви розповідаєте охоче? Які опускаєте?
	D4. Які почуття ви відчуваєте, коли ділитесь цим досвідом?
	D5. Як реагують на цей досвід інші люди?
	D6. Чи був присутній хтось із вами під час переживання?
	D7. Як вони реагували?
	D8. Чи ділився хтось подібними переживаннями із вами?
	D9. Як ви реагуєте на такий досвід інших людей?
	D10. Як досвід інших відрізняється від вашого?

Результати. Пікові та гіпоманіакальні переживання об'єднує ряд характеристик, серед яких можна назвати високу індивідуальність змісту, особливості часового перебігу та умов, за яких вони виникають. Проте виявляються й стійкі відмінності.

Далі буде наведено суттєві узагальнені якості феноменологічного досвіду, що відрізняють пікові переживання у групах «А» та «С» від подібних переживань за гіпоманіакального епізоду у групі «В».

Емоційний компонент. Для пікових переживань характерним є відчуття спокою разом із «сіяючим» збудженням. При цьому відсутня тривога, страхи або здатність до драгування, що суттєво відрізняє їх від гіпоманіакальних відчуттів. Також описуються відчуття радості, щастя, захоплення, абсолютної любові, але ці якості зустрічаються і при гіпоманіакальному епізоді.

Соматосенсорний компонент. Деякі респонденти зазначають, що для пікових переживань характерні специфічні відчуття у тілі – поколювання або пощипування. Проте всі без виключення респонденти вказують на легкість, яка з'являється у тілі. При цьому деякі тілесні відчуття поєднують пікові переживання з гіпоманіакальними – це невідчуття фізіологічних потреб. Тим не менш, основною характеристикою переживання гіпоманії, яка відрізняє її від пікового переживання, є «електричне» напруження в тілі, а не легкість.

Образний компонент. При піковому переживанні у більшості респондентів відсутня потреба у фантазуванні. У деяких респондентів, тим не менше, як і у респондентів з групи «В» фантазування зберігається та набуває фантастичної, проте наївної форми, без грандіозних мотивів, що відрізняє пікове переживання від гіпоманіакального.

Когнітивний компонент. В мисленнєвому процесі при піковому переживанні спостерігається інтерес та зануреність в актуальну діяльність «тут і зараз». Респонденти доповідають про щось подібне до «абсолютної уваги», як її описував Маслоу. Іноді цей когнітивний процес збагачується персональними інсайтами, але не завжди. У гіпоманіакальному ж стані наявне внутрішнє відчуття перегонів ідей, пришвидшення мислення, «невстигання» за думками.

Поведінковий компонент. З боку зовнішньої поведінки пікове переживання може бути описане і як деяке «застигання» та «спостереження», і як деяке психомоторне збудження. Деякі респонденти повідомляють про бажання завмерти та не рухатися, аби не втратити це приємне відчуття. Інші ж повідомляють, що будь-які спроби «втримати» відчуття призводять до його втрати. За гіпоманіакального стану респонденти переживають сильну ажитацію, яка викликається відчуттям напруги в тілі та тривоги в афекті. Ця ажитація сприяє включеності в роботу та продуктивності діяльності, проте феноменологічно відрізняється від «застигання» або «наївного збудження» за пікового переживання.

Події та екзистенційний процес, що передують переживанню. В усіх респондентів усіх груп піковому чи гіпоманіакальному переживанню передують як буттєві, так і екзистенційні труднощі. В групі «В» це часто депресія або субдепресія, що відповідає структурі розладу, а в контрольній групі та групі «А» це якість зміни в звичному житті або вагання над вирішенням актуальної екзистенційної кризи. В половині респондентів піковому переживанню передують важливе життєве рішення, радикальна зміна оточення, втрата якогось соціального стосунку, або виконання певної місії.

Події та екзистенційний процес, що слідує за переживанням. Усі без винятку респонденти з групи «В» доповідають про загострення маніакальної фази з подальшим відкатом у депресивну фазу. Більшість респондентів доповідають, що «відкат» спостерігається і після пікового переживання. Проте важливою рисою, що відрізняє ці два випадки є те, що з пікового переживання виноситься певний урок, який пам'ятається людиною впродовж подальшого життя. Гіпоманіакальні ж стани не мають такого ефекту.

Ставлення до переживання там і тоді. Гіпоманіакальні переживання відчуються респондентами як довгоочікуване повернення сил до нормального життя, як винагорода, яка нарешті отримана. Таке ставлення змушує їх «витискати» з переживання все можливе, використовувати його як можливість бути енергійним та діяльним. За пікового переживання також спостерігається подібне позитивне ставлення, проте відсутні ідеї «полегшення», «винагороди» та потреба «брати від нього все».

Ставлення до переживання тут і тепер. До гіпоманіакальних переживань респонденти ставляться як до неприємної пригоди, про яку хоча й буває весело розповідати, проте завжди трохи соромно. Респонденти ж, які говорять про пікові переживання, ставляться до них досі позитивно та бажали б, щоб вони повторились.

Метафоричний образ. Пікові переживання були описані наступними метафорами: «сонячне сяйво», «промені крізь мряку», «мультишнний зомбі», «каспер», «світло», «ємність, що наповнилась», «водоспад», «гейзер з маршмелу», «проживання багатьох життів за раз», «космос», «снігопад у вихрі, всередині якого я; і світло», «я в кулі і над землею». Гіпоманіакальні

переживання метафорично описуються таким чином: «взлітна смуга», «відчуття перебування в польоті», «гроза, блискавка, випалене місце», «рух ідей, що коливають цей світ». Як видно, метафоричні уявлення пікових переживань описують в більшій мірі світлі й статичні образи, в той час як гіпоманіакальні метафори динамічні, зі швидкістю та коливанням.

Дискусія. В ході дослідження феноменологічного досвіду при пікових та гіпоманіакальних переживаннях було виокремлено ряд суттєвих відмінностей між ними. Для пікових переживань, на відміну від гіпоманіакальних, характерними є відсутність тривоги, легкість у тілі, когнітивна зосередженість, слабке або невичурне фантазування, відсутня або невисока ажитованість, екзистенційна значимість, зв'язок із життєвими рішеннями або виконанням місії та ряд інших характеристик. При гіпоманіакальному переживанні, навпаки, характерна тривога, що відчувається разом з ейфорією, напруження в тілі, значне психомоторне збудження, суб'єктивне відчуття напливу думок, грандіозне фантазування. Найбільш чітко виділені теми, що дозволяють феноменологічно розрізнити пікове та гіпоманіакальне переживання, наведено у табл. 2.

Таблиця 2. Узагальнені феноменологічні відмінності пікових та гіпоманіакальних переживань

Пікове переживання	Гіпоманія
Відчуття легкості у тілі.	Наявна тривога, що супроводжує ейфорію.
Відсутнє або слабко виражене фантазування.	Виражене фантазування з мотивами грандіозності.
Когнітивна ясність та висока концентрація уваги.	Суб'єктивне відчуття стрімкості потоку думок та високого відволікання уваги.
Переважає відчуття статичності над відчуттями динаміки.	Бажання «осідлати» переживання та «взлетіти» на ньому.
Відчуття глибокого занурення в актуальний момент.	Ставлення до переживання як до довгоочікуваного полегшення та розквіту життєвих сил.
Переживанню передують важливі життєві рішення, суттєва зміна обставин або виконання певної особистої місії.	Концентрація на майбутньому з мотивами грандіозності.

Проведено дослідження продемонструвало, що існують значні відмінності у суб'єктивному досвіді пікових та гіпоманіакальних переживань, які респонденти здатні вербально артикулювати, а отже феноменологічний підхід видається перспективним напрямом подальшої роботи з дослідження даної теми. Результати такого та подібних досліджень, разом із даними досліджень із залученням спостереження, зрізів або лонгitudів, можуть зробити внесок у розробку діагностичних та психоедукативних матеріалів, які б потенційно могли підвищити якість психіатричної діагностики та самомоніторингу пацієнтів, що ймовірно дозволить в певній мірі компенсувати означений ефект гіпердіагностики гіпоманій та сприятиме протидії соціальній стигмі.

Розроблене інтерв'ю РЕХІ показало свою здатність виділяти певні відмінності у феноменологічному досвіді різних груп респондентів при дослідженні пікових переживань. Серед недоліків пілоотної версії можна виокремити розмитість формулювання пунктів С9 та С11, недостатню кількість уточнюючих субпитань. Можливо, має сенс більша деталізація пунктів, що стосуються тілесного та образного компонентів переживання, з міркувань підвищення стандартизації відповідей. В якості подальшої роботи передбачається та пропонується проведення даного інтерв'ю на більшій вибірці та його крос-валідація з іншими інструментами. Автор переконаний, що феноменологічний підхід до цієї теми здатний зробити значний внесок як в клінічну психологію, так і в психологію особистості.

REFERENCES

1. Sharma, A. (2019). Hypomania: A clinician's perspective. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 35(2), 137.
2. Doyen, P. (2021). The Overdiagnosis of Bipolar Disorder Within Marginalized Communities: A Call to Action. *Columbia Social Work Review*, 19(1), 80-99.
3. Ogasawara, K., Nakamura, Y., Kimura, H., Aleksic, B., & Ozaki, N. (2018). Issues on the diagnosis and etiopathogenesis of mood disorders: reconsidering DSM-5. *Journal of Neural Transmission*, 125(2), 211-222.
4. Angst, J. (2013). Bipolar disorders in DSM-5: strengths, problems and perspectives. *International journal of bipolar disorders*, 1(1), 1-3.
5. Kelly, T. (2018). Prospective: Is bipolar disorder being overdiagnosed?. *International journal of methods in psychiatric research*, 27(3), e1725.
6. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.
7. Maslow, A. H. (1962). Lessons from the peak-experiences. *Journal of humanistic psychology*, 2(1), 9-18.
8. Evdokas, A., & Khadivi, A. (2011). Activity, Passivity, and the Subjective Experience of Hypomania. In *Personality and Psychopathology* (pp. 261-274). Springer, New York, NY.
9. Compton, W. C. (2018). Self-actualization myths: what did Maslow really say? *Journal of Humanistic Psychology*, 0022167818761929.
10. Flower, L. (2017). Spiritual experiences: Understanding their subjective nature in peak performance. *The Sport Journal*, 19.
11. Ferrara, M. S. (2021). Peak-experience and the entheogenic use of cannabis in world religions. *Journal of Psychedelic Studies*, 4(3), 179-191.
12. Solberg, R. T., & Dibben, N. (2019). Peak experiences with electronic dance music: Subjective experiences, physiological responses, and musical characteristics of the break routine. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 36(4), 371-389.
13. Hoffman, E., Jiang, S., Wang, Y., & Li, M. (2021). Travel as a Catalyst of Peak Experiences Among Young Chinese Adults. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(4), 608-628.
14. Compton, M. T., & Nemeroff, C. B. (2000). The treatment of bipolar depression. *Journal of Clinical Psychiatry*, 61, 57-67.
15. Lucenko, O. L. (2016). Frajburz'kij osobistisnij opituval'nik FPI-perevirka validnosti ta lokal'na standartizacija. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni VN Karazina. Serija Psihologija*, (61), 49-54.
16. Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82-97). Psychology Press.
17. Keizer, I., Piguet, C., Favre, S., Aubry, J. M., Dayer, A., Gervasoni, N., ... & Bertschy, G. (2014). Subjective experience of thought overactivation in mood disorders: beyond racing and crowded thoughts. *Psychopathology*, 47(3), 174-184.
18. Ryles, F., Meyer, T. D., Adan-Manes, J., MacMillan, I., & Scott, J. (2017). A systematic review of the frequency and severity of manic symptoms reported in studies that compare phenomenology across children, adolescents and adults with bipolar disorders. *International journal of bipolar disorders*, 5(1), 1-11.
19. Clemente, A. S., Santos, W. J. D., Nicolato, R., & Firmo, J. O. A. (2017). Stigma related to bipolar disorder in the perception of psychiatrists from Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil. *Cadernos de saude publica*, 33, e00050016.
20. Chan, D., & Sireling, L. (2010). 'I want to be bipolar'... a new phenomenon. *The Psychiatrist*, 34(3), 103-105.
21. Clarkin, J. F., Caligor, E., Stern, B., & Kernberg, O. F. (2019). *MANUAL FOR THE STRUCTURED INTERVIEW OF PERSONALITY ORGANIZATION-REVISED (STIPO-R)*.
22. Force, O. T. (Ed.). (2008). *Operationalized psychodynamic diagnosis OPD-2: Manual of diagnosis and treatment planning*. Hogrefe Publishing.
23. MacLean, K. A., Leoutsakos, J. M. S., Johnson, M. W., & Griffiths, R. R. (2012). Factor analysis of the mystical experience questionnaire: A study of experiences occasioned by the hallucinogen psilocybin. *Journal for the scientific study of religion*, 51(4), 721-737.
24. Conway, J. M., & Peneno, G. M. (1999). Comparing structured interview question types: Construct validity and applicant reactions. *Journal of Business and Psychology*, 13(4), 485-506.

PHONOSEMANTISM AS PART OF THE SIGN SYSTEM OF LANGUAGE

Andriiva S. S., Postgraduate student of Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7626

ARTICLE INFO

Received 05 May 2021
Accepted 18 June 2021
Published 30 June 2021

KEYWORDS

phonosemanticism,
phonosemantic functions, sign
system of language, language
sign, semiotics, sound.

ABSTRACT

Phonosemantics is a science with a thousand-year history, the attitude to which is ambiguous. Despite the fact that the main principle of this linguistic discipline about the motivation of the sound unit and the legitimacy of the phenomenon has been repeatedly questioned, although discussions on the universality and specificity of the phenomenon under study continue to this day.

Language is the most powerful means of forming thought; social phenomenon that attest to such its main functions as informational, communicative, emotional, cognitive, epistemological, accumulative. All functions are usually implemented not in isolation, but in various combinations, because each statement in most cases is multifunctional.

All functions ultimately work for communication, and that's in the sense that the communicative function is leading. Simultaneously with the acquisition of human language, it acquires knowledge about the world around, which significantly shortens and simplifies the path of cognition, protects a person from unnecessary mistakes.

F. de Saussure explained the problem of the value of a linguistic sign, arguing that a linguistic sign combines a concept and an acoustic image and has two essential features: arbitrariness (unmotivated) and linearity (unfolding in time and one dimension).

The sign is used to indicate an object outside it, to receive, store and transmit information. A sign acquires its meaning only in a certain system, because outside it is not a sign and means nothing.

The palette of phonosemantic searches is inexhaustible, as each linguistic and literary-artistic direction in various manifestations considers the symbolism of images of phonemes, morphemes, tokens, syntagms, texts.

The scope of using linguistic units with existing phonosemantic features is different types of movement, sound, light phenomena, physiological and emotional states of both humans and animals.

Citation: Andriiva S. S. (2021) Phonosemanticism as Part of the Sign System of Language. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2(30). doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7626

Copyright: © 2021 **Andriiva S. S.** This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Language is one of the greatest mysteries, because in its component - words are laid down over the centuries so much information that we can not sometimes fully comprehend the full depth of their information.

Language - a system of sound and graphic signs, which arose at a certain level of human development, is evolving and has a social purpose. It is the most important means of communication and transmission of information from person to person, the formation and explication of thought [3, p. 68].

We agree with the opinion of A.T. Krivonosov that the linguistic consciousness of man, as a reflection of the structure of the world, could not have arisen without the matter of signs. Before its appearance, consciousness passed through mental and logical forms of the sign, turning into phonemes and concepts [5, p. 525].

A linguistic sign is a natural matter associated not only with sensory thinking - sensation, perception and imagination, but also with abstract forms of thinking - phonemes, morphemes, concepts and statements. This is natural matter, the ideal traces of which are associatively deposited in the nervous system of the brain.

Therefore, all hypotheses that language matters and directly reflects this world, expressing opinions, at the present stage of development of linguistic science is refuted. There is only the movement of the material world into an ideal, psychological and, accordingly, logical world, into a system of logical forms generated by thinking. The already outdated material and ideal side of the mark now getting social and psychophysiological side.

Since language is a systemic phenomenon, all the functions of language are not performed in isolation, but are manifested in close interaction and unity: informative, communicative, emotional and cognitive functions [1, p. 17].

1. The informative function interprets language as a means of cognition and registration of all the knowledge that is acquired by people in the process of their conscious activity. Its varieties are the function of information storage, contact function, the function of registration of cultural values.

2. The communicative function states that language is the most important means of human communication and information processes in modern society (in scientific, technical, political, business, educational and other fields). In this role, language has a universal character: it can convey everything that is expressed by facial expressions, gestures or symbols. In speech activity it is realized in one of three possible variants:

- Individual - regulatory function (influence function);

- Collective-regulatory function (radio, press, oratory) - in terms of "mass communication" has no feedback;

- Self - regulatory function (when planning one's own behavior) [6, p. 150].

3. The emotional function of language is realized in fiction, oratory, in debatable speech - controversy, controversy, song, opera, etc. and is that it is a universal means of expression of the inner world of man and covers a huge range of speech human behavior.

4. Cognitive function interprets language as a kind of cognition of the world around. Unlike other beings, human uses not only individual experience and knowledge, but also the acquisition of all his predecessors and contemporaries, that is, social experience. Knowing any language, a person learns the colorful world through the prism of this language. These are memories, reflections in moments of rest, preparation for oral statements and the formation of a written text, creative activity, and others. This function of language is not only to accept and accumulate the experience of society. It is directly related to the function of thinking, the formation and existence of thought. [2, p. 17].

According to the modern vision of the sign nature of language, a language sign is considered as an abstract conceptual system that is able to self-organize under the influence of any context as a result of interaction of two processes - logical thinking and images involved in the semantic field of language signs. Linguists of the 21st century are increasingly confirming the hypothesis that the main functions of language - the creation, storage and transmission of information - are due to cognitive human activity, and cognitive mechanisms at the present stage of development of linguistics are designed and studied in accordance with the internal sound form. Representation is considered by modern scientists from various positions: cognitivism, psychology, logic, theory of cognition and semiotics. Each of these approaches through the information-cognitive system of the human mind opens access to the structure of the internal reproduction of the world by using language, which is a symbolic representative of cognitive structures. In this approach, language is studied in conjunction with the intellect, with all the mental, conceptual and cognitive processes that are inherent in human. Language signs not only generate direct connections with the referent, but also evoke associations, connotations, visual images and tactile sensations. They have informational, communicative, cognitive and creative functions and are charged with potential energy in order to represent the mental meaning and structure the cognitive actions of the object [4, p. 51].

However, some linguists still tried to establish a relationship between sound and its meaning in language. Such studies were questioned or not recognized at all, as it was considered amateurism.

Semiotics, or semiology, is the science that studies the ways in which information is transmitted, the properties of signs and sign systems in human society (mainly natural and artificial languages, and some cultural phenomena, systems of myths, rituals), nature (communication in the animal kingdom), or in the person himself (visual and auditory perception, etc.) [7, p. 213]

Another key concept of semiotics is the sign process or semiosis. Semiosis is a specific situation that contains a certain set of components. In a symbolic situation, a specific form of the dialectic of cognition is expressed in schematic form: from objective activity (object as a source of reflection) to its logical reflection (imaginary image of an object - a sign as a carrier of meaning) and from it through practice back to activity (to an object that is indicated) [2, p. 17]. The structure of the process of semiosis is formed by:

- 1) symbolic means - the object or phenomenon that acts as a sign;
- 2) designate - that which expresses the sign;
- 3) interpreter, or user - the one who uses the sign.

The basic term in semiotics is "**sign**", which is interpreted as a certain empirical material object, perceived on a sensory level by a representative of some other object and acts in the process of communication and thinking of people. This term represents not only the object, phenomenon, process, action, event), but also the individual properties of objects and the relationship between them [5, p. 150].

The semantics of a language sign is the result of a person's assimilation of a certain system of activity attitudes, in relation to which a language sign later appeared. The sign is the initial link of conscious planning of one's own arbitrary actions. The sign (including the word) acquires meaning due to the fact that it is the final link in the process of collapsing the system of initial expanded actions with objects. This process of meaning formation occurs not only at the level of a single word, sentence or large text, but also a single sound, leading to the emergence of the so-called phonetic meaning.

The main provisions of F. de Saussure can be represented by the following statements:

1. A language sign is a two-sided mental unity. Actually, language is a system of signs, in which the most important is a combination of meaning and acoustic image, and these two components are clearly mental.

2. A linguistic sign connects not a name, but a concept and an acoustic image. With this image is not a material and purely psychological sound, but its mental one reflection and idea we received about the above-mentioned physical sound directly from our senses.

3. The sign as living nature is transformed into an acoustic image and its idea.

4. Signs are matter, but they are mental because they are collectively connected consciousness, agreement with objects through mental associations. These are abstract reality.

5. The verbal image does not coincide with the sound itself and is mentally the same to the same extent as the concept associated with it.

6. Directly observe specific entities or units language is impossible [8, p. 456].

A detailed analysis of the category of the sign is necessary for further deep understanding of the studied phonosemantic phenomena in the study of the phonological system of modern German, the search for universal patterns at the phonetic and phonological level of the German language, disclosure modification changes of language and extralinguistic activity.

REFERENCES

1. Cherneyko LO New objects and tools of linguistics in the light of old concepts / LO Cherneyko // Linguistic polyphony: a collection of articles in honor of the anniversary of Professor RK Potapova / resp. ed. Corresponding Member RAS VA Vinogradov. -Moscow: Languages of Slavic Culture, 2007. - P. 150–184. - (Studia philologica)
2. Kochergan MP Introduction to linguistics: a textbook for students of philological specialties of higher educational institutions / MP Kochergan. - Kyiv: Publishing Center "Academy", 2004. - P. 17-18, 68-69.
3. Krasina EA Osnovy filologii lingvisticheskoi paradigmy: uchebnoe posobie / EA Krasina, NV Perfilyeva // Moskva: Editorial URSS, 2015. –246 s.
4. Saussure de F. Proceedings of Linguistics / F. de Saussure. - Moscow: Progress, 1977. - 695 p.
5. Selivanova OO Modern linguistics: directions and problems / OO Selivanova. - Poltava: Dovkillya-K, 2008. - 471 p
6. Skalichka V. On the current state of typology / V. Skalichka // New in linguistics / V. Skalichka. - Moscow, 1963. - Issue. III. - P. 19–35.
7. Solntsev VM Language sign and its properties / VM Solntsev // Questions of linguistics. - Moscow: Nauka, 1977. - № 2. - P. 15–28
8. Rosenthal D. E. Dictionary-reference book of linguistic terms / D. E. Rosenthal, MA Telenkova. - Moscow: Nauka, 1985. - 368

INTERNATIONAL JOURNAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SOCIAL SCIENCE

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijtss

2(30), June 2021

SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



RS Global

Google
scholar

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL



Academia.edu
share research



BIBLIOTEKA
NARODOWA

Passed for printing 25.06.2021. Appearance 30.06.2021.
Typeface Times New Roman.
Circulation 500 copies.
RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland, 2021
Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394
<https://rsglobal.pl/>