



RS Global

ISSN 2413-1032



WORLD SCIENCE

Multidisciplinary Scientific Edition



RS Global

WORLD SCIENCE

№ 8(36)
Vol.3, August 2018

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

All articles are published in open-access and licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Hence, authors retain copyright to the content of the articles.

CC BY 4.0 License allows content to be copied, adapted, displayed, distributed, re-published or otherwise re-used for any purpose including for adaptation and commercial use provided the content is attributed.

Detailed information at Creative Commons site: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

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

Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394

Publisher Office's address:
Dolna 17, lok. A_02
Warsaw, Poland,
00-773

Website: <https://rsglobal.pl>
E-mail: editorial_office@rsglobal.pl
Tel: +48 226 0 227 03

DOI: 10.31435/rsglobal_ws
OCLC Number: 1051262033
Publisher - RS Global Sp. z O.O.
Country - Poland
Format: Print and Electronic version
Frequency: monthly
Content type: Academic/Scholarly

CHIEF EDITOR

Laputyn Roman PhD in transport systems, Associate Professor, Department of Transport Systems and Road Safety, National Transport University, Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Nobanee Haitham Associate Professor of Finance, Abu Dhabi University, United Arab Emirates

Almazari Ahmad Professor in Financial Management, King Saud University-Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Arabia

Lina Anastassova Full Professor in Marketing, Burgas Free University, Bulgaria

Mikiashvili Nino Professor in Econometrics and Macroeconomics, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Alkhawaldeh Abdullah Professor in Financial Philosophy, Hashemite University, Jordan

Mendebaev Toktamys Doctor of Technical Sciences, Professor, LLP "Scientific innovation center "Almas", Kazakhstan

Yakovenko Nataliya Professor, Doctor of Geography, Ivanovo State University, Shuya

Mazbayev Ordenbek Doctor of Geographical Sciences, Professor of Tourism, Eurasian National University named after L.N.Gumilev, Kazakhstan

Sentyabrev Nikolay Professor, Doctor of Sciences, Volgograd State Academy of Physical Education, Russia

Ustenova Gulbaram Director of Education Department of the Pharmacy, Doctor of Pharmaceutical Science, Kazakh National Medical University name of Asfendiyarov, Kazakhstan

Harlamova Julia Professor, Moscow State University of Railway Transport, Russia

Kalinina Irina Professor of Chair of Medicobiological Bases of Physical Culture and Sport, Dr. Sci.Biol., FGBOU VPO Sibirsky State University of Physical Culture and Sport, Russia

Imangazinov Sagit Director, Ph.D. Pavlodar affiliated branch "SMU of Semei city", Kazakhstan

Dukhanina Irina Professor of Finance and Investment Chair, Doctor of Sciences, Moscow State Medical Dental University by A. I. Evdokimov of the Ministry of health of the Russian Federation, Russian Federation

Orehowskyi Wadym Head of the Department of Social and Human Sciences, Economics and Law, Doctor of Historical Sciences, Chernivtsi Trade-Economic Institute Kyiv National Trade and Economic University, Ukraine

Peshcherov Georgy Professor, Moscow State Regional University, Russia

Mustafin Muafik Professor, Doctor of Veterinary Science, Kostanay State University named after A. Baitursynov

Ovsyanik Olga Professor, Doctor of Psychological Science, Moscow State Regional University, Russian Federation

Kuzmenkov Sergey Professor at the Department of Physics and Didactics of Physics, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Doctor of Pedagogic Sciences, Kherson State University

Safarov Mahmatali Doctor Technical Science, Professor Academician Academia Science Republic of Tajikistan, National Studies University "Moscow Power Institute" in Dushanbe

Omarova Vera Professor, Ph.D., Pavlodar State Pedagogical Institute, Kazakhstan

Koziar Mykola Head of the Department, Doctor of Pedagogical Sciences, National University of Water Management and Nature Resources Use, Ukraine

Tatarintseva Nina Professor, Southern Federal University, Russia

Sidorovich Marina Candidate of Biological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kherson State University

Polyakova Victoria Candidate of Pedagogical Sciences, Vladimir Regional Institute for Educational Development name L. I. Novikova, Russia

Issakova Sabira Professor, Doctor of Philology, The Aktyubinsk regional state university of K. Zhubanov, Kazakhstan

Kolesnikova Galina Professor, Taganrog Institute of Management and Economics, Russia

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

Uzilevsky Gennady Dr. of Science, Ph.D., Russian Academy of National Economy under the President of the Russian Federation, Russian Federation

Krokhmal Nataliia Professor, Ph.D. in Philosophy, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Chorny Oleksii D.Sc. (Eng.), Professor, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Pilipenko Oleg Head of Machine Design Fundamentals Department, Doctor of Technical Sciences, Chernigiv National Technological University, Ukraine

Nyyazbekova Kulanda Candidate of pedagogical sciences, Kazakhstan

Cheshmedzhieva Margarita Doctor of Law, South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria

Svetlana Peneva MD, dental prosthetics, Medical University - Varna, Bulgaria

Rossikhin Vasily Full dr., Doctor of Legal Sciences, National Law University named after Yaroslav the Wise, Ukraine

Pikhtirova Alina PhD in Veterinary science, Sumy national agrarian university, Ukraine

Temirbekova Sulukhan Dr. Sc. of Biology, Professor, Federal State Scientific Institution All-Russia Selection-Technological Institute of Horticulture and Nursery, Russian Federation

CONTENTS

PEDAGOGY

- Бойчук Віра Богданівна**
АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 4
- Григораш В. В., Хлєбнікова Т. М., Гречаник О. Є.**
ВНУТРІШНІЙ ОСВІТНІЙ АУДИТ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 7
- Жумалиева Рахима, Кожзахмет Канат, Атымтаева Ляззат,
Джандильдинов Медет, Сюрмен Оксана**
ЕВРОПЕЙСКАЯ МОДЕЛЬ ІТ-СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 14
- Клокар Н. І.**
ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА МОДЕРНІЗАЦІЮ ФОРМ І ЗМІСТУ
ПІДГОТОВКИ РЕЗЕРВУ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ 17
- Плющ В. М., Бохан Ю. В., Форостовська Т. О.**
СТРАТЕГІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН 24
- Silvia Nastasiu**
ASPECTE DIN ISTORIA STUDIULUI COMUNICĂRII HISTORY OF COMMUNICATION
STUDY 29
- Діденко Є. П.**
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ 34
- Гуменюк Тетяна Броніславівна**
СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ..... 39
- Парфентьева І. П., Матвійчук К. О.**
ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ “ЕВРИСТИЧНИЙ ПІДХІД” 46

PSYCHOLOGY

- Балахтар В. В.**
ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНІ ЧИННИКИ КРЕАТИВНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 50

PHILOLOGY

- Gulnar Nadirova, Bayan Jubatova, Kunduzay Aubakirova, Nazym Konkabayeva**
STATUS OF THE KYPCHAK LANGUAGE IN MAMLUK EGYPT:
LANGUAGE - BARRIER OR LANGUAGE - CONTACT?..... 57
- Бабенко А. О.**
«ЯБЛУЧНИЙ ПИРИГ» (НА ПРИКЛАДІ ІСТОРІЇ «ВЛАСНИК НАЙКРАЩОГО КЛУБУ
ДЛЯ ГЕЇВ» КНИГА ІСТОРІЙ «ГІМН ДЕМОКРАТИЧНОЇ МОЛОДІ» С. ЖАДАН)..... 62

ART

- Конвалюк Уляна Володимирівна**
ВЕРКА СЕРДЮЧКА – ТРІКСТЕР СУЧАСНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
УКРАЇНИ..... 66

PEDAGOGY

АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Бойчук Віра Богданівна, к. мед. н.

Україна, м. Івано-Франківськ, Івано-Франківський національний медичний університет

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6070

ARTICLE INFO

Received: 14 July 2018

Accepted: 26 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

aesthetics,
aesthetic culture,
aesthetic education.

ABSTRACT

The article talks about the problem of student aesthetic education as a component of modern medical education. The survey of students at the Ivano-Frankivsk National Medical University illustrated the role students assign to the aesthetic education in their personal and professional growth as well as their estimate of pedagogical effect on the development of aesthetic culture.

Citation: Бойчук Віра Богданівна. (2018) Aspekty Pedagogichnoho Estetychnoho Vykhovannia Studentiv Medychnoho Universytetu *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6070

Copyright: © 2018 **Бойчук Віра Богданівна**. 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. У формуванні особистості людини, її духовності та внутрішнього світу основну роль відіграє естетичне виховання [1]. Культура поведінки, вихованість, тактовність- важливі компоненти у спілкування лікаря і пацієнта, що позитивно впливає на моральний та фізичний стан хворого, що і можна назвати терміном духовно-естетична медицина [2,3].

На сьогоднішній день методи цієї нової медичної практики стрімко розвиваються і пропонуються різні технології у вигляді музичних салонів, косметичних кабінетів та груп психологічного впливу [4,5]. Але не дивлячись на багатогранність наукових досліджень та матеріалів присвячених естетичному вихованню, зокрема студентів медичних університетів, ця тема потребує постійного удосконалення та розвитку. Тому, для детальнішого вивчення та виявлення різних установок студентів медичних вузів по їхньому сприйняттю естетичного виховання та освіти пропонуються опитування, диспути, анкетування та інтерв'ювання [6].

Результати дослідження. З метою виявлення інтересу студентів Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) до вивчення естетичних предметів була розроблена анкета, опитано 150 студентів 1, 2 та 3 курсів ІФНМУ та проведено відповідний аналіз, де були виявлені загальна культура, естетичні знання та навички, мотивація естетичної діяльності, визначення самооцінки та вміння оцінити художній твір.

Під час дослідження студенти повинні були визначити та сформулювати власне бачення цілі і завдання естетичної освіти та виховання, аргументовано сформулювати та відповісти про зв'язок естетичної та професійної культури лікаря, пояснити свою перевагу в питаннях мистецтва та культурного дозвілля. Під час проведених досліджень визначався рівень естетичної культури студентів та використання часу для свої духовних потреб.

Так, проводити вільний час в колі друзів хочуть 62% студентів, музиці, танцям, поезії та читанню надають 47% опитуваних, займатися спортом люблять 28%. Дуже великий відсоток

(69%) не відвідують великі культурно-масові заходи – концерти класичної музики, театральні вистави, художні виставки. 37 % відвідують їх дуже рідко, а 21 % відверто заявили, що їм там не цікаво. Першокурсники проявили більшу зацікавленість, 81 % висловилися, що хотіли б частіше відвідувати подібні культурно-мистецькі заходи. На запитання чим являється мистецтво в житті людини 33% студентів відповіли, що це для розваги і відпочинку. З допомогою мистецтва мріють розширити свій загальний рівень, отримати різного роду інформацію хочуть 39 %. Вийти за межі буденності за допомогою мистецтва бажають 28% і дуже мала кількість (9 %) студентів відповіли, що мистецтво зі всіма його жанрами приносить їм естетичне задоволення. У сфері художніх інтересів студентів домінувало кіно (42%), музика (39%) була на другому місці, поезією та літературою захоплювалось 12% першокурсників, театром – 9%, а малярством та живописом тільки 6 %.

При опитуванні студентів на літературну тематику, в поле їхньої зацікавленості входили твори, в яких висвітлюється важливі соціальні та морально-психологічні проблеми. В більшості студенти згадували і називали імена та твори тих письменників, яких вчили в школі. Лише 39 % опитуваних згадали про письменників новітньої та зарубіжної літератури. На запитання що вони прочитали за останній місяць 91 % відповіли, що це були навчальні посібники та наукова література. Дослідження також виявило, що загальна ерудиція студентів у сфері художньої літератури дуже низька, орієнтується в питаннях культури та мистецтва лише 22 % опитуваних. Про існування всесвітньо відомих творів знають 19 %, художників зі світовим визнанням згадали 34% студентів, художників середньовіччя- 24% і лише 12% студентів орієнтувалися в творах мистецтва маловідомих авторів.

Покращення ситуації бажане і в питаннях естетики. Так, 87 % опитаних вважають, що категорії “моральне” і “естетичне” є синонімами, а 94 % що “спотворене” і “гротескне” не є естетичними поняттями. При аналізі художньої літератури, фільмів самим важливим являється сюжет- назвали 39%. Характер та гру акторів 18 %, відображення моральних ідеалів- 13%, переживання сильних емоцій-11% і лише 5% студентів назвали високу художність твору.

На завдання творчого характеру назвати свійлюбимий твір мистецтва і пояснити його вибір 20% не змогли дати відповіді, і 65% назвали відомі шкільні твори, але не змогли пояснити їх перевагу. Гарно, з поясненнямлюбимих творів, були не тільки книги, фільми, але і полотна художників, музичні твори композиторів. Позитивну відповідь по цих питаннях дали 33%. Приємно відмітити, що свої відповіді студенти насичували розгорнутими поясненнями з елементами естетичного аналізу, де відчувались їхня щира захопленість цими творами і наявність таланту в естетичні оцінці і 75 % визнають потребу в необхідності естетичних смаків у сфері культури та мистецтва. Для глибокого сприйняття і розуміння мистецтва 68% опитуваних переконані, що оцінку і аналіз художнього твору може дати кожен, тому, що вони створені для всіх людей, для критиків, знавців, професіоналів.

В процесі анкетування та опитування вияснилося, що художньо-естетичними навиками володіють багато студентів, тому що до поступлення в університет займалися та брали участь в музичних, художніх школах та різних гуртках та студіях. Відрадно те, що 87 % першокурсників хотіли би продовжувати ці заняття, якби їм дозволяв вільний час.

До визначення свого естетичного рівня розвитку студенти віднеслись досить об'єктивно, 77 % оцінюють його як середній. Високу оцінку поставили собі 13 %, а відізнались критично про свій рівень розвитку загальної культури 10 %. Рівень власних естетичних смаків високо оцінили 14 %. Середнім назвали 78% опитуваних, а низькими- 8%, але усі без винятку опитувани студенти виявили бажання удосконалювати свій загальний культурно-естетичний рівень.

Студентам першокурсникам було запропоновано дати своє пояснення взаємозв'язку професійності медика і його загально-культурного рівня. На думку всіх опитаних спеціаліст-медик повинен володіти і керуватись високою культурою мислення і мови, ерудицією у сфері мистецтва і розвинутим художнім смаком. Аналізуючи це питання 79 % студентів відзначили, що у лікаря все повинно бути на відповідному високому рівні, що лікар- професіонал повинен бути всесторонньо розвинутим, що естетична культура підвищує престиж лікаря в очах пацієнта.

Вкрай насторожує, що жоден із опитуваних студентів не приділяє уваги ролі естетичного виховання в системі університетської освіти, 88% опитаних зводять цей процес до самоосвіти, а хтось вважає відповідальними за нього школу і батьків. У зв'язку з цим становить інтерес реакція студентів на питання про доцільність введення в вузівську програму дисциплін, які матимуть на меті вдосконалення естетичної культури студентів. 28 % опитуваних першокурсників висловили своє бажання вивчати такого роду навчальні предмети і відмітили їх важливість для всебічного розвитку людини. Про бажання розширити свій естетичний

кругозір в період навчання у вищій школі заявили багато з опитаних студентів, але більшість з них (75%) висловилися проти будь-яких доповнень до навчального плану через досить високу напруженість навчального процесу. На думку ж 18% опитаних освітній процес у вузі повинен обмежуватися формуванням професійних знань і навичок.

Висновки. Естетичне виховання являє собою безперервний процес оволодіння індивідом естетичного досвіду, знання і навичок. Недооцінка його значення для особистісного формування майбутніх фахівців, недостатня увага до нього з боку педагогів, і досі домінуюча практика в більшості навчальних закладів поділу навчальних предметів на «важливі» і «неважливі» призводять до того, що багато студентів виводять естетичне виховання за рамки педагогічного та виховного процесів.

Отримані в ході дослідження результати свідчать, що у більшості першокурсників є усвідомлене прагнення підвищувати свій загальнокультурний рівень, реалізовувати естетичні потреби як в спілкуванні з мистецтвом, так і в творчій діяльності. За відповідями на ряд питань анкети можна судити, що багато хто з опитуваних студентів невисокої думки про можливості педагогічного впливу на процес естетичного виховання і покладаються, головним чином, на власні сили. Однак, активно самоосвітою займаються лише 19% від числа опитаних, решта ж (81%) не знаходять для цього вільного часу. Спеціалізована література з проблем мистецтва і естетики входить в коло читання у 4% студентів; «дуже рідко» до неї звертаються 54%; а взагалі її не читають 42% опитуваних.

Головним висновком проведеного дослідження є виявлення наявності у студентів живого інтересу до естетичного світу, бажання збагачувати придбаний естетичний досвід, розвивати і вдосконалювати естетичний смак і культуру. У переважній більшості студентів (88%) люди з розвиненим естетичним смаком викликають почуття поваги. Багато першокурсників (77%) жалкують, що не змогли отримати повноцінної естетичної освіти, а на питання чи хотіли б вони дати його своїм майбутнім дітям - всі вони відповідають ствердно «так».

Таким чином, у більшості опитуваних студентів досить високий рівень сприйняття естетичної культури. У зв'язку з цим необхідно звернути особливу увагу викладачів на вирішення проблеми естетичного виховання та освіти, створити педагогічні умови, які дозволять створити сприятливе середовище для розвитку естетичної свідомості студентів, більш інтенсивно використовувати естетичний потенціал навчальних предметів гуманітарного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арановская И. В. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 115-119.
2. Аронов Д. В. Эстетическое воспитание в системе высшего образования России как средство оптимизации кросс-культурного академического взаимодействия преподавателей и студентов в ходе Болонского процесса // Образование и общество. 2013. № 2 (79). С. 28-30.
3. Балахонов А. В. Фундаментализация высшего медицинского образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2006. Сер. 11. Вып. 1. С. 136-141.
4. Верб М. А. Эстетическое развитие личности в контексте культуры // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2000. Вып. 5. С. 64-73.
5. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания. – М.: Искусство, 1971. –291 с.
6. Царева Л. М. Опыт применения интегративного подхода к организации эстетического воспитания студентов в вузе // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования. – М.: Директ-Медиа, 214. – С. 243-248.

ВНУТРІШНІЙ ОСВІТНІЙ АУДИТ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Григораш В. В., Ph. D

Хлебнікова Т. М., Ph. D

Гречаник О. Є., Ph. D

Україна, м. Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6071

ARTICLE INFO

Received: 21 July 2018

Accepted: 21 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

internal audit,
audit centre,
system of general secondary
education institution,
qualimetric model.

ABSTRACT

The article outlines the main approaches to creating an internal audit system of general secondary education institution. Functions, objects and subjects of the internal audit system are generalized. Particular attention is paid to the creation of special structural subdivisions of the system of internal audit of the institution of general secondary education. In particular, the organizational principles of the establishment of a quality audit center are described. A new model of internal audit is presented: a school quality management system. The process of designing and algorithm of the school system of quality management education is described. The results of researches about readiness of heads of educational establishments for updating of system of internal audit are presented. The criteria for evaluating the readiness of the educational institution and its management for the implementation of the programs of internal audit are proposed. Qualimetric model of internal audit quality assessment in the institution of general secondary education is provided.

Citation: Григораш В. В., Хлебнікова Т. М., Гречаник О. Є. (2018) Vnutrishnii Osvitnii Audyt yak Chynnyk Vplyvu na Yakist Osvitnoho Protsesu v Zakladi Zahalnoi Serednoi Osvity. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6071

Copyright: © 2018 Григораш В. В., Хлебнікова Т. М., Гречаник О. Є. 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. Реформування галузі освіти в Україні зумовлює зміни в управлінні закладами освіти, зокрема, й контрольно-аналітичній діяльності їхніх керівників. Законом України «Про освіту» визначено сутність поняття «якість освітньої діяльності». Мова йде про відповідність рівня організації освітнього процесу встановленим законодавством вимогам. Уперше в нормативних документах з'явилося поняття «аудит». Зокрема, інституційний аудит визнано елементом системи зовнішнього забезпечення якості освіти. У той же час розвиток світової системи освіти пов'язаний із упровадженням системи освітнього аудиту, який можна здійснювати у двох формах – внутрішній і зовнішній. Для керівника закладу освіти важливо створити систему внутрішнього освітнього аудиту, яка забезпечить надходження релевантної інформації про освітній процес та його результати, необхідної для прийняття раціональних управлінських рішень. Зазначимо, що сучасний підхід до управління закладом освіти передбачає відповідність системи управління вимогам сучасного менеджменту (раціональність, валідація освітніх процесів, об'єктивність тощо). Отже, розвиток системи внутрішнього освітнього аудиту в закладі загальної середньої освіти є суттєвим напрямом реформування освітньої галузі.

Контрольно-аналітичній діяльності керівників закладів освіти постійно приділяють увагу провідні науковці в галузі освіти. Останні дослідження в цій царині знань присвячені інституціоналізації освітньої (зокрема управлінської) діяльності, упровадженню технології педагогічної експертизи, використанню кваліметричного підходу в оцінюванні якості освіти,

освітнього процесу, професійної компетентності педагогів і керівників закладів освіти [2, 3, 4, 7].

Метою цієї статті є визначення основних підходів до створення системи внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти та критеріїв оцінювання готовності закладу освіти і його керівництва до реалізації програм внутрішнього аудиту.

Результати дослідження. Термін «аудит» традиційно використовували в економіці відносно бухгалтерських документів. Проте останнім часом цей термін широко використовують у галузі освіти, що пов'язано зі спробою створення системи управління якістю освіти, орієнтованою на міжнародні стандарти серії ISO, TQM.

У цих стандартах визначено такі вимоги, як:

- перевірка всіх аспектів діяльності та процесів системи якості закладу освіти;
- планування аудитів;
- документування результатів перевірки;
- компетентність аудиторів;
- проведення за результатами аудитів аналізу системи якості з боку адміністрації;

своєчасне виправлення невідповідностей.

Ми визначаємо внутрішній аудит як адміністрування, що забезпечує оцінку освітньої діяльності та якості освіти загалом і за окремими структурними підрозділами, напрямками, суб'єктами педагогічного процесу.

Цей вид діяльності має низку суттєвих характеристик:

- незалежність (створення організаційної структури внутрішнього аудиту, якій надані достатні для забезпечення самостійної діяльності повноваження);
- об'єктивність (індивідуальні якості внутрішнього аудитора – компетентність, неупередженість в оцінках і висновках та використання методик, які дозволяють послабити суб'єктивність аудитора);
- результативність (надання замовникам аудиту об'єктивного аналізу освітньої системи, процесів, результатів і розроблення консультацій із питань підвищення ефективності діяльності).

З організаційної точки зору, аудит – це:

- діяльність із надання незалежних та об'єктивних оцінок і консультацій, спрямованих на вдосконалення діяльності закладу освіти;
- незалежне оцінювання результатів освітнього процесу;
- моніторинг освітньої діяльності та її результатів, установлення відповідності нормативним вимогам.

Як відомо, аудит може бути операційним, фінансовим і на відповідність вимогам. Зупинимось на останньому виді аудиту. Під час аудиту відповідності встановлюють ступінь, з якою система якості зрозуміла, упроваджена й дотримується персоналом (фактичне виконання персоналом вимог, установлених у документації на відповідність якості освітньої діяльності).

Мета аудиту на відповідність вимогам – перевірка дотримання персоналом правил і процедур, визначених вищим керівництвом. Перевірки на відповідність призначені для виявлення дотримання організацією конкретних правил, законів, пунктів договорів, які впливають на результати діяльності.

Основними об'єктами внутрішнього аудиту є рішення окремих функціональних завдань управління, розроблення й перевірка інформаційних систем організації. Розглянемо різні визначення саме внутрішнього аудиту.

За документами Міжнародного інституту внутрішніх аудиторів, внутрішній аудит – це незалежна діяльність в організації з перевірки й оцінювання її роботи в її інтересах.

За Міжнародним стандартом аудиту 610 («Розгляд роботи внутрішнього аудиту»), внутрішній аудит – це діяльність підрозділу клієнта з оцінювання роботи суб'єкта, перевірки та моніторингу адекватності й ефективності систем бухгалтерського обліку і внутрішнього контролю.

За іншими міжнародними стандартами, внутрішній аудит – це організована суб'єктом, діюча в інтересах керівництва, регламентована внутрішніми документами система контролю.

В організаційно-правовому аспекті аудит регламентований нормативними актами різного рівня.

До першого рівня відноситься Закон України «Про освіту». Ним, зокрема, визначено основні повноваження керівника закладу освіти, серед яких: забезпечення організації освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; організація функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечення умов для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти.

Крім того, передбачено, що внутрішня система забезпечення якості освіти може включати стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; оприлюднені критерії,

правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності; оприлюднені критерії, правила та процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; інші процедури й заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти. Таким чином, реалізація повноважень керівника закладу освіти зумовлює наявність системи внутрішнього аудиту.

До документів другого рівня можуть бути віднесені укази й розпорядження Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, що встановлюють основні засади діяльності закладів освіти.

Як документи третього рівня можна розглядати правила (стандарти) освітньої діяльності, розроблені на регіональному рівні.

Четвертий рівень – це нормативні акти, розроблені власне в закладі освіти (як правило, затверджені керівником закладу освіти): положення, інструкції, правила, плани, графіки, розклади, розпорядження, накази тощо.

Для здійснення внутрішнього аудиту використовують різні організаційні форми.

Формування власної служби внутрішнього аудиту передбачає його здійснення власними силами організації, чому сприяє хороша поінформованість співробітників про внутрішню структуру компанії та галузеві особливості діяльності.

Аутсорсинг передбачає повне або часткове передання функцій внутрішнього аудиту стороннім аудиторам (експертам) або зовнішньому консультанту.

Ко-сорсинг передбачає, що всередині організації створюють органи внутрішнього аудиту, але в деяких випадках можна залучати експертів сторонніх організацій або зовнішніх консультантів, іншими словами, ко-сорсинг є частковим аутсорсингом.

Система внутрішнього аудиту необхідна для постійного вдосконалення шкільної системи забезпечення якості освіти. Аудит вважають результативним, якщо він забезпечує вільний і неупереджений підхід до прийняття рішень; виявлення можливостей для вдосконалення; поліпшення проходження інформації; посилення мотивації; оцінку можливості наявної системи.

Ефективність внутрішнього аудиту, якість освітнього процесу забезпечують створенням надійних організаційно-управлінських механізмів оцінювання.

Для цього в закладі освіти розробляють задокументовану методику «внутрішній аудит». Документами аудиту можуть бути:

- програма аудиту;
- план внутрішнього аудиту системи якості;
- опитувальні аркуші;
- протоколи відповідності стандартам;
- звіти про аудит;
- плани корекції та запобіжних дій.

Під програмою аудиту розуміють сукупність одного або декількох аудитів, запланованих на конкретні терміни і спрямованих на досягнення певних цілей. Відповідно до встановленої програми аудитів (перевірок) можна періодично проводити аудити різних підрозділів закладу освіти, різних процесів і видів діяльності, результатів діяльності або загальні системні аудити системи якості закладу освіти (атестація).

Для систематичного аудіювання рекомендують розробити стандартну форму, яка має включати в себе такі складники:

- мета аудиту;
- об'єкт аудиту (конкретні підрозділи, види діяльності, напрями, персонал тощо);
- суб'єкт аудиту (аудиторська група, яка проводить аудит);
- нормативні документи, за якими здійснюють перевірку (перераховують конкретні документи і критерії, на відповідність яким проводять перевірку);
- хід перевірки (вказують основні види діяльності під час перевірки, терміни виконання);
- основні методики та технології, що використовують для перевірки;
- інструментарій (анкети, опитувальні аркуші, кваліметричні моделі, протоколи тощо).

Для проведення внутрішніх аудитів якості освіти створюють спеціальний структурний підрозділ. Таким структурним підрозділом може стати центр аудиту якості освіти [7].

Метою роботи центру аудиту якості освіти є підвищення якості освіти.

Функції центру аудиту якості освіти:

- методична та консультаційна підтримка в процесі розроблення концепції впровадження принципів і методів менеджменту якості в закладі освіти;

- розроблення гарантій якості, підготовка до видання й поширення навчально-методичних матеріалів із питань менеджменту якості освіти (методичні вказівки та рекомендації щодо побудови й упровадження системи якості освітньої діяльності, посібники, курси лекцій, підручники, компакт-диски тощо);

- організація і проведення семінарів, циклів лекцій, курсів підвищення кваліфікації та додаткової освіти у сфері оцінювання якості освітнього процесу;

- методична й консультативна допомога в роботі зі створення, упровадження й удосконалення системи якості освіти (розроблення методик, типових форм документів, форм анкет для різних груп споживачів тощо);

- організація і проведення досліджень із проблем оцінювання якості освітнього процесу в закладі освіти;

- організація і проведення педагогічних вимірювань якості освіти;

- проведення моніторингу задоволеності педагогів, співробітників закладу освіти;

- здійснення моніторингу якості освітнього процесу;

- організація консультацій педагогів із питань проєктування й упровадження системи якості освіти.

Основними вимогами до аудиторів є такі: бездоганна чесність; незалежність; відповідна професійна підготовка; використання сучасних контрольно-оцінних засобів і процедур.

Внутрішніх аудиторів призначають наказом директора. Внутрішні аудитори не можуть перевіряти свою власну діяльність. Аудит може проводити один аудитор або група аудиторів. Керівником групи аудиторів є головний аудитор.

Також загальними вимогами до внутрішніх аудиторів є наявність вищої освіти й досвіду роботи не менше 3-х років; наявність спеціальної підготовки з проведення внутрішніх аудитів або сертифіката внутрішнього аудитора; знання вимог нормативних документів; уміння встановлювати особисті контакти, комунікабельність, врівноваженість, уміння володіти собою; уміння аналітично і гнучко мислити; уміння усно й письмово висловлювати свої думки, тактовність, працездатність.

Внутрішні аудитори мають відповідально підходити до збереження конфіденційної інформації, якщо вона є. Внутрішній аудитор несе відповідальність у рамках своєї діяльності за виконання плану аудиту, достовірність і об'єктивність інформації з внутрішнього аудиту.

Центр аудиту якості освіти виконує комплекс функцій щодо забезпечення й контролю якості освіти: сервісну, діагностичну, компенсаторну, прогностичну, навчальну, консалтингову та консультативну.

Сервісна функція полягає в забезпеченні методичного, технологічного, інформаційного супроводу системи управління якістю освіти; здійсненні збирання, оброблення, аналізування, зберігання і представлення інформації про якість освітньої діяльності.

Діагностична функція включає вивчення й аналізування якості освітнього процесу, постійне відстеження, оцінювання його проміжних результатів, факторів, що вплинули на них, а також прийняття управлінських рішень із регулювання й коригування відповідно до прогнозованих результатів.

Компенсаторна функція, що реалізується на основі діагностичної, спрямована на розроблення рекомендацій і пропозицій на адресу структурних підрозділів закладу освіти з оцінювання якості засвоєння школярами основних освітніх програм.

Прогностична функція пов'язана з розробленням випереджальних конструктивних моделей розв'язання проблем, що виникають в освітній діяльності.

Навчальна функція має на меті участь центру аудиту якості освіти у внутрішній системі підвищення кваліфікації з питань гарантії якості освіти.

На думку Б. Житника, доцільним є створення шкільної системи управління якістю освіти (ШСУЯО) [3].

ШСУЯО розглядають як сукупність суб'єктів (органів, що управляють) та об'єктів управління, функціональних регламентів, методів, засобів і заходів, спрямованих на проєктування, реалізацію, забезпечення й підтримку такого рівня шкільних процесів, який відповідає вимогам держави та споживачів освітніх послуг.

Під час створення ШСУЯО основним завданням адміністрації закладу освіти є створення служби якості (далі – СЯ ЗО). Для розв'язання цього завдання необхідно:

- сформувати управлінську команду служби якості;

- розробити план створення й упровадження ШСУЯО;

- розробити й упровадити організаційну структуру ШСУЯО.

Створена в закладі освіти служба має зосередитися на послідовному розв'язанні таких завдань:

1) розробити нову функціональну схему надання освітніх послуг зі вказівкою обов'язків, завдань і регламентів діяльності всіх підрозділів, що входять до служби якості, а також інших підрозділів, що прямо або частково впливають на якість освітніх послуг;

2) розробити пропозиції щодо роботи з персоналом закладу (підвищення кваліфікації та проходження процедур атестації);

3) розробити документацію ШСУЯО, включаючи необхідні форми та записи, документовані процедури, керівництво якістю;

4) упорядкувати робочі процеси в закладі освіти, визначити вимірювані критерії (характеристики, параметри й індикатори) якості, методи й інструментарій їх виміру та збирання інформації.

Основними функціями служби якості закладу є:

- активна взаємодія із замовниками та споживачами освітніх послуг;
- безпосереднє керівництво ШСУЯО;
- організація діяльності з поліпшення якості освіти;
- навчання й мотивація персоналу спільно з іншими структурами ШСУЯО;
- проектування процесу надання освітніх послуг;
- проведення різних моніторингових операцій із визначення якості освітнього процесу та його результатів;
- методична та консультаційна підтримка робіт із впровадження методів управління якістю й розроблення документації в структурних підрозділах закладу освіти;
- збирання й аналізування інформації про якість освітніх послуг, які надає заклад освіти;
- підготовка пропозицій щодо усунення невідповідностей, підвищення кваліфікації та мотивації персоналу, поліпшення матеріальної бази й загального управління закладом і якістю освіти;
- доведення розроблених пропозицій до адміністрації закладу.

Для того щоб ШСУЯО функціонувала злагоджено під час координації діяльності всіх підрозділів закладу освіти, у кожному підрозділі призначають працівників (групи якості), які за своїм функціоналом відповідають за проведення заходів, спрямованих на забезпечення якості освіти.

Група якості – це робоча група, що об'єднує працівників одного або декількох підрозділів закладу освіти.

Групи якості здійснюють свою діяльність за двома напрямками:

- 1) проведення планових заходів служби якості закладу освіти;
- 2) визначення проблем, яким слід приділити першочергову увагу, і методів виявлення сильних та слабких сторін у реалізації освітньої програми.

Основною цільовою установкою для груп якості є поліпшення стану комунікацій між педагогічними працівниками й адміністрацією закладу освіти. Кожна група працює під керівництвом одного з членів адміністрації.

У процесі проектування ШСУЯО відбувається формування нормативних, організаційних, методичних і критеріальних засад для здійснення діяльності щодо досягнення необхідної якості. Завдяки проектуванню система управління якістю отримує своє інституціональне оформлення.

Етапами проектування є:

- 1) установлення потреб та очікувань замовників (споживачів) й інших зацікавлених сторін. Разом із державними освітніми стандартами результати першого етапу є основою для розроблення основної освітньої програми закладу освіти. У межах освітніх стандартів гарантовано загальну доступність освіти.

Варіативна частина робочого навчального плану закладу загальної середньої освіти, яка по суті є «обличчям школи», повною мірою має бути зорієнтованою на запити безпосередніх споживачів освітніх послуг. Для її складання закладу освіти вкрай важливо ідентифікувати з усіх потенційних споживачів тих, хто є споживачем повного пакету освітніх послуг школи. Саме під них і задаватиметься «планка» якості освіти. При цьому робочий навчальний план є основним об'єктом управління якістю освіти;

2) визначення принципів і механізмів, спрямованих на постійне поліпшення функціонування системи управління якістю. Закладу необхідно постійно підвищувати результативність ШСУЯО. Основним принципом поліпшення є формулювання та постійне наслідування політики й цілей у галузі якості. До головних механізмів можна віднести:

- мотивуючу роль результатів вимірів та аудитів;
- об'єктивний і результативний аналіз;
- коригувальні й попереджувальні дії;

3) розроблення політики та цілей закладу освіти в галузі якості освіти. Потреби закладу відображаються в його політиці, що формулюється як місія, і в цілях, що закріплюються в локальних актах закладу освіти. Такі документи існують під різними назвами: Концепції та Стандарти якості, Декларація про якість тощо;

4) установа процесів і відповідальності, необхідних для досягнення цілей у галузі якості. Це важливий етап проектування ШСУЯО, оскільки в процесі оцінювання ефективності системи управління якістю необхідно отримати відповіді на чотири основні питання:

- чи виявлений і чи визначений відповідним чином процес;
- чи розподілена відповідальність між членами адміністрації та педагогічними працівниками закладу освіти для реалізації процесу;

- чи впроваджені та підтримуються в робочому стані процедури в процесі;

- чи є ефективним процес щодо досягнення необхідних результатів?

Якщо під час цього етапу всі дії здійснені правильно, то можна впевнено стверджувати, що заклад освіти може функціонувати в оптимальному режимі;

5) установа й визначення необхідних ресурсів і забезпечення ними для досягнення цілей у галузі якості освіти. У системі управління якістю ресурси, у першу чергу, необхідні для підтримки її працездатності, а також для постійного підвищення її результативності. До кадрових ресурсів, ресурсів інфраструктури й до ресурсів, що забезпечують освітній процес, висувують особливі вимоги. Вони є основою структури стандарту якості освіти, який приймається за еталон;

6) розроблення нормативів якості освіти, методів та інструментарію для виміру результативності й ефективності кожного процесу. Нормативи якості є переліками критеріїв, орієнтованих на задоволення споживачів освітніх послуг;

7) розроблення процедур моніторингу освітнього процесу на основі встановлених методів та інструментарію. За змістом розроблення процедур моніторингу освітнього процесу вимагає розроблення ефективної шкільної системи оцінки якості освіти;

8) визначення засобів, необхідних для попередження ризиків, що виникають під час реалізації освітньої програми. Основним продуктом, який реалізує заклад освіти, є його освітня програма. Щоб мінімізувати можливі ризики, які призводять до погіршення якості освіти, освітня програма має збалансовано враховувати вимоги державних освітніх стандартів, запити споживачів і потреби самих працівників закладу. Ефективним засобом попередження ризиків є процедура корекції, яка усуває причини невідповідності в інтересах усіх зацікавлених сторін. Якщо ж невідповідності обумовлені об'єктивними причинами та не можуть бути усунені шляхом корекції, то необхідно приймати вольові управлінські рішення, спрямовані на попередження або мінімізацію можливих негативних наслідків.

Аналіз літератури й управлінського досвіду дозволяє визначити основні критерії ефективності системи внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти. Ми представимо їх у вигляді кваліметричної моделі (табл. 1).

Таблиця 1. Оцінка якості внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти

Параметри	Вагомість	Критерії	Вагомість
1	2	3	4
Нормативне забезпечення	0,2	1. Наявність бази чинних нормативних документів в галузі освіти	0,4
		2. Наявність та якість внутрішньої системи нормативних документів у сфері внутрішнього аудиту	0,4
		3. Наявність пакету документів щодо створення шкільної системи управління якістю освіти (центру аудиту якості освіти тощо) та їх відповідність чинному законодавству	0,2
Методичне забезпечення	0,1	1. Якість програми аудиту	0,3
		2. Планування внутрішнього аудиту системи якості	0,1
		3. Наявність і якість інструментарію внутрішнього аудиту (опитувальні аркуші; протоколи відповідності стандартам тощо)	0,3
		4. Наявність і якість звітності про аудит	0,1
		5. Рівень аналізу отриманих результатів, наявність і якість планів корекції та запобіжних дій	0,2

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Технологічне забезпечення	0,3	1. Створення центру аудиту якості освіти (іншого структурного підрозділу)	0,3
		2. Розробляння функціональних обов'язків, інструкцій, графіку роботи членів центру	0,1
		3. Створення системи навчання членів центру	0,1
		4. Розробляння технологій здійснення аудиторських процедур	0,1
		5. Наявність системи контролю й аналізу результатів діяльності центру	0,4
Результативність системи внутрішнього аудиту	0,4	1. Рівень досягнення мети (вплив на якість освітньої діяльності)	0,5
		2. Рівень виконання функціональних обов'язків	0,3
		3. Рівень задоволеності персоналу роботою центру (системою внутрішнього аудиту)	0,2

Якість внутрішнього аудиту визначають за загальноприйнятою шкалою:

- 0 – 0,6 – критичний (недостатній) рівень;
- 0,6 – 0,75 – середній рівень;
- 0,75 – 0,9 – оптимальний (достатній) рівень;
- 0,9 – 1,0 – високий рівень.

Безумовно, ефективність шкільної системи внутрішнього аудиту залежить від професійної компетентності керівника закладу освіти. Нами проведено дослідження готовності керівників закладів загальної середньої освіти до впровадження системи внутрішнього аудиту в школі. У дослідженні взяли участь 232 керівника (директори закладів загальної середньої освіти та їх заступники), яким були запропоновані відповідні тести. Опитування дозволило з'ясувати, що на оптимальному рівні з нормативними документами в галузі освіти знайомі 56 % (на високому рівні – 0 %, на середньому – 44 %). Обґрунтовану модель системи внутрішнього аудиту надали 32 % керівників. Із сучасними технологіями аналізу результатів аудиту ознайомлені лише 24 % респондентів. Отже, очевидна необхідність навчання керівників закладів освіти моделювання сучасних систем внутрішнього аудиту.

Висновки. Заклади загальної середньої освіти потребують сучасної моделі внутрішнього аудиту. Необхідним є розробляння та створення центрів аудиту якості освіти (шкільної системи управління якістю освіти тощо), які мають бути забезпечені належним методичним матеріалом, інструментарієм для проведення дослідження якості освітньої діяльності та якості освіти учнів. Потребує розв'язання проблема навчання керівників закладів освіти технології внутрішнього аудиту освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Л. В. Организация внутреннего аудита в образовательной организации / Л. В. Волкова, М. А. Ефимова, Н. В. Смирнова, Е. Т. Шапкина. – Санкт-Петербург, 2017.
2. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи / В. В. Григораш. – Харків : Основа, 2011.
3. Житник Б. О. Управління якістю освіти: інституціональний підхід / Б. О. Житник. – Харків : Основа, 2011.
4. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу / О. М. Касьянова. – Харків: Основа, 2013.
5. Мониторинг образовательной системы современной школы: Учебно-методическое пособие / В. М. Антипова и др. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1999.
6. Панкратова Л. А. Внутренний аудит в современной системе управления организацией / Л. А. Панкратова // Аудитор. – 2012. – № 6. – С. 25–33.
7. Фролова М. Е. Внутренний аудит как инструмент повышения качества образования / М. Е. Фролова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberlinka.ru/article/n/vnutrenniy-audit-kak-instrument-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 21.08.2018). – Название с экрана.
8. Шевченко Е. С. Внутренний аудит в системе образования / Е. С. Шевченко [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/kultura/deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 05.01.2017). – Название с экрана.

ЕВРОПЕЙСКАЯ МОДЕЛЬ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

¹Жумалиева Рахима, ассоц. проф., PhD

²Кожухмет Канат, PhD

³Атымтаева Ляззат, ассоц. проф., д. ф-м. наук

⁴Джандильдинов Медет, ассистент - проф., PhD

⁵Сюрмен Оксана, МА

Казахстан, г. Алматы/Каскелен, Университет имени Сулеймана Демиреля

¹Ассоц. профессор факультета педагогических и гуманитарных наук

²Ректор Университета им. Сулеймана Демиреля

³Ассоц. профессор факультета инженерии и естественных наук

⁴Ассистент - профессор факультета педагогических и гуманитарных наук

⁵Старший преподаватель факультета педагогических и гуманитарных наук

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6072

ARTICLE INFO

Received: 21 July 2018

Accepted: 25 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

competency,
higher and tertiary education,
competence approach,
behavioral approach,
functional approach,
multidimensional and holistic
approaches,
competence-based model of
multilingual IT specialist.

ABSTRACT

The issues of improving the university and postgraduate training of specialists in the Republic of Kazakhstan on the basis of a competence approach have become an obvious factor in the globalization of the world educational system. According to the evolution of the competence education development, there are three basic approaches to assessing the quality of learning outcomes based on the concept of competencies: the behavioral approach in the US; functional approach in the UK; multidimensional and holistic approaches in France and Germany. This research is carried out within the framework of the grant project: Developing and implementing innovative competence-based model of multilingual IT specialist in the course of national education system modernization. The aim of the study is to consider issues and problems of developing a competence approach in European practice, as well as an analysis of the European competence model of the IT-specialist in particular.

Citation: Жумалиева Рахима, Кожухмет Канат, Атымтаева Ляззат, Джандильдинов Медет, Сюрмен Оксана. (2018) *Evropeiskaya Model it_Specialista v Kontekste Kompetentnostnogo Podhoda*. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6072

Copyright: © 2018 Жумалиева Рахима, Кожухмет Канат, Атымтаева Ляззат, Джандильдинов Медет, Сюрмен Оксана. 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. В эпоху интернационализации образования вопрос совершенствования вузовской и послевузовской подготовки специалистов в Республике Казахстан на основе компетентностного подхода становится очевидным фактором глобализации мировой образовательной системы. Согласно эволюции развития компетентностного образования существует три базовых подхода к оценке качества результатов обучения на основе концепции компетенций: поведенческий подход, реализуемый в США; функциональный, определяемый обучение в Великобритании; многомерный и целостный, характеризующий образование во Франции и Германии. Необходимо отметить также, что американская поведенческая модель была усложнена функциональными компетенциями, в свою очередь британская функциональная модель была дополнена поведенческими и когнитивными компетенциями, а во Франции и Германии, где реализация компетентностного подхода осуществилась позднее, образовательный процесс характеризуется многомерными и более детальными компетентностными моделями. Тем не менее, несмотря на многочисленное количество

исследований по компетентностному подходу в образовании, все большее внимание уделяется многомерным компетентностным моделям [1]. Более того, в настоящее время такие модели востребованы и применяются с целью улучшения эффективности образовательного процесса.

Данное исследование выполняется в рамках грантового проекта: Разработка и внедрение инновационной компетентностной модели IT-специалиста в условиях модернизации отечественного образования. Целью исследования является рассмотрение вопросов и проблем развития компетентностного подхода в европейской практике, а также анализ европейской компетентностной модели IT-специалиста в частности.

Результаты исследования. Европейская модель системы вузовского и послевузовского образования, существующая в настоящее время во всех европейских странах, в основном базируется на системе высшего образования Германии и Франции. Внедрение компетентностного подхода в европейскую систему вузовского и послевузовского образования характеризуется более широким пониманием концепции компетенции, если сравнивать ее с канадской или американской моделью системы высшего образования. Например, так называемый функциональный подход, который первично был заложен в Великобритании, характеризовался таким пониманием компетенций, которые определялись, как способность выполнять функциональные обязанности и соответствовать профессиональным стандартам компетентности [7]. В этой связи необходимо отметить, что в образовательных стандартах указывались в основном профессиональные компетенции, которые описывали навыки деятельности на рабочем месте. Однако такие функциональные компетентностные модели не в полной мере соответствовали требованиям и стандартам образовательного процесса. Данные модели определялись с позиции навыков деятельности на рабочем месте, т.е. в основном были связаны с практической деятельностью, при этом теоретические знания зачастую не принимались во внимание. Далее в Великобритании, как и в некоторых странах Европы, адаптировали американскую компетентностную модель образования, которая в настоящее время кроме поведенческих навыков включает и функциональные компетенции.

В поисках более оптимальной и эффективной компетентностной модели во Франции и Германии стал формироваться многомерный целостный компетентностный подход, который предполагал составление сложных профессиональных компетентностных моделей. Данная модель включает следующие виды компетенций: 1) когнитивные компетенции; 2) функциональные компетенции; 3) личностные компетенции; 4) метакомпетенции [2, 7]. В данной модели когнитивные компетенции представляют собой знания, полученные в процессе обучения; функциональные компетенции определяются как умения и способности решать профессиональные задачи; личностные компетенции соответствуют этическим аспектам поведения субъекта; метакомпетенции связаны со способностью к обучению, рефлексии и решению проблем в условиях неопределенности) [2, 7]. Однако компетентностный состав моделей дополнялся новыми компетенциями, что значительно затрудняло понимание компетентностного подхода в контексте использования терминологии концепции компетенций.

С целью создания целостной концепции понимания компетенций и формирования единого европейского образовательного пространства, в рамках реализации целей Болонских реформ, формируется общее понимание содержания квалификационных требований в терминах компетенций и результатов обучения [4-6]. Здесь необходимо подчеркнуть, что алгоритм формирования программ обучения в европейской практике, учитывающий компетенции, включает следующие стадии: определение потребностей рынка труда; описание профессиональных профилей (квалификационных требований); идентификация результатов обучения, выявление общих и профессиональных компетенций; разработка модулей, организационных форм, оценочных критериев, выработка способов обеспечения качества; составление модульного учебного плана.

Следует отметить также, что международные компании регулярно проводят исследования, выявляющие необходимый состав компетенций для успешной профессиональной деятельности специалиста. Согласно результатам данных исследований, можно прийти к заключению, что именно общие или базовые компетенции (*generic/key/core competencies*) имеют ключевую роль в подготовке специалистов. Так, например, британские работодатели среди общих компетенций определяют следующие навыки: умение работать в команде, умение демонстрировать предпринимательские качества, способность принимать решения в любых ситуациях профессиональной деятельности. Работодатели в Германии в качестве общих компетенций определяют такие навыки как: аналитическое мышление; навыки организации и управления; предпринимательские навыки, умения эффективной коммуникации, включая использование современных технологий; навыки общения на иностранных языках, а также умения общения с представителями других культур, навыки самоконтроля.

Сегодня в подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере информационных технологий ведущее место занимает США, о чем свидетельствуют технологии Microsoft, Apple, Google, Facebook. Но и европейские вузы достигли достаточно высоких результатов в этом направлении. Так,

например, пять вузов Германии входят в международные рейтинги QS и Times Higher Education, ведущих обучение по компьютерным наукам. Среди них Мюнхенский технический университет (TU München), где обучение и научные исследования осуществляются практически по всем направлениям современной информатики, в том числе экономическая информатика, биоинформатика, разработка игр, программная инженерия. Студентам предлагается шесть бакалаврских и семь магистерских программ, включая англоязычные. Знания по теоретической и прикладной информатике, а также по таким современным и актуальным направлениям, как робототехника, антропоматика, телематика **можно приобрести в Технологическом институте Карлсруэ (KIT), как в одном из ведущих европейских вузов в сфере естественных и инженерных наук.**

Во Франции в подготовке специалистов в сфере информационных технологий можно выделить такие крупные высшие учебные заведения как Университет Бордо, включающий четыре университета и три технические школы, а также Парижский университет Сорбонна, куда входят четыре автономные высшие учебные заведения. Что касается Великобритании, то здесь наибольшую популярность по качественной и эффективной подготовке IT-специалистов имеют такие вузы, как Кембриджский университет, в структуру которого входят тридцать один независимых колледжа, а также перспективный университет Ланкастера, включающий пять факультетов.

В 2005 году Европейский форум по компетенциям инициировал разработку единой европейской модели IT-компетенций с целью определения необходимых компетенций, которыми должен обладать IT-специалист. В настоящее время официально существует действующая версия этих требований – European e-Competence Framework 3.0. [3]. Согласно данным требованиям IT-специалист должен обладать 32 базовыми компетенциями. При этом каждая компетенция имеет пять уровней владения ею, а каждый уровень наделен определенным набором знаний и навыков. В европейских странах предусматривается сертификация специалиста по определенным уровням. В настоящее время европейская классификация специализаций IT-специалистов подразделяется на шесть основных спецификаций: «Управление технологиями», «Управление бизнесом», «Разработка», «Проектирование», «Сервис и обслуживание», «Поддержка». В каждой из этих спецификаций выделяют от трех до пяти категорий. В сумме данные категории образуют 23 европейских ИКТ-профиля, в которых прописаны компетенции, которыми должен обладать специалист. Выделяют пять областей компетенций: планирование, внедрение, запуск, адаптация, управление. Каждая область характеризуется определенным набором компетенций. Приведем некоторые из них. Среди компетенций планирования можно выделить компетенции разработки приложений и внедрения технологий. Для компетенций области внедрения характерны навыки тестирования и развертывания решений. Компетенции области запуска представлены умениями поддержки изменений, а также навыками управления проблемами. Среди компетенций адаптации выделяются умения разработки стратегии информационной безопасности, а для компетенций управления характерны, например, навыки управления информационной безопасностью. Представленная европейская классификация специализаций IT-специалистов очень проста в использовании и удобна как для работодателей при определении рейтинга специалистов, так и для потенциальных работников при определении необходимых компетенций.

Выводы. Таким образом, изучение и анализ европейской концепции компетенций, и европейской компетентностной модели IT-специалиста в частности, открывают дополнительные возможности для поиска перспективных направлений оптимизации образовательной системы Казахстана. Однако при разработке предложений по обновлению казахстанских компетентностных моделей важно учитывать отечественные традиции и использовать только те положения концепции, которые доказали свою эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. - 52 с.
2. Chivers G., Cheatham G. Towards a holistic model of professional competence // J. Eur. Industrial Training. - 1996. - Vol. 20, N 5. - P. 20-30.
3. European Commission. Using learning outcomes - European Qualifications Framework Series: Note 4. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. - 48 p.
4. Gibbs A., Kennedy D., Vickers A. Learning Outcomes, Degree Profiles, Tuning Project and Competences // J. Eur. Higher Education Area. - 2012. - Vol. 1. - P. 71-88.
5. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Learning outcomes and competences B 2.3-3 // Bologna Handbook, Introducing Bologna Objectives and Tools. - 2009. - P. 1-18.
6. Van der Klink M., Boon J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept // Int. J. Hum. Resour. Manag. - 2003. - 3, N 2. - P. 125-137
7. Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. - 131 p. (Cedefop Reference series; 64).

ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА МОДЕРНІЗАЦІЮ ФОРМ І ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ РЕЗЕРВУ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ

Клокар Н. І. д. п. н., професор.

Україна, м. Київ, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН України

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6073

ARTICLE INFO

Received: 26 July 2018
Accepted: 25 August 2018
Published: 30 August 2018

KEYWORDS

integration processes,
changes,
future school principals,
preparation,
school leadership,
best European practices.

ABSTRACT

The article deals with the problem of influence European integration processes on future school principals' preparation in Ukraine. The results of experimental research shows the importance of modernization of Ukrainian education system, demonstrate the necessity of changes in theory & practice of school leadership. Preparation of future school principals is one of the main tasks for local authorities & it should be based on the best European practices.

Citation: Клокар Н. І. (2018) Vplyv Yevrointehratsiinykh Protsesiv na Modernizatsiiu Form i Zmistu Pidhotovky Rezervu Dyrektoriv Shkil. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6073

Copyright: © 2018 Клокар Н. І. 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. Питання підготовки резерву керівників закладів освіти, зокрема директорів шкіл, набуває особливої ваги в контексті суспільно – політичних і соціально – економічних змін у державі, що суттєво впливають на стратегію розвитку освіти країни, її входження у європейський освітній простір.

Упродовж останніх років Україна пройшла нелегкий шлях, щоб подолати глибоко вкорінену корупцію, зробити діяльність державного сектора прозорішою та зменшити ризики для фінансової стабільності й економічних зловживань:

- набирають сили євроінтеграційні процеси. У першу чергу – громадяни України офіційно отримали можливість безвізового перетину кордону з країнами Європи, які входять до Шенгенської зони;

- здійснюються економічні реформи, що проявляється у прагненні зламати стару корупційну систему і вийти на такий економічний і соціальний рівень, який відповідав би західним та європейським нормам, реалізації низки завдань з метою покращення середовища для ведення бізнесу, розкриття потенціалу ринку землі та підтримка інвестицій, що сприятиме економічному зростанню;

- суттєвими є проведені заходи з антикорупційної реформи: запуск та інституалізація ProZorro – системи публічних електронних закупівель, що встановила новий стандарт прозорості та підзвітності держави; запуск системи електронної подачі декларацій, за допомогою якої посадовці зобов'язані декларувати свої статки; створення нових органів для розслідування та покарання випадків корупції серед високопосадовців (НАБУ і САП);

- розпочата й успішно проводиться децентралізація влади, що передбачає передачу повноважень та фінансів від державної влади якнайближче до людей – органам місцевого самоврядування. Завдяки прийнятому законодавству, в основі якого Європейська хартія

місцевого самоврядування, місцева влада отримала розширені повноваження і можливість самостійно стягувати податки;

- активізувався процес розвитку громадянського суспільства. Одним із головних показників зміцнення такого устрою є розуміння громадянами особистої відповідальності за розвиток економічного, політичного, соціального устрою держави. Сьогодні все більша кількість населення України усвідомлює, що саме їм, громадянам, об'єднаним на рівні місцевих громад, належить вирішальна роль у забезпеченні якості свого життя.

Важливу роль у реалізації завдань, що стоять перед громадами відіграють директори шкіл.

Результати дослідження. Адміністративна реформа, розвиток громадянського суспільства, збільшений перелік повноважень, що передаються на місця, актуалізували проблему кадрового забезпечення змін, готовності керівників муніципальних служб і закладів використовувати сучасні технології управління з метою забезпечення якості життя громадян. Трансформаційні зміни у розвитку держави стали поштовхом і для суттєвих зрушень у освіті та знайшли своє відображення у нових Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, проектах Законів «Про професійну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про освіту дорослих». Успішне вирішення проблеми забезпечення доступності і якості освіти жителів громад є у прямій залежності від рівня сформованості професійних компетентностей директорів шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у галузі педагогіки, психології, філософії освіти, управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами показує, що вітчизняними вченими (В. Андрущенко, О. Боднар, Л. Ващенко, В. Гладкова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, С. Калашнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Касьянова, Н. Клокар, В. Кремень, В. Крижко, Т. Лукіна, В. Лунячек, В. Маслов, В. Олійник, С. Пазиніч, О. Пастовенський, В. Пікельна, В. Приходько, Н. Протасова, Б. Ренькас, Л. Сергеева, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.) проводиться різнопланове дослідження широкого кола питань професійної діяльності керівників навчальних закладів. Питання системних змін і підготовки лідерів суспільних трансформацій є одним із головних напрямів пошуку багатьох зарубіжних дослідників (Б. Адамс, М. Армстронг, У. Байхем, Р. Бланкен, Н. Брінгман, Ч. Веббер, Дж. Голд, Д. Кеттнер, М. Ламсон, А. Левін, Санг Мін Лі, П. Лоранж, А. Мамфорд, М. Мескон, Б. Мулфорд, Санні М. Мюллер, Д. Ноттер, І. Оплатка, У. Портер, Дж. Равен, К. Роджерс, М. Фуллан та ін.), що підтверджує актуальність проблеми підготовки сучасних керівників. Разом з тим, проблема підготовки резерву управлінських кадрів для галузі освіти, зокрема директорів шкіл, в умовах сучасних викликів і суспільних трансформацій в Україні, модернізації системи освіти, імплементації основних положень Закону України «Про освіту», концепції Нової української школи (НУШ) залишається нерозв'язаною і потребує обґрунтування. Існує реальна потреба у підготовці керівників шкіл, здатних задовольняти запити місцевої громади на якісну освіту, в т. ч. створення умов для позитивного навчання дорослих. Для влади на місцях робота з резервом керівників шкіл (підбір, оцінювання претендентів, навчання і призначення на посади) може стати дієвим засобом реалізації завдання забезпечення якості життя населення.

Мета і завдання наукового пошуку полягає у розкритті сутності процесу формування і підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах системних перетворень, що базуються на результатах експериментальних досліджень, обґрунтуванні сучасних форм і змісту такої підготовки і враховують трансформаційні зміни, які мають місце у державі. Здійснений нами науковий пошук проблеми підготовки резерву директорів шкіл 21-го ст. показав, що для вирішення поставлених завдань важливим є врахування здобутків європейських дослідників у розвитку освітнього лідерства та кращого європейського досвіду підготовки директорів шкіл. Щонайперше, така робота повинна базуватися на використанні концептуальних засад педагогіки 21-го ст., що ґрунтується на ключових принципах дидактики і вибудовує технологічні, інформаційні й медіавпливи, навчає контекстуально, є міждисциплінарною, будується на співпраці, використовує проектне навчання, прийоми і методи проблемного навчання, здійснює прозоре оцінювання, розвиває навички критичного мислення [1]. Основою професійного розвитку майбутнього керівника школи має бути неперервне навчання як ключова складова філософії освіти нового століття. Ідея безперервної освіти, на думку основоположника андрагогіки як науки М. Ноулза, міститься у психосоціальної характеристики дорослої людини. Головною ознакою дорослої людини він вважає її прагнення до задоволення своїх потреб. На вершині цих потреб – потреба у самоактуалізації чи у прояві всіх її потенційних можливостей. Це прагнення і є тією природною основою, що спонукає дорослу людину до процесу самоосвіти протягом усього життя [2]. У першій декаді нового століття і

на зламі тисячоліть, є спільне сприйняття того, що лідери освіти повинні проходити спеціальну підготовку для того, щоб вони змогли задавати тон у освітніх трендах [3].

Для обґрунтування концептуальних засад підготовки резерву директорів шкіл, формуванні переліку складових управлінських компетентностей керівника, що вивчалися у процесі наукового пошуку (Табл.), використовувалися напрацьовані нами матеріали з питань навчання і професійного розвитку керівників галузі освіти [4-7], проаналізована низка праць зарубіжних дослідників і практиків. Зокрема враховувалися результати порівняльних досліджень щодо навичок 21-го ст., представлених у роботі канадських дослідників «Компетентності 21-го століття» [8], запропоновані Р. Бланкенем сучасні підходи до лідерства: харизматичний, інноваційний, авторитарний і контролюючий, ситуативний, ліберальний, прискорювач, служитель, трансформаційний [9], визначення ключових можливостей керівника закладу освіти 21-го ст, які подає експерт з інновацій Гарвардського університету Т. Вагнер: здатність до інновацій, вміння надихати інших, здатність впливати на зміни [10], проведений М. Ламсон аналіз сучасних трендів підготовки лідерів, у якому авторка зазначає, що найбільш актуальними є питання менеджменту і лідерства, технологічні навички і розвиток кар'єри [11], взаємопов'язані компоненти шкільного лідерства, запропоновані Б. Мулфордом у роботі «Виклики лідерства: покращення навчання у школах»: шкільний контент, шкільна організація, шкільне лідерство; успішної моделі управління школою [12], обґрунтування ролі самоосвіти у підготовці майбутніх шкільних лідерів та навчання для лідерства, які розглядають В. Фрік і А. Райлі [13], вісім якостей успішного лідера: візія, сміливість, професійний запал, емоційний інтелект, розсудливість, стійкість, переконаність, зацікавленість, які обґрунтовують кращі британські керівники шкіл [14], розуміння шкільної управлінської практики і транскультурної складової шкільного лідерства, що розкриваються у роботі П'єра Туловіцкі «Лідерство і вдосконалення школи у Франції» [15, с. 812-835], усвідомлення того, що успішне спілкування у школі залежить від відкритості, чесності, високого ступеня прозорості, вміння й здатності керівника слухати [16, с. 55-71], проведений А. Вокером, Х. Кян аналіз підготовки майбутніх директорів шкіл, що включає формальну підготовку керівників, комплексування, видачу ліцензій та соціалізацію [17, с. 297-309], роль віртуального професійного об'єднання, що дає можливість керівникам шкіл не лише обмінюватися знаннями, але й кращими управлінськими практиками для подальшого розвитку закладів освіти [18, с. 215-229], розширення можливостей навчання для служіння потребам громади та побудови мережі підтримки і партнерства, інноваційне лідерство, що забезпечить розроблення і впровадження нового куррикулуму і організації освітнього середовища, необхідності нових парадигм від керівників освіти [19, с. 187-198]. Заслуговує на увагу запропонований Д. Боттомз і К. О'Ніл підхід до розгляду двох ключових питань підготовки майбутнього директора школи: Що успішні освітянські лідери повинні знати і вміти? Як маємо готувати і розвивати ефективних шкільних лідерів? На думку авторів нове покоління директорів повинно мати глибоке розуміння шкільної і внутрішньокласної практики, що сприяє здобуткам учнів, знати як використовувати владу й інші впливи для моделювання й забезпечення постійного вдосконалення учнів, як здійснювати необхідну підтримку персоналу для забезпечення здорового мікроклімату школи, виконання навчального плану і завдань навчальної практики [20].

Таблиця 1. Рівні володіння директором школи управлінськими компетентностями сучасного керівника. Контрольні/експериментальні групи

№ п/п	Складові управлінських компетентностей директора школи	В %	ВС %	С %	НС %	Н %
1	2	3	4	5	6	7
1.	Ефективне володіння усним і писемним мовленням	5/24	48/62	32/12	13/2	2/0
2.	Мотивація до кар'єрного розвитку	-/13	-/28	55/44	29/11	16/4
3.	Здатність мотивувати інших	2/15	7/52	52/16	20/14	19/3
4.	Здатність створювати атмосферу довіри і невимушеності у спілкуванні зі співрозмовниками	-/5	2/51	46/33	40/9	12/2
5.	Критичне мислення	3/15	20/29	28/36	29/11	20/9
6.	Здатність вирішувати проблеми	1/14	19/37	21/30	37/13	22/6
7.	Проектний менеджмент	0/6	3/21	48/55	42/12	7/6
8.	Тайм – менеджмент	5/13	12/36	44/29	47/19	14/3

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7
9.	Ініціативність і підприємливість	3/9	17/35	22/43	43/10	15/3
10.	Робота у команді	1/8	15/33	38/41	41/16	5/2
11.	Здатність аналізувати	4/15	17/35	40/34	26/13	13/3
12.	Вміння працювати самостійно	5/12	12/27	31/49	42/11	10/1
13.	Здатність налагоджувати ефективну співпрацю з громадою	6/13	22/34	41/49	27/4	4/0
14.	Вміння формувати бюджет школи і складати кошторис	-/11	8/24	39/55	43/8	10/2
15.	Готовність перейти на самостійний бухгалтерський облік	14/29	18/51	38/17	24/3	6/0
16.	Демократизація управління школою	7/18	19/43	32/24	36/15	6/0

Аналіз отриманих результатів дослідження показує, що директори шкіл, які пройшли навчання, продемонстрували вищі показники рівня управлінських компетентностей у порівнянні з колегами контрольних груп, що підтверджує необхідність модернізації процесу підготовки кадрового резерву керівників галузі освіти. Програми розвитку територій, які розробляються і затверджуються органами місцевого самоврядування, повинні включати розділ «Робота з кадрами», який передбачає системну роботу місцевої влади з підготовки майбутніх керівників муніципальних закладів, в т.ч. і директорів шкіл. Основними принципами підбору претендентів на керівні посади мають стати такі: добровільність вибору, що проявляється у особистій згоді кандидата бути у резерві, відкритість у проведенні відбору, прозорість інформації про претендентів, об'єктивність у оцінюванні професійних і особистісних якостей претендентів, гласність процесу відбору претендентів, системність і плановість у роботі з майбутніми управліннями. Важливим фактором є відповідальність влади за якісну кадрову політику. Тому робота має базуватися на результатах аналізу кадрових потреб територій, в т.ч. і для закладів освіти, яким враховується як поточна, так і перспективна потреба у керівних кадрах. Особливої уваги потребують питання нормативно-правового забезпечення підготовки резерву керівників, зокрема розроблене і відповідно затверджене місцевим органом влади положення про роботу з кадровим резервом, яким передбачено порядок формування кадрового резерву, перелік особистих професійних критеріїв претендента для включення до складу резерву, порядок і терміни роботи з кадровим резервом (навчання, стажування, наставництво, самоосвіта тощо), порядок проведення конкурсного відбору для включення у резерв на посаду керівника муніципального закладу освіти тощо. Вищевказана робота може реалізовуватися у декілька етапів.

Перший етап є надзвичайно важливим з точки зору формування мотивації у сучасної молоді працювати у школі, оскільки галузь освіти не є престижною у суспільстві. Цей етап передбачає пошук потенційних лідерів, які мають бажання пройти конкурсний відбір і працювати на посаді директора школи, базується на результатах спостереження, участі керівництва місцевої громади у заходах локального чи регіонального характеру з метою виявлення найбільш активних і небайдужих до залученої справи особистостей, проведення співбесід, вивчення громадської думки щодо потенційних керівників тощо.

Другий етап – робота з претендентами, що бажають потрапити до складу резерву управлінських кадрів, передбачає занурення у проблему освітнього менеджменту, вивчення і виявлення реальних можливостей претендентів займати посаду директора школи після обрання за конкурсом. Він має базуватися на використанні науково виважених методик діагностики, що передбачають виявлення лідерських задатків, комунікативних та організаційних якостей особистості, здібностей та вміння стратегічно мислити, здатності до інноваційного пошуку і змін, готовності до здорового ризику, неперервного навчання, вміння формувати команду і працювати в ній тощо. Використання інтерактивних методик роботи з персоналом (анкетування, ділові ігри, групові дискусії, тестування, опитування, завдання із розв'язання проблемних ситуацій управлінського характеру, моделювання шляхів вирішення тих чи інших управлінських проблем, вивчення портфоліо претендента, індивідуальні співбесіди тощо) сприятиме виявленню лідерського потенціалу претендентів, розкриє їхні творчі задатки, ступінь умотивованості до роботи на посаді директора школи. На цьому етапі важливим є врахування вимог до компетентностей особистості 21-го ст. для різних сфер життя, що асоціюється з критичним мисленням, комунікацією, співпрацею, креативністю та

інноваційністю. Другий етап кадрової роботи має завершатися формуванням і затвердженням власником складу резерву керівників для закладів місцевої комунальної власності.

Третій етап – підготовка резерву управлінських кадрів, що є найбільш важливим і відповідальним у роботі з майбутніми керівниками і включає як теоретичну, так і практичну складові, передбачає розвиток управлінських компетентностей майбутнього директора школи на основі сформованих ключових і галузевих компетентностей. Для позитивного вирішення питання на цьому етапі влада на місцях має створювати умови для навчання претендентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр», спеціальність «Управління навчальним закладом», а саме: надавати цільові направлення на навчання і здійснювати оплату, узгоджувати графік навчання із графіком роботи (для тих, хто навчається і працює), умов оплати праці, забезпечити соціальні гарантії, враховувати потребу у часі на самоосвіту тощо. На цьому етапі важливим фактором є узгодженість дій виконавчих комітетів, зокрема відділів/управлінь освіти із закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх директорів шкіл у частині врахування запитів і потреб як місцевого органу управління галуззю до рівня підготовки майбутнього спеціаліста, так і особистісних запитів здобувача освіти. Саме тому слід надати особливого значення не лише формам здобуття освіти, але й змістовому забезпеченню навчального процесу. Досвід закладів вищої школи США, Західної Європи і Азії показує, що сучасна молода людина є досить вимогливою до поняття «свобода вибору», планування свого часу, в т. ч. й здобуття освіти, і досить ретельно обирає форми навчання. Йдеться про зміну очікувань здобувачів освіти, які вимагають систему освіти, що має більший зв'язок і релевантність з їхнім повсякденним життям [8]. На часі – широке використання не лише можливостей формальної освіти, але й неформальна та інформальної, модернізація змісту програм підготовки магістрів, які повинні відповідати сучасному баченню ролі і місця керівника школи у суспільстві, що змінюється й передбачати формування і розвиток управлінських компетентностей майбутніх директорів шкіл. Актуальність такого підходу акцентується не лише на рівні України. Проблема якості підготовки директорів шкіл носить глобальний характер, про що свідчать і роботи відомого американського дослідника А. Левіна, у яких автор стверджує, що робота директора школи трансформувалася під впливом надзвичайних економічних, демографічних, технологічних і глобальних змін, розкриває виклики сучасного лідерства, аналізує стан підготовки директорів шкіл США і констатує, що освітні програми навчання керівників є найслабшими з усіх національних освітніх програм» [21, с.13-14]. Порівняння показників розвитку управлінських компетентностей директорів експериментальних і контрольних груп (табл. 1). демонструє необхідність навчання резерву, оскільки розвиток управлінських складових професійного становлення майбутнього керівника школи є надзвичайно важливим, зокрема йдеться про комунікативність, критичне мислення, вміння аналізувати і вирішувати управлінські проблеми, працювати у команді; удосконалення навичок проектного- і тайм-менеджменту; здатність налагоджувати ефективну співпрацю з громадами різних рівнів; подальше формування потреби у неперервному навчанні й самоосвіті. Особливої уваги потребують питання поглиблення наукових знань з теорії управління і освітнього менеджменту, філософії сучасної освіти, розширення знань про підприємливість і бізнес-процеси, академічної і фінансової самостійності школи, вироблення навичок проведення наукових досліджень із актуальних питань управління школою в умовах суспільних трансформацій, адміністративної реформи, демократизації суспільних процесів; навичок моніторингу і аналізу, психології спілкування, зокрема мотивації персоналу закладу освіти тощо. «У полі зору – розвиток компетентностей особистості 21-го ст., зокрема: критичне мислення і здатність вирішувати проблеми, колаборація і лідерство, спритність і адаптивність, ініціативність і підприємливість, ефективна усна і писемна комунікація, доступ та аналіз інформації, зацікавленість і уява» [22]. Європейські дослідники С. Браукманн і П. Пашіардіс наголошують на необхідності навчання і розвитку лідерства у директорів шкіл. Таке навчання, на їхню думку, має враховувати як регіональні підходи, так і особливості країни [23, с.18-33]. Програма підготовки директорів шкіл Б. Адамса, що є складовою післядипломної освіти, дозволяє наступним поколінням керівників створювати успішні школи [24]. Унікальна онлайн програма навчання майбутніх директорів шкіл Г. Хірда, К. Селла [25]. Особливістю сучасного навчання є використання практико-орієнтованих технологій, інтерактивних форм, про що пише відомий дослідник теорії лідерства І. Оплатка: «Не дивлячись на деякий скептицизм, більшість учасників (дослідження) відзначили, що навчання на робочому місці, яке базується на теорії кар'єрного зростання, стало суттєвим внеском для їхнього професійного розвитку. Водночас курси, що були сконцентровані у значній мірі на теоріях і академічних знаннях, були

сприйнятті як менш важливі» [26, с.129-144]. Актуальними у зв'язку з територіальною реформою в Україні є твердження П. Карстан'є і Ч. Веббера щодо моделей розвитку освітнього лідерства у країнах Східної Європи. Автори вважають, що, по-перше, моделі повинні бути адаптованими до місцевої організаційної і системної культури, по-друге, міжнародні програми розвитку лідерства повинні розкривати учасникам різні підходи до навчання і сприяти рефлексивному аналізу їх різноманітності. Розширені моделі підготовки майстер-тренерів повинні бути заплановані з самого початку проєктів, щоб визначити різницю в статусі між майстер-тренерами і підготовленими тренерами [27, с.739-751]. Практична сторона підготовки має включати стажування за цільовими програмами в Україні і за кордоном, наставництво визнаних керівників – лідерів, навчальну практику на базі кращих загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому в 21-му ст., що є століттям інформаційних і цифрових технологій, особливого поширення набули такі форми навчання як очно – дистанційна і дистанційна, що активно використовують можливості он-лайн навчання, перевернутого навчання, відеолекції викладачів провідних світових університетів, використання індивідуальних та групових форм навчання. Форуми для обговорення ключових питань, проведення чатів і круглих столів тощо дають можливість успішно навчатися, використовуючи найбільш зручний час і найбільш зручне для слухача обладнання (комп'ютер, ноутбук, планшет, телефон).

Висновки. Аналіз літературних джерел, узагальнення отриманих даних експериментального дослідження щодо рівня сформованості управлінських компетентностей керівників закладів освіти дає підстави для висновку, що підготовка резерву керівників шкіл є питанням державної ваги, вирішення якого має враховувати суспільно-політичні і соціально-економічні трансформації в Україні, базуватися на здобутках вітчизняних вчених і результатів досліджень зарубіжних колег з питань шкільного лідерства і освітнього менеджменту, кращих вітчизняних і зарубіжних практиках. Важливим є розуміння і вирішення проблеми на рівні місцевої влади, розроблення і реалізація завдань програми розвитку територій із врахуванням кадрових проблем закладів освіти, підготовка яких має проводитися у декілька етапів. Навчання майбутніх і працюючих директорів шкіл повинно відбуватися за оновленими програмами із врахуванням кращого світового досвіду підготовки керівників шкіл, розгортання наукової дискусії щодо методологічних викликів, що стоять перед сучасним шкільним лідерством, налагодження шляхів співпраці влади і громади у вирішення проблеми підготовки резерву керівних кадрів для муніципальних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. 21st Century Pedagogy Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/21st-century-pedagogy>
2. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.
3. Leadership Challenge: Improving learning in schools Bill Mulford Retrieved from <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>
4. Клокар Н. І. Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції/ Н. І.Клокар// Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка-1(7) 2018. – С.28-32.
5. Клокар Н. І. Концептуальні засади розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл у процесі підвищення кваліфікації/ Н. І.Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2017. – С.3-8.
6. Клокар Н. І. Розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл у системі підвищення кваліфікації/ Н. І.Клокар // Педагогічний альманах: збірник наукових праць/ редкол. В. В.Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». – 2017.– Випуск 35. – С.188 – 194.
7. Клокар Н. І. Управління освітніми програмами як складова професійних компетентностей директора школи/Н.І.Клокар// Scientific Journal Virtus.- February 21.- 2018.-С.115-120.
8. 21st century competencies Retrieved from http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.
9. 8 Common Leadership Styles Associations Now January/February 2013 Issue By: Rhea Blanken, FASAE Retrieved from http://www.asaecenter.org/resources/articles/an_magazine/ 2013/january/8-common-leadership styles.
10. 21st. Retrieved from century <http://schools.com/tony-wagner.html>.
11. The Leadership Development Trends in 2018 By Melissa Lamson Retrieved <https://www.linkedin.com/pulse/leadership-development-trends-2018-melissa-lamson>.
12. The Leadership Challenge: Improving learning in schools Bill Mulford <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&contextaer>
13. William C. Frick A Self-Study on Preparing Future School Leaders / William C. Frick, Ann T. Riley // Journal of Research on Leadership Education August 2010, Volume 5, Number 9.

14. The eight qualities of successful school leaders <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/sep/24/eight-qualities-successful-school-leaders>.
15. Pierre Tulowitzki, (2013) "Leadership and school improvement in France", *Journal of Educational Administration*, Vol. 51 Issue: 6, pp.812-835.
16. Paul V. Bredeson, (1987) Principally speaking: an analysis of the international communication of school principals, *Journal of Educational Administration*, Vol. 25 Issue: 1, pp.55-71.
17. Allan Walker, Haiyan Qian, (2006) "Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 Issue: 4, pp.297-309.
18. Stephanie Chitpin, (2014) "Principals and the professional learning community: learning to mobilize knowledge", *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 Issue: 2, pp.215-229.
19. Leonard A. Valverde, (2002), School leadership for 21st-century urban communities, in Richard C. Hunter, Frank Brown (ed.) *Challenges of Urban Education and Efficacy of School Reform (Advances in Educational Administration, Volume 6)* Emerald Group Publishing Limited, pp.187-198.
20. Preparing a New Breed of School Principals: It's Time for Action» By Gene Bottoms, Kathy O'Neill Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-a-New-Breed-of-School-Principals.pdf>.
21. Levine, A. (2005). Educating school leaders. Washington, DC: The Education Schools Project. p.13-14 Retrieved from <http://edschools.org/pdf/Final313.pdf>.
22. Wagner, a Harvard University innovations expert, the 21st Century skill Retrieved from <http://www.21stcenturyschools.com/tony-wagner.html>.
23. Stefan Brauckmann, Petros Pashiardis, (2011) "Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD)", *Journal of Management Development*, Vol. 31 Issue: 1, pp.18-33.
24. Postgraduate Study in School Leadership 2015 - 2016 Prospectus Retrieved from https://circle.education/wp-content/uploads/2015/06/UTAS_Prospectus_2015.pdf
25. Dr. Gillian Heard, Karen Sell The Postgraduate Study in School Leadership Retrieved from <http://circle.education/post-graduate-study-overview>.
26. Izhar Oplatka, (2009) "Learning the principal's future internal career experiences in a principal preparation program", *International Journal of Educational Management*, Vol. 23 Issue: 2, pp.129-144.
27. Peter Karstanje, Charles F. Webber, (2008) "Programs for school principal preparation in East Europe", *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Issue: 6, pp.739-751.

СТРАТЕГІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Плющ В. М., к. п. н.

Бохан Ю. В., к. х. н.

Форостовська Т. О., викладач

Україна, м. Кропивницький

Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6074

ARTICLE INFO

Received: 18 July 2018

Accepted: 17 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

metacognition,
metacognitive strategies,
future teachers,
professional training.

ABSTRACT

The article discusses studies of the student's metacognition. The scientific approaches which are characterized reflect the problem of the research. The article attempts to define the place of the students in the pedagogical process and to identify the role of metakognitsy as a factor of success in vocational training.

Metacognitive knowledge, covering knowledge of a subject, knowledge about the subject and about its cognition, about oneself and once own development in this process, is the most effective with relation to cognitive and personal development of a student.

The paper states that the formation of metacognitive skills in future teacher's does not occur spontaneously, but requires the specific program - metacognitive training. Conclusion is made that the development of metacognitive abilities of students in the learning process provides control and prediction of their intellectual and creative activity. It is assumed that entering metacognitive stance will allow students to overcome the difficulties of their development and manage their own resources.

Citation: Плющ В. М., Бохан Ю. В., Форостовська Т. О. (2018) Stratehii Metakohnitivnoho Rozvytku Maibutnikh Uchyteliv Pryrodnychkh Dystsyplin. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6074

Copyright: © 2018 Плющ В. М., Бохан Ю. В., Форостовська Т. О. 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. Сучасна освітня парадигма адаптується до змін, що відбуваються у суспільстві, а основні педагогічні стратегії потребують удосконалення. Основна проблема сучасної освіти полягає у тому, що різке збільшення об'єму інформації далеко не завжди супроводжується її систематизацією та засвоєнням, а отримані суб'єктом під час навчальної діяльності знання не стимулюють творчу діяльність суб'єкта. Аналіз літератури з окресленої проблеми дає підстави стверджувати, що впровадження в педагогічну практику стратегій метакогнітивного розвитку створює умови, необхідні для творчої діяльності суб'єктів навчання.

Дослідженням теоретичних та практичних основ ефективної організації навчання студентів на основі метакогнітивного підходу займаються вітчизняні (Ю. А. Адоньєва, О. І. Генісаретський, Ю. В. Громико, А. О. Деркач, А. В. Карпов А. П. Сманцер) та зарубіжні вчені (А. Базен, А. Браун, Б.-М. Барт, М. Гранжа, Ж. Є. Гомбер, М. Роменвілль, Дж. Флейвелл тощо).

Результати дослідження. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив варіативність і різноплановість наукових підходів до розуміння сутності метапізнання, метакогніцій як: особливого пізнавального процесу, спрямованого на усвідомлення людиною власної когнітивної діяльності (Дж. Флейвелл); специфічної активності, що забезпечує моніторинг та оцінку людиною свого прогресу у навчанні (А. Браун);

ментальних структур, що здійснюють недовільну регуляцію процесу переробки інформації, а також довільну організацію інтелектуальної активності самої людини (М. О. Холодна); особливих пізнавальних процесів, спрямованих на пізнання людиною її суб'єктивної реальності, внутрішнього світу, що мають метасистемний статус (А. В. Карпов) [3].

В дослідженні Ю. А. Адоньєвої наголошується, що метапізнання є універсальною функцією, особливим пізнавальним процесом, що забезпечує якість як мисленнєвої, так і усієї предметної діяльності людини; його основною функцією є контроль та регуляція усіх пізнавальних процесів; змістом метакогніції є знання, здатності, інформація про пізнавальні процеси, тому саме вони забезпечують перебіг усієї розумової діяльності людини; метакогніції є головними чинниками ефективності пізнавальної діяльності людини, що виявляються у: знаннях та контролі за власним мисленнєвим процесом та навчально-професійною діяльністю; усвідомленні власної розумової діяльності та змісту системи уявлень; моніторингу процесу мислення для його активізації, прийняття рішення [1].

На відміну від когнітивних стратегій, пов'язаних із вилученням та аналізом інформації, метакогнітивні стратегії застосовуються безпосередньо до когнітивних стратегій [2]. У дослідженнях Т. Є. Чернокової метакогнітивну стратегію визначено через: визнання неефективності початкової стратегії вирішення завдання і перехід до її перетворення, який здійснюється через діалектичну дію зміни альтернативи; перетворення вихідної стратегії, що може здійснюватися: а) шляхом трансформації однієї раніше знайденої стратегії за допомогою діалектичних розумових дій перетворення або обігу; шляхом трансформації двох або декількох раніше знайдених стратегій за допомогою діалектичної розумової дії об'єднання [2].

Проведений аналіз сучасного стану традиційного процесу навчання майбутніх вчителів природничих дисциплін (хімії, фізики та біології) в закладах вищої освіти показав, що при викладанні фахових природничих дисциплін мають місце такі недоліки:

- знання більшості випускників мають формальний характер і складаються переважно з догматично засвоєних відомостей;
- слабка орієнтація на майбутню професійну діяльність, слабка методична підтримка формування у майбутніх вчителів методичної компетентності в процесі їх вивчення;
- навчально-методична література недостатньо враховує специфіку професійної діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін в сучасному інформаційному суспільстві, в якому знання та інформація є провідним рушієм розвитку;
- розділення як у часі, так і у предметі вивчення природничих (спрямованих на формування тільки предметних знань і умінь) і методичних (формують методичні вміння на предметному матеріалі шкільного курсу хімії, фізики та біології) дисциплін;
- недостатній рівень професійних навичок, пов'язаних з формуванням у майбутніх вчителів умінь і навичок використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми вважаємо, що проблема недостатнього рівня у майбутніх вчителів знань, умінь і навичок полягає у неспроможності адекватного вибору навчальних стратегій. Труднощі студентів виникають на рівні функції когнітивного регулювання: передбачення, планування, контролю. Цінність метакогніції полягає в тому, що з моменту їх сформованості рефлексія студента над власними когніціями знімається, оскільки вони стають предметом неререфлексивного смислового сприйняття. Таким чином на відміну від знань процеси когнітивної регуляції не завжди мають усвідомлений характер, і можуть бути результатом автоматичного застосування раніше набутого когнітивного досвіду.

В дослідженнях зарубіжних вчених сформовано перелік метакогніцій, якими має оволодіти майбутній вчитель. Так, наприклад, Ж.-Л. Вольфс враховуючі діяльнісний аспект метакогнітивного підходу пропонує розвивати наступні метакогніції майбутніх учителів:

- здатність обирати, описувати та обґрунтовувати стратегії, які використовуються для вирішення навчальних завдань (наприклад, запропонувати пояснити, як студенти досягли розв'язку задачі);
- здатність до метакогнітивного аналізу взаємозв'язку стратегій та особистісних якостей суб'єкта, стратегій і зовнішніх факторів (ступінь складності задачі, обмеження в часі) (наприклад запропонувати порівняти стратегії, які вони використовували в ситуації А і Б);
- здатність до планування (передбачення) результатів метакогнітивної діяльності і до планування стратегій з досягнення поставленої мети; здатність приймати до уваги когнітивні, афективні та соціокультурні особливості інших суб'єктів (наприклад пояснення матеріалу відбувається інакше для учня, який був відсутнім на попередньому уроці);
- здатність до самооцінки з урахуванням не лише власної мета когнітивної поведінки,

а й зовнішніх факторів (наприклад, оцінка впливу стилю і поведінки вчителя на учнів, на формування кінцевої мети уроку);

– здатність до метакогнітивного саморегулювання, що полягає в обробці суб'єктом інформації про власне когнітивне функціонування, співставлення свого актуального і попереднього рівнів. Запропоновані дії дозволяють підвищити ефективність стратегій педагогічної діяльності [6].

Отже, метакогнітивний досвід – складний афективнокогнітивний комплекс, що забезпечує включеність індивіда у різні види діяльності, який забезпечує метакогнітивну оцінку реалізованих дій: міру розуміння інформації, складності актуалізації матеріалу, успішності досягнення мети [2]. На думку А. L. Brown, метакогнітивний досвід виконує такі функції, як контроль, планування, регуляція та узгодження метапізнання. S. Paris, P. Winograd розкривають сутність метакогнітивного досвіду через такі його структурні компоненти, як пізнавальні якості та здібності [2].

Для планування діяльності, відстеження процесу рішення та результатів необхідно формувати метакомпоненти, в які містять: встановлення існування проблеми; прийняття рішення щодо сутності проблеми; вибір процесів нижчого рівня для її вирішення; вибір стратегії; відбір ментальної репрезентації, ґрунтуючись на якій, компоненти та стратегії можуть діяти; розподіл власних розумових ресурсів; контроль за ходом вирішення проблеми; оцінку ефективності вирішення проблеми після завершення діяльності [2].

У дослідженнях зарубіжних учених виокремлюються декілька ефективних програм метакогнітивного навчання студентів взагалі та вчителів зокрема [1]. Наприклад, швейцарськими вченими А.-А. Дуденом, Д. Мартеном та професором Гарвардського університету Ф. Понсом розроблена та реалізується на практиці метакогнітивна програма підготовки студентів саме педагогічних спеціальностей. Її метою є оволодіння знаннями про когнітивне функціонування, розширення можливих стратегій і послідовна реалізація на практиці внутрі- та міждисциплінарних зв'язків. Програма курсу метакогнітивної підготовки включає п'ять модулів:

1. Активізація метазнань про власні когнітивні стани; усвідомлення навчальних стратегій підготовки до екзаменів.
2. Рефлексія студента про власні когнітивні дії та дії інших суб'єктів.
3. Розвиток трансфертних здібностей, тобто здібностей використовувати стратегію вирішення конкретних навчальних задач в іншому навчальному контексті.
4. Розширення реєстру навчальних стратегій.
5. Метакогнітивна рефлексія студентів про результати вивчення метакогнітивного курсу [4].

Таким чином, при підготовці інтегрованих вчителів природничих дисциплін можна використовувати такі траєкторії метакогнітивної підготовки:

– можливість проектування кожному студенту власної траєкторії метакогнітивного навчання у відкритій системі інтегрованої природничої освіти;

– кардинальна зміна організації самого процесу пізнання, зміщення його в бік системного мислення та самостійного розв'язування професійних задач шляхом демонстрації метакогнітивних технік;

– можливість організації активної пізнавальної діяльності індивіду в ході процесу навчання з використанням навчальних, комунікативних та метакогнітивних стратегій;

– можливість здійснення дистанційного навчання різного рівня з використанням метакогнітивної педагогічної підтримки тощо [5].

Узагальнюючи дані досліджень з проблеми, ми дійшли до висновку про те, що педагогічна підтримка метакогнітивного розвитку майбутніх вчителів природничих дисциплін в процесі організації навчального процесу повинна пронизувати всі види діяльності студента і модифікувати роль викладача на кожному етапі. На цій підставі вважаємо виправданим виділення діагностичного, мотиваційно-стратегічного, формувального, розвивального, корегувального, контрольо-діагностуючого та рефлексійного етапів педагогічної підтримки метакогнітивного розвитку студентів, як процесу (табл.1).

Таблиця 1. Етапи педагогічної підтримки метакогнітивної навчальної траєкторії майбутніх вчителів природничих дисциплін

Етапи	Змістовна характеристика етапів	Роль викладача
Діагностичний	Підготовча стадія (моніторинг стану метакогнітивного досвіду викладача, студентів і рівня їх мотивації тощо).	Викладач – <i>діагност</i> програми метакогнітивного розвитку. Проведення діагностики та самодіагностики метакогнітивного досвіду викладача, студентів і рівня їх мотивації.
Мотиваційно-стратегічний	Концептуалізація і проблематизація навчального завдання, формулювання цілей і, виходячи з них, змісту, методів, стратегій навчального процесу. Встановлення правил, що регулюють взаємодію студентів і викладача у метакогнітивному навчальному середовищі. Розробка, спільно з студентами, критеріїв оцінювання навчальних досягнень, критеріїв самооцінки тощо.	Викладач – <i>мотиватор та стратег</i> програми метакогнітивного розвитку.
Формувальний (діяльнісний) – основний	Передача студентам досвіду самостійності розв'язування навчальних та професійних задач шляхом демонстрації метакогнітивних технік.	Викладач – <i>медіатор</i> , що застосовує принципи диференціації навчання, при контакті студента та навчального матеріалу.
Розвивальний	Організація умов для розвитку мотиваційно–стратегічних можливостей самомотивації та навчальної активності студента; створення метакогнітивних пауз для усвідомлення проміжних результатів діяльності та пошуку шляхів подолання труднощів, що виникають на певних етапах.	Викладач – <i>актуалізатор</i> мотиваційно–стратегічних можливостей самомотивації та навчальної активності студента і дестабілізатор звичайних уявлень про навчальний процес і місце студентів в ньому.
Корегувального	Викладач допомагає студентам усвідомити характер труднощів та помилок, мотивуючи усвідомлення і вдосконалення студентами їх когнітивного функціонування.	Викладач – <i>гуманіст</i> , трактує помилки студентів, як природний момент навчального процесу, що веде до збільшення мотивації, розвитку адекватної самооцінки студента, високої результативності його діяльності.
Контрольно-діагностуючий	Розвиток здібностей до саморегулювання навчальної діяльності шляхом засвоєння знань про власне когнітивне функціонування. Оцінка продукту навчальної діяльності та можливості перенесення знань в інші освітні контексти.	Викладач – <i>тьютор</i> , який використовує мотиваційно-стратегічно обґрунтовані критерії оцінки, й визначає способи, форми і момент визначення самооцінки студента та викладача, вносячи корективи в самооціночну діяльність студентів.
Рефлексійний	Викладач розвиває у студентів здатність до саморегулювання, зокрема, при обробці інформації про власне когнітивне функціонування, зіставленні свого колишнього і нинішнього рівня (метакогнітивний досвід та його розвиток). В ході вербалізації викладач розвиває власні метакогніції та метакогніції і метакогнітивний стиль студентів.	Викладач – <i>раціоналізатор</i> , щодо метакогнітивного стилю студентів і свого власного тощо.

Представлена таблиця ілюструє новий тип педагогічної взаємодії викладач - студент, необхідний в мінливому освітньому просторі національної вищої школи, який передбачає, з одного боку, вільну і відповідальну поведінку студента, а з іншого, змінює роль і функції викладача відповідно до етапів метакогнітивної навчальної траєкторії.

Висновки. Аналіз моделей спрямованих на розвиток метакогніцій, на формування індивідуального стилю навчальної та професійної діяльності педагога, доводить, що метакогніції дозволяють студентам відмовитись від повторення непродуктивних і нерациональних моделей навчальних дій та сприяють здійсненню особистісної самореалізації та самовдосконаленням.

Результати здійсненого аналізу досліджень зарубіжних та вітчизняних авторів дають змогу стверджувати, що розвиток метакогнітивних умінь не відбувається стихійно, а потребує цілеспрямованих формувальних програм метакогнітивного навчання.

Безперечно, в результаті застосування метакогнітивної навчальної траєкторії відбувається формування і розвиток всіх видів професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів. Навчання метакогнітивним стратегіям дозволяє підвищити ефективність навчальної діяльності в цілому, забезпечує формування найважливішого вміння - вміння вчитися та сприяє досягненню основних освітніх стандартів. Головним надбанням використання метакогнітивної стратегій в навчанні стає розвиток здатності самостійно вчитися і здатності до безперервної самоосвіти протягом життя.

Таким чином, можна зробити висновок, що складності і проблеми передачі готових знань можливо уникнути, якщо навчити суб'єкт метакогнітивним діям, розвинути метакогнітивні здібності і допомогти тим самим набути метакогнітивного досвіду як основи для самореалізації навчальної та професійної діяльності. Отже, критерієм якості вищої освіти взагалі, та підготовки вчителів природничих дисциплін зокрема, має бути зорієнтованість навчального змісту, а також форм і методів професійної підготовки на формування метакогнітивних знань і умінь, тобто впровадження стратегій метакогнітивного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адоньєва Ю. А. Метакогнітивне навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: досвід та особливості впровадження. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 6. С. 10-13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/techped_2017_6_4 (дата звернення 10.03.2018)
2. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Дис... доктора психологічних наук 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Харків – 2016, 447 с.
3. Плющ В. М. Метакогнітивний підхід до організації навчання майбутніх учителів / В. М. Плющ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 151 (Т.1). – С. 116 – 119.
4. Харламов І. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003. - 519 с.
5. Филимонова, И. Ю. Метакогнитивный компонент содержания самостоятельной работы студентов - будущих учителей / И. Ю. Филимонова // Весник МДУ ім. А. А. Куляшова. - 2009. - № 1. – С. 240-245
6. Becher T. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Milton Keynes: Soc. For Research into Higher Education: Open Univ. Press, 1989.

ASPECTE DIN ISTORIA STUDIULUI COMUNICĂRII HISTORY OF COMMUNICATION STUDY

Silvia Nastasiu, PhD student, university lecturer, „Nicolae Testemitanu”

State Medical and Pharmaceutical University, Republic of Moldova

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6075

ARTICLE INFO

Received: 07 July 2018

Accepted: 21 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

communication,
study,
history,
epoch,
speech,
analogous,
language,
writing,
communication theories.

ABSTRACT

This paper is a research on the history of communication study, which began and continues to develop as a field of interference in social and human disciplines. The term of communication has long been used. Studies on this domain are relatively modern, and all of them were related with controversy and syncope of semantic and paradigmatic origin. We would like to draw the attention, from many perspectives, on the progress and diversity of the theoretical approaches related to the communication process. These criteria have, over time, influenced the quality and impact of studies on this phenomenon, as well as its prolificacy in many research fields, with relevant praxiological reverberations.

Citation: Silvia Nastasiu. (2018) Aspecte Din Istoria Studiului Comunicării History of Communication Study *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6075

Copyright: © 2018 Silvia Nastasiu. 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.

Studiul comunicării a început și continuă să se dezvolte ca un domeniu de interferență a disciplinelor socio-umane. Noțiunea de comunicare este întrebuințată de mult timp, studiile despre acest domeniu sunt relativ moderne și nu a fost unul fără controverse și sincope de ordin semantic și paradigmatic. În viziunea specialiștilor, „debutul anevoios al studiului comunicării nu este întâmplător; mai mult, el fixează o realitate: comunicarea este o disciplină de intersecție. În zilele noastre, orice disciplină socială este, într-o anumită măsură, o disciplină de intersecție; comunicarea este prin excelență așa ceva. Ea nu poate trăi decât absorbind și utilizând rezultate, dezlegări, uneori câmpuri problematice din disciplinele învecinate” (Dobrescu, et.al., 2014, p.8).

Din punct de vedere etimologic, termenul *comunicare* (< fr. *communiquer*) are la bază verbul latin *communico, communicare*, în limba română moștenit sub forma *a cumineca*, având sensul „de a primi sau a da cuminecătura; a (se) împărtași, a (se) griji” (accepție creștină). Se presupune că verbul latin *communico, communicare* s-ar forma de la adjectivul *minus*, e „care își face datoria, îndatoritor, serviabil”, care stă la baza unei nobile familii lexicale: *immunis*, e „scutit de sarcini”, actualmente „de contractarea unei maladii”; *communis*, e „comun”; dar și *excommunico, excommunicare* „interdicție de a primi împărtașania” etc. (Dinu, 2014, p. 24).

În antichitate, se atestă primele referiri și judecăți despre comunicare, care vizau știința gândirii corecte și fundamentarea discursului. La grecii antici arta vorbirii în public (elocința) era considerată una din cele mai complexe activități, se considera regina tuturor artelor și se situa pe aceeași treaptă cu muzica, arhitectura, sculptura. Cu ajutorul măiestriei vorbirii vii se soluționau problemele de ordin social cu participarea activă a publicului. Liderii erau cei care prin calități oratorice deosebite reușeau să influențeze rațiunea și sentimentele celor adunați în piețe prin comentarea unor aspecte de o importanță deosebită în formarea conștiinței civice. În perioada ce a

urmat după încheierea războaielor greco-persane, cunosc o înflorire deosebită asemenea științe ca astronomia, matematica, filosofia, dialectica, etica, gramatica, cât și arhitectura, sculptura și teatrul, care stă la temelia artei oratorice ca gen de activitate. Fiind centrul dezvoltării multilaterale a personalității, Atena și-a spus cuvântul și în dezvoltarea retoricii. Retorii, persoane care își instruiau discipolii în arta cuvântului oral, erau buni cunoscători ai logicii și măiestri ai argumentării. O simplă trecere în revistă a accepțiilor comunicării la gânditorii străvechi adaugă plusvaloare importanței cruciale a actului de vorbire, în general și a celui de relaționare, în particular.

Protagoras din Abdera - în lucrările sale teoretice subliniază, în primul rând, cunoașterea limbii, necesitatea cunoașterii gramaticii ca factor primordial al comunicării publice. În opinia sa, elocința înnobilează sufletele.

Socrate (469-399 î.e.n.), un redevabil maestru al dialogului academic, a fost primul care a recurs la ironie în comunicările sale, care servea la dezvoltarea gândirii și la transformarea discuției într-o luptă de opinii.

Adevărate drame filosofice pot fi considerate dialogurile lui Platon (427-347 î.e.n.), fiind caracterizate prin agerimea gândirii și simțul elevat al limbii. Conținutul logic, limba metaforică și expresivă a lui Platon au contribuit la dezvoltarea artei vorbirii în public. Este considerat primul filosof care a conjugat arta dialogului public cu problemele de ordin etic, cerându-i oratorului să nu se complacă în rostirea cuvintelor goale. Platon afirma că, „așa cum medicul contribuie prin intervenția sa la schimbarea spre mai bine a stării sănătății fizice a pacientului, la fel și oratorul, prin măiestria vorbirii lui, contribuie la modelarea sufletului uman” (apud Dorogan, 1995, p. 64)

Un alt reprezentant de vază al elocinței este Aristotel - un profesor de stil academic, care a dezvoltat gândirea teoretică în general și a filosofiei, în special. Aspectele teoretice de elocință își găsesc mai întâi reflectare în *Organonul*, iar mai târziu în *Retorica* - o primă fundamentare teoretică a acestei discipline, unde sunt tratate profund astfel de chestiuni ca limba, stilul, structura discursului. Printre exigențele sale față de limba oratorului se numărau: claritatea, frumusețea, eleganța, accesibilitatea. În ceea ce privește stilul - acesta trebuie să coincidă cu subiectul discursului, să fie emoționant și inspirat pentru a cuceri ascultătorii.

Și în Roma Antică elocința era un factor social incontestabil, unde era comparată cu strategia și tactica militară, care în principiu erau considerate ca artă în deplina semnificație a acestui cuvânt.

Perioadele Evului Mediu și Renașterii au dezvoltat idei, judecăți, considerații extrem de importante pentru comunicare, în pofida faptului că termenul propriu-zis nu era menționat. Așadar, comunicarea, chiar de la primele meditații teoretice, în Antichitate, solicită noțiuni ca realitate și cunoaștere.

Studierea și analiza comunicării, în general, este în vizorul cercetătorilor, începând cu anii '50 ai secolului XX. W. Schramm (1953/1996) face prima tentativă de ordonare a contribuțiilor istorice la analiza comunicării. R. E. Park, reprezentantul școlii de la Chicago a formulat, primul, multe noțiuni-cheie din domeniul cercetării media. În lucrarea sa *The Immigrant Press and Its Control*, inițiază cercetări, investigații aplicate asupra publicațiilor cu acest profil.

Totuși, menționam faptul că școala de la Chicago - prima contribuție americană consistentă și coerentă în domeniul comunicării - s-a format sub influență europeană, dat fiind faptul că doi reprezentanți importanți ai acesteia, G. H. Mead și R. E. Park, și-au făcut studiile în Germania, fiind inspirați de operele lui Wilhelm Wundt și Georg Simmel. Alți doi reprezentanți ai generației de aur ai comunicării americane, cea din anii 1940 și 1950, Kurt Lewin și Paul Lazarsfeld sunt europeni (Schramm, 1996, p. 121). Sociologia germană și cea franceză au influențat sociologia americană și, implicit, studiul comunicării inițiat de școala americană. „Este vorba despre o influență directă exercitată prin cercetătorii americani care au venit să studieze în Germania (Park, Cooley, Lasswell etc.) sau prin cercetători europeni emigrați în SUA (Lazarsfeld, Lewis), dar și de una indirectă, dar profundă, care a avut loc prin intermediul creației diversilor autori europeni, de la Simmel la Tönnies, de la Tarde la Wundt, de la Marx la Freud. Ideile lor au dominat formarea autorilor americani. La începuturile dezvoltării sociologiei pe noul continent, unii cercetători americani și-au propus să transpună în universitățile americane, deci într-un context schimbat, idei și abordări europene” (Dobrescu, 2007, p. 231).

Istoria comunicării ca disciplină separată are la bază mai multe studii, consemnate de Dobrescu: „istorii biografice - E. Katz et al. (2003), E. Rogers și S. Chaffee (1997), E. Rogers (1994) - sau istorii intelectuale - J. D. Peters și P. Simonson (2004), D. McQuail (2002), J. D. Peters (1999), D. Schiller (1996), H. Hardt (1992), D. Ross (1991) (Dobrescu, 2007, p.2).

„Istoria biografică” scrisă de Everett Rogers este considerată în literatura de specialitate „istoria standard” a studiului comunicării, manifestând caracterul său transdisciplinar. Personalități din domenii variate (filosofie, sociologie, psihologie, științei politice etc.) - Max Weber, Georg Simmel,

Gabriel Tarde, John Dewey sau William James etc. au analizat actul comunicării, au exprimat comentarii, explicații și au emis ipoteze, au inițiat cercetări.

Cercetătorul Schramm menționează debutul anevoios al studiului comunicării, dat fiind faptul că „este o disciplină de intersecție”, iar unele niveluri ale comunicării (comunicarea interpersonală, comunicarea de grup) implică așa discipline ca psihologia și sociologia. Caracterul de disciplină de intersecție este accentuat și de faptul că studiul comunicării nu și-a construit încă o identitate bine conturată, cum este cazul celorlalte specializări socio-umane. Statutul de disciplină de sinteză, situată la confluența altor științe socio-umane, este generos, dar pândit de foarte multe pericole (Schramm, 1996, p. 16). Statutul de interdisciplină a comunicării impune și pericolul de a se dispersa în mulțimea de domenii specializate, care conțin din belșug preocupări și direcții proprii.

Sunt semnificative în acest context opiniile cercetătorilor Habermas (The Theory of Communicative Action, 1997) și George Yule (Solidarity and Difference: the Politics of Enlightenment in the Aftermath of Modernity, 1998). Primul menționează condițiile de bună funcționare teoretică a demersului specializat, regula abordării raționale. Lucien Sfez remarca contribuția lui Habermas prin definirea comunicării: «(...) comunicarea este în social, în limba care este socială, în implicit, în prejudecată. Comunicarea nu este mecanică, ci comprehensive» (Sfez, 2002, p. 20). George Yule sesizează că teoria acțiunii comunicative reprezintă alternativa lui Habermas la politicile Iluminismului și vorbește despre „aspirațiile normative ale acestei teorii”, „în cele mai abstracte forme”. Cercetătorul lansează ideea că acțiunea comunicativă nu este o problemă strict de comunicare, iar procesul său de elaborare cuprinde două componente: „pe de o parte, o reelaborare a teoriei sociale și în special a procesului de raționalizare, pornind de la acțiunea comunicativă; pe de altă parte, o reelaborare în ceea ce privește înțelegerea comunicării însăși” (Yule, 1998, p. 9). Din acest punct de vedere, Habermas realizează o joncțiune semnificativă între structurile interne ale interacțiunii și cele ale limbajului.

Melvin L. DeFleur și Sandra Ball-Rokeach în lucrarea *Teorii ale comunicării* de masă cu privire la evoluția comunicării umane delimitează șase etape, numite de autori și „epoci”:

1. Epoca semnelor și semnalelor, care aparține ființelor primitive, incapabile de vorbire. Acum aproximativ 2 milioane de ani: focul, topoarele cioplite din piatră, limbajul corpului, semne făcute cu brațele și mâinile erau folosite de strămoșii noștri ca semne sau semnale. Aceste mesaje erau foarte simple și transmise într-un ritm lent.

2. Epoca vorbirii și a limbajului. Această nouă epocă este plasată în timp acum circa 40.000 de mii de ani, când oamenii de Cro-Magnon aveau structura craniană, limba și laringele ca și la oamenii contemporani. Limba i-a ajutat să-și organizeze gândirea, să producă și să transmită mesaje din ce în ce mai complexe. Se consideră că oamenii de Neanderthal au dispărut deoarece au putut trece bariera epocii semnelor și semnalelor.

3. Epoca scrisului. Istoria scrisului a evoluat de la pictogramele convenționalizate la sisteme fonetice, de la reflectarea ideilor prin imagini sau desene, la utilizarea scrierii fonetice - a literelor.

4. Epoca tiparului: presa și educația. Înainte de apariția tiparului, cărțile erau scrise de mână și erau considerate adevărate opere de artă. Chinezilor tehnica tipăriturii le era cunoscută încă din sec. al V-lea î.Chr. Prima carte din lume a fost tipărită de chinezi în anul 868 ante Chr.

În Europa, această invenție îi revine lui Johann Gutenberg din Mainz, care, în anul 1456 a terminat tipărirea Bibliei latine care avea câte 42 de rânduri pe fiecare pagină. Astfel, arta tiparului s-a răspândit vertiginos în Germania și în întreaga Europă. Inventarea tiparului a reprezentat o adevărată revoluție în comunicare, făcând posibilă răspândirea mai rapidă a informației, ceea ce a înlesnit progresul gândirii umane și a cunoașterii, modificând evoluția umanității.

5. Epoca mijloacelor comunicării de masă. Sec. al XIII-lea este influențat și de descoperirile spiritului renesanțist, unde își ia avânt dezvoltarea informației universale și susținerea permanentă a interesului crescut al oamenilor pentru cunoaștere. Astfel, presa periodică apare la începutul sec. al XVII-lea prin două împrejurări: perfecționarea tiparului și organizarea poștei ca serviciu permanent și regulat. Odată cu începutul sec. al XIX-lea, presa periodică a fost însoțită de telegraf și telefon, iar la începutul sec. al XX-lea, – de radiou și televiziune. Mijloacele comunicării de masă au accelerat ritmul vieții umane, de astfel și comunicarea. Presa de masă, cinematograful, radioul și televiziunea au produs mutații culturale, sociale, politice și economice.

6. Epoca mijloacelor de comunicare computerizat, epoca computerelor care au format o „societate a informațiilor”. Odată cu apariția internetului, a calculatoarelor personale și a rețelilor de telecomunicații sofisticate, comunicarea devine o problemă majoră într-o societate dependentă de informații (DeFleur, Ball-Rokeach, 1999, pp.21 - 38).

Potrivit lui McLuhan, istoria consemnează trei mari epoci istorice de comunicare:

a) **epoca oralității** - conversația ca mijloc propriu-zis de comunicare; antrenează persoana și toate simțurile sale deodată, auzul însă rămâne simțul dominant;

b) **epoca culturii scrise** - instalează văzul ca simț dominant și introduce o disociere între văz și celelalte simțuri, care devin secundare; inventarea scrierii fonetice, adică transformarea sunetelor, fără nicio semnificație, în simboluri vizuale, de asemenea lipsite de semnificație; inventarea tiparului; textul scris sau tipărit;

c) **epoca apariției electricității și a tehnologiilor** – apare telegraful, telefonul, televizorul și computerul; are loc reorchestrarea simțurilor, asemănătoare ca în epoca oralității.

În viziunea autorului McLuhan, evoluția comunicării este marcată de două revoluții tehnologice majore:

a) cea a inventării tiparului, înfăptuită la jumătatea secolului al XV-lea;

b) cea a electricității, realizată către sfârșitul veacului al XIX-lea.

Aceste revoluții recurg la simțuri diferite, deoarece utilizează alte tehnologii și toate acestea transformă felul nostru de a gândi și de a percepe lucrurile, de care, de cele mai multe ori, nu suntem conștienți. „Oamenii se schimbă“, menționează McLuhan, „când se schimbă raporturile dintre simțuri. Iar acestea se schimbă când vreunul dintre simțuri sau vreo funcție corporală sau mintală este exteriorizată sub formă tehnologică“. Pentru McLuhan, „tehnologia este o extensie a ființei umane, formulă care exteriorizează întreaga teorie a simțurilor. Fiecare mijloc de comunicare apelează cu predilecție la unul dintre simțuri și favorizează o ierarhie a importanței acestora în procesul comunicării. Conversația, ca prim mijloc de comunicare, dominantă în epoca oralității, apelează la toate simțurile ființei umane: auz, văz, simțul tactil, olfactiv“. În culturile orale, simțurile „colaborează“, „interacționează“, dar sub „tirania covârșitoare a urechii“(după Dobrescu, et al. 2007, p. 3).

Așadar, concluzionăm asupra vechimii și diversității abordărilor teoretice a procesului de comunicare din varii perspective, care, de-a lungul timpului, au influențat benefic calitatea și impactul studiilor fenomenului dat, dar și prolificitatea acestuia în numeroase domenii de cercetare, cu reverberații praxiologice relevante.

În studiul comunicării, în general, menționăm două mari teorii:

1. *Semiologia comunicării*, dezvoltată de semioticienii Eric Buyssens, Jeanne Martinet, Louis Prieto (Baylon, et al., 1991, p. 51), care își fundamentează teoria pe distincția dintre semnal și indiciu, primul presupunând intenționalitatea;

2. *Scoala de la Palo Alto*, care elaborează renumitele „axiome” ale comunicării. Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson (Watzlawick, et al., 1972, p. 45-47) menționează faptul că orice comportament are o valoare comunicativă, iar indici semnal / indiciu sunt irelevanți, dat fiind faptul că „noncomunicarea este imposibilă”.

Cercetătorul Ion-Ovidiu Pânișoară subliniază, că „comunicarea capătă un bogat istoric într-o varietate de teorii ale fenomenelor sociale de ansamblu”, evidențiind tratarea inter-, pluri-/transdisciplinară drept condiție în stabilirea științei comunicării: „comunicarea devine o megaștiință care, departe de a extrage corpusul teoretic și metodologic din științele care au studiat-o în mod implicit, le va oferi acestora (...) instrumente avansate de cercetare (...)” (Pânișoară, 2015, p. 25). Prezentăm în continuare acest istoric elucidat în teoriile comunicării:

1. Teoria cibernetică. Norbert Wiener, considerat părintele ciberneticii, intenționează să dezvolte o știință generală a comunicării, aplicabilă omului și mașinii și pune accent pe feedback (procedee de control ce permit unui sistem să fie ajustat la context) și organizare socială: „(...) sistemul social este un tot organizat, ca și individul; că este unit de un sistem de comunicații; că are o dinamică în care procesele circulare de feedback joacă un rol important” (Wiener, 1966, p. 50, apud Pânișoară, 2015, p.27).

2. Teoria matematică asupra comunicării, denumită și teorie a inginerilor, dat fiind faptul că autorii Claude Elwood Shannon și Warren Weaver sunt ingineri; în obiectiv – identificarea mijloacelor sigure și rapide de transportare a informațiilor, problema transmiterii eficiente a unei cantități maxime de informații. Shannon consideră comunicarea drept „reproducerea într-un punct dat (...) a unui mesaj selecționat într-un alt punct” (apud Mattelart, Mattelart, 2001, p.44).

Teoria respectivă distinge 3 niveluri ale problemelor:

a) Nivel tehnic al problemelor – transmisiunea simbolurilor comunicării.

b) Nivel semantic al problemelor – corelația simbolurilor transmise și înțeleșuri.

c) Nivel de eficiență ale problemelor – atingerea rezultatului scontat.

3. Școala de la Palo Alto sau „colegiul invizibil”. Reprezentanții acestui colegiu (P.Watzlawick, J.H.Beavin, D.Jackson) evidențiază că orice tip de comportament uman are valoare comunicativă. Se face o diferențiere între conținutul mesajului și relația de comunicare (= maniera).

4. Teoriile structurale implică, în esența lor, școala lingvistică, dezvoltată de Ferdinand de Saussure; limba este o Instituție socială (un sistem organizat de semne care exprimă idei), iar vorbirea este individuală. Despre știința comunicării lingvistul considera că „se poate concepe o știință care studiază viața semnelor în sânul vieții sociale (...) o vom numi semiologie. Ea ne învață în ce constau semnele și ce legi le conduc” (apud Mattelart, Mattelart, 2001, p. 66).

5. Structuralismul. Comunicarea este concepută ca totalitatea regulilor care preexistă individului și sunt preluate de către acesta. Exponentul acestui curent, Claud Levi-Starus, introduce noțiunile de obiectivitate/ subiectivitate, experiență comunicațională etc.

Roman Jakobson (1929) delimitează funcțiile limbajului: funcția expresivă, funcția conotativă, funcția poetică, funcția referențială, funcția fatică și funcția metalingvistică .

6. Sociologiile interpretative (anii 60 ai secolului trecut). Dintre multe teorii cuprinse aici, vom menționa:

a) *Interacționalismul simbolic sau Școala de la Chicago.* Herbert Blumer, fondatorul acestui concept, delimitează trei premise principale (1969) în actul comunicării: „prima premisă este aceea că oamenii acționează față de lucruri pe baza semnificațiilor pe care le au pentru ei aceste lucruri. A doua este că semnificația acestor lucruri derivă sau se naște din interacțiunea socială a unui individ cu alți actori. A treia este că aceste semnificații sunt utilizate și modificate într-un proces de interpretare efectuat de individ în raportul său cu lucrurile pe care le întâlnește” (Mattelart, Mattelart 2001, p. 105; Lohisse, 2002, p. 152).

Erving Goffman evidențiază importanța normelor de natură organizațională, negocierea, teritorialitatea: „am menționat două tipuri de locuri în care pacienții au un control neobișnuit: locurile libere și teritoriile de grup. Ei le împart pe primele cu orice alt pacient, și pe celelalte, doar cu câteva persoane (selectate în acest sens)” (Goffman, 1991, p. 216, apud Pânișoară, 2015, p.32) etc.

b) *Etnometodologia.* Teoria pornește de la studiul simțului comun într-o schemă a activității, iar „studiile etnometodologice urmăresc analizarea activităților de fiecare zi ca metode folosite de membrii grupului, cu scopul de a face aceste activități vizibil raționale și raportabile pentru toate scopurile practice (...)” (Garfinkel, 1992, p.vii, apud Pânișoară, 2015, p.33).

7. Etnografia comunicării. Exponenții acestei teorii (C. Bachmann, J. Lindenfeld J. Simonin) consideră comunicarea interpersonală drept un fenomen cultural și propun modelul „speaking”, constituit din 8 elemente: „cadrul fizic și psihologic; participanți (toți cei prezenți); finalități (obiective și rezultate); acte (conținutul și forma mesajului); tonalitate (desfășurarea activității de limbă); instrumente (mijloace de comunicare); norme (de interacțiune și de interpretare); gen (tip de activitate de limbaj)” (apud Lohisse, 2002).

8. Abordări ale teoriilor comunicării din perspectiva studiilor comunicării organizaționale cuprinde descrierea modelului în care diferite abordări comunicative au fost preluate în calitate de teorii ale comunicării în studiul organizațiilor (dimensiune organizațională). Pot fi identificate perspectivele: normativă, interpretativă, critică, dialogică.

Așadar, teoriile comunicării abundă în perspective de abordare și interpretare și contează pentru noi aspectul relațional calitativ, de impact , asupra partenerilor, dar și substanța/mesajul transmis și receptat, care dă sens activității umane la general și a celei profesionale, în special.

REFERENCES

1. Dobrescu, Paul; Bărgăoanu, Alina ; Nicoleta Dobrescu. (2007), *Istoria comunicării*, București: Comunicare.ro, 376 p.
2. Dorogan, M., (1995), *Curs de elocință*, Chișinău, Ed. Arc,
3. DeFleur, M. L., Ball-Rokeach, S., (1998), *Teorii ale comunicării de masa*, Editura: Polirom, 280 p.
4. Lesenciuc, Adrian. (2017), *Teorii ale comunicării /* - Ed. a 2-a, reviz. - Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene "Henri Coandă", 316 p.
5. Lohisse J. (2002), *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*. Iași,: Editura Polirom
6. Mattelart A., Mattelart B. (2001), *Istoria teoriilor comunicării*. Iași: Editura Polirom
7. Pânișoară, I.O. (2015) *Comunicare eficientă*, ediția a 4-a, Iași: Polirom, 478 p.
8. Saussure, F. (2003), *Scrieri de lingvistică generală; text stabilit și editat de Simon Bouquet și Rudolf Engler*, cu colab. lui Antoinette Weil; trad. de Luminița Botoșineanu Iași: Polirom, 352 p.
9. Schramm, Wilbur (1953/1996), „There Were Giants on the Earth These Days“, in Everette E. Dennis, Ellen Wartella (eds.), *American Communication Research. The Remembered History*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
10. Sfez, Lucien. (2002). *O critică a comunicării*. Traducere de Radu Gârmacea, Raluca Popescu și Sorin Gherguț. București: comunicare.ro
11. Trey, George (1998), *Solidarity and Difference: the Politics of Enlightenment in the Aftermath of Modernity*, State University of New York Press, New York

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ

Діденко Є. П., аспірант

Україна, м. Полтава,

Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка,
аспірант кафедри хімії та методики викладання хімії

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6076

ARTICLE INFO

Received: 20 July 2018

Accepted: 19 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

research competence,
future commodity-experts,
chemical disciplines.

ABSTRACT

In the article features are considered and the analysis of practical experience of professional training of future commodity experts. The problem of forming the research competence of future commodity experts in the process of studying chemical disciplines is outlined. Taking into account modern requirements of the labor market and social order, considerable attention is paid in the article to the formation of students of research qualities. It is proved that the involvement of future commodity experts in the research activity is a prerequisite for the formation of their research competence. A set of methods for diagnosing the level of formation of research competence of future commodity experts is proposed. Characterized by criteria and indicators by which the diagnostics of the formation of research competence of future commodity experts was conducted.

The results of estimation of the level of formation of research competence of future commodity experts by the application of the proposed diagnostic toolkit are highlighted. According to the obtained data, further research prospects and expected results are determined.

Citation: Діденко Є. П. (2018) Diahnostyka Sformovanosti Doslidnytskoi Kompetentnosti Maibutnix Tovaroznavstv-Ekspertiv. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6076

Copyright: © 2018 Діденко Є. П. 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. Одним з основних завдань сучасної освіти України є підготовка конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професійної підготовки та мотивації до ведення дослідницької діяльності, здатних до саморозвитку та самовдосконалення, мобільності та креативності. Національні освітні стандарти підготовки товарознавців-експертів більшою мірою націлені на формування у випускників компетентностей, необхідних для роботи в митних органах, не враховуючи те, що більшість фахівців будуть працювати товарознавцями-експертами на виробництві, чи у секторі реалізації товарів народного споживання. Тому, на нашу думку, однією з основних професійних компетентностей майбутнього товарознавця-експерта є саме дослідницька.

На наш погляд, досить вагому роль у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів відіграє вивчення хімічних дисциплін, оскільки, саме оволодіння теоретичними хімічними знаннями, уміннями проводити експериментальні дослідження з визначення якості товарів народного споживання є базою для формування дослідницької компетентності фахівців даного профілю.

На нашу думку, вирішення проблеми підготовки майбутніх товарознавців-експертів зі сформованою дослідницькою компетентністю стане можливим за умови розвитку у них

дослідницьких якостей починаючи з першого курсу навчання у вищій школі. Необхідність формування та розвитку дослідницьких умінь – це важлива складова у процесі фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів, а відтак і основа для здійснення дослідницької діяльності в контексті обраного фаху.

Research results. Перш, ніж розпочати діагностику сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів ми провели трирівневе анкетування до якого були залучені потенційні роботодавці, сфера діяльності яких пов'язана з виготовленням та реалізацією товарів народного споживання (47 осіб) Полтавської області, викладачі, які безпосередньо залучені до процесу фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів (34 особи) та студенти, що здобувають освіту за спеціальністю «Товарознавство та експертиза в митній справі» (260 осіб) у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Респондентам пропонували відповісти на питання розроблених анкет. Опитування потенційних роботодавців показало, що процес фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів слід поєднувати з розвитком та підтриманням на належному рівні у них мотивації до обраної професії (96 %), залучати їх до ведення різнопланової дослідницької діяльності (87 %), чим збагачувати практичний досвід ведення експериментальних досліджень.

Результати опитування викладачів свідчать про епізодичний характер залучення студентів до дослідницької діяльності (32 %) та переважаючий у масовій практиці досить низький рівень розвитку дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів (24 %).

Відповіді майбутніх товарознавців-експертів підтвердили думку про те, що студенти недостатньо залучені до різнопланової дослідницької діяльності (45 %) і є необхідність в організації роботи (78 %), спрямованої на формування та удосконалення їх дослідницької компетентності саме у ході вивчення хімічних дисциплін.

Отримані дані підтверджують нашу думку про те, що у ході вивчення хімічних дисциплін майбутніх товарознавців-експертів слід залучати до виконання різнопланових науково-дослідницьких робіт, індивідуальних дослідницьких проектів, роботи проблемних груп, хімічних гуртків та студентських наукових об'єднань, що займаються дослідженнями у галузі визначення якості товарів народного споживання.

Відповідно обраної стратегії дослідження було визначено критерії та показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів, обрано дослідницькі методики для її діагностики.

Рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів визначали за такими критеріями: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексійний. Вважаємо за доцільне конкретніше описати хід проведеної діагностики.

Мотиваційний критерій. Сформованість *мотивів та потребу розвитку дослідницьких знань, умінь і навичок* майбутніх товарознавців-експертів діагностували за допомогою тесту визначення спрямованості на набуття знань Є. Ільїна та Н. Курдякової [1]. Студентам запропонували дати відповіді на 12 питань анкети, за які нараховувалося від 0 до 12 балів. За кількістю отриманих балів визначили рівень сформованості мотивації майбутніх товарознавців-експертів до формування дослідницьких знань, умінь і навичок: 1-4 бали – низький рівень, 5-8 балів – середній рівень, 9-12 балів – високий рівень.

Наявність стійкого інтересу, самостійності та творчого підходу при виконанні дослідницької діяльності визначали шляхом анкетування майбутніх товарознавців-експертів. Респондентам пропонували визначити своє відношення до представлених у бланку положень у балах (1 – повністю невірно, 2 – частково вірно і 3 – повністю вірно).

За результатами проведеного опитування майбутніх товарознавців-експертів визначили рівень сформованості стійкого інтересу, самостійності та творчого підходу при виконанні дослідницької діяльності: 1-26 балів – низький рівень, 27-52 – середній рівень, 53-78 – високий рівень.

Прагнення до самовдосконалення та підвищення рівня сформованості власної дослідницької компетентності визначали за методикою Ю. Орлова «Шкала оцінки потреби в досягненні» [3]. На запропоновані питання студенти давали позитивну, чи негативну відповідь. За кожне співпадіння з ключем студенту нараховувався 1 бал. У результаті аналізу відповідей респондентів визначили, що високий рівень сформованості третього показника мотиваційного критерію відповідає показнику 23-33 бали, середній – 12-22 бали, низький – 1-11 балів.

Сформованість показників **когнітивного критерію** дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів встановлюємо за повнотою засвоєних теоретичних знань. Визначення рівня сформованості когнітивного компоненту за виділеними показниками здійснювали шляхом застосування комплексу завдань, спрямованих на діагностику

теоретичних знань майбутніх товарознавців-експертів стосовно пошуку, аналізу, синтезу інформації, необхідної у ході виконання дослідницької діяльності та розуміння структури власне дослідницького процесу. У ході виконання лабораторних робіт майбутнім товарознавцям-експертам пропонували завдання, виконання яких сприяло закріпленню теоретичних знань у сфері дослідницької діяльності, оволодіння методиками організації продуктивної дослідницької діяльності.

Упродовж навчального року здійснювали поточний контроль знань майбутніх товарознавців-експертів шляхом застосування самостійних робіт та тестування. Після вивчення студентами кожного змістовного блоку дисципліни проводилися контрольні роботи, котрі дозволили визначити рівень сформованості дослідницької компетентності.

Окрім того для визначення рівня сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів брали до уваги результати заліково-екзаменаційної сесії з хімічних дисциплін.

Для цього вважаємо за доцільне визначити коефіцієнт повноти засвоєння необхідних знань за методикою поелементарного та поопераційного аналізу, розробленою А. Усовою [4]:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{N \cdot n},$$

де K – коефіцієнт ефективності виконання завдання, чи засвоєння навчального матеріалу;
 n_i – варіанта, що представляє кількість ознак, яку засвоїв i -тий студент, виконавши необхідні дії та операції;

N – кількість студентів, залучених до процесу перевірки;

n – максимальна кількість понять, що підлягають засвоєнню на цьому етапі формування поняття;

Для визначення рівня сформованості виділених критеріїв когнітивного компоненту дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів проводимо кількісну обробку результатів діагностики, завдяки чому визначаємо коефіцієнт (кількісний показник) ступеня прояву кожного з них.

У нашому дослідженні використовуємо такі кількісні показники: високий рівень – 3 бали ($0,9 \leq K \leq 1$), достатній – 2 бали ($0,8 \leq K < 0,9$), низький – 1 бал ($0,8 \leq K < 0,9$).

Показники **діяльнісного критерію повноту оволодіння дослідницькою компетентністю та прагнення і здатність до практичного використання дослідницьких компетенцій у ході розв'язання професійно-орієнтованих завдань** визначаємо сукупністю отриманих балів за результати науково-дослідницьких проєктів, успішне виконання яких обумовлювало використання майбутніми товарознавцями-експертами умінь пошуку необхідної інформації та її продуктивного опрацювання, формулювання досліджуваної проблеми та категоріального апарату дослідження, планування перебігу дослідницького процесу, застосування передових науково-дослідницьких методик, аналіз отриманих результатів дослідження та їх презентація.

Рівень оволодіння майбутніми товарознавцями-експертами дослідницькою компетентністю за діяльнісний критерієм за першими двома показниками визначаємо за кількістю балів, які студенти отримали після виконання власних науково-дослідницьких проєктів: 15 - 11 балів – високий рівень, 6 – 10 балів – середній рівень, 5 – 0 балів – низький рівень.

Дослідження рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів за третім показником діяльнісного критерію здійснювали за допомогою методики «Незакінчене рішення» [1].

Метою діагностики є встановлення наявності у майбутніх товарознавців-експертів бажання доводити почату справу до кінця, що слугує показником стійкого пізнавального інтересу, сили волі, креативності та прагнення до якісного вирішення професійно-орієнтованих завдань.

Відповідно методики, розрахунок результатів здійснюємо так: найвищі бали отримують студенти, хто завершили розв'язання завдання вдома, а також ті, хто почав шукати інші варіанти розв'язку (2 бали); студентам, які продовжили розв'язання після заняття, але кінцевої відповіді так і не отримали нараховують 1 бал; ті, хто не продовжили роботу над вирішенням завдання отримують 0 балів. За результатами застосування даної методики 0-1 бал співвідносимо з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості майбутніх товарознавців-експертів, 2 бали – середнім та 3 бали – високим, відповідно.

Усвідомлення важливості дослідницької діяльності з обраного фаху, що є першим показником **рефлексійного критерію**, досліджували за допомогою методики А. Карпова

«Діагностика рефлексії» [2]. Студентам пропонували дати відповіді на 27 запитань, у результаті їх аналізу було визначено рівні сформованості рефлексійності респондентів: до 113 балів – низький рівень, 114-139 – достатній рівень, 140 і більше балів свідчить про високий рівень сформованості досліджуваної якості майбутніх товарознавців-експертів, який свідчить про здатність до аналізу власної дослідницької діяльності, ретельного планування та прогнозування з усіма можливими наслідками.

Визначення рівня готовності до здійснення дослідницької діяльності з обраного фаху здійснювали за допомогою переліку розроблених питань, у яких майбутнім товарознавцям-експертам було запропоновано проаналізувати й оцінити рівень сформованості власної рефлексійності, здатність до самоаналізу власної дослідницької діяльності.

Рівень сформованості у майбутніх товарознавців-експертів готовності до здійснення дослідницької діяльності з обраного фаху визначаємо за кількістю отриманих балів: 1-18 – низький рівень, 19-36 – середній рівень, 37-54 – високий рівень.

Діагностику здатності до глибокого усвідомлення відповідальності за дії, що виконує майбутній товарознавець-експерт здійснювали за допомогою листа самооцінки дослідницької діяльності. Після завершення роботи над власним науково-дослідницьким проектом і презентацією результатів дослідження майбутнім товарознавцям-експертам пропонували самостійно оцінити результативність дослідницької діяльності. Студентам було запропоновано відповісти на питання, які висвітлювали рівень сформованості дослідницької компетентності, здатності до самоконтролю та усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності. Отримані відповіді порівняли з балами, які виставили експерти в листах оцінювання науково-дослідницьких проектів студентів. Високий рівень сформованості третього показника дослідницької компетентності за рефлексійним критерієм відповідає 11 - 15 отриманим балам, середній рівень – 6 – 10 балів, низький рівень – 0 – 5 балів.

Таблиця 1. Узагальнені результати показників сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів на початку дослідження.

Показники	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний критерій						
Наявність мотивів і потреб у розвитку дослідницьких знань, умінь і навичок.	36	13,85	153	58,85	71	27,3
Наявність стійкого інтересу, самостійності та творчого підходу при виконанні дослідницької діяльності.	28	10,77	120	46,15	112	43,08
Прагнення до самовдосконалення та підвищення рівня сформованості власної дослідницької діяльності.	60	23,07	176	67,7	24	9,23
Когнітивний критерій						
Інформативна обізнаність у сфері дослідницької компетентності з обраного фаху.	54	20,77	158	60,77	48	18,46
Розуміння структури дослідницького процесу.	31	11,9	119	45,78	110	42,31
Знання способів і методик організації продуктивної дослідницької діяльності.	18	6,92	75	28,85	167	64,23

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7
Діяльнісний критерій						
Повнота оволодіння дослідницькою компетентністю.	44	16,921	83	31,92	133	51,16
Прагнення та здатність до практичного використання дослідницької компетентності у ході розв'язання професійно-орієнтованих завдань.	96	36,92	127	48,85	37	14,23
Ступінь наполегливості, відповідальності та креативності у процесі виконання завдань дослідницького характеру.	78	30	148	56,92	34	13,08
Рефлексійний критерій						
Усвідомлення важливості дослідницької діяльності з обраного фаху.	105	40,38	104	40	51	19,62
Використання діагностично-пошукових умінь у ході виконання наукового дослідження.	65	25	86	33,08	109	41,92
Ступінь усвідомлення та осмислення отриманих результатів.	65	25	98	37,69	97	37,31

Conclusions. Результати проведеного експерименту підтверджують інформацію про те, що сучасні умови професійної підготовки майбутніх товарознавців-експертів не забезпечують вимог роботодавців до рівня підготовки та професійної компетентності претендентів на роботу. Отримані результати свідчать, що майбутні товарознавці-експерти досить часто мають низький рівень розвитку дослідницької компетентності, не мають достатньої мотивації до ведення дослідницької діяльності, виникають труднощі з визначенням мети дослідження та пошуком оптимальних шляхів її досягнення, бракує навичок самостійної роботи над пошуком та обробкою необхідної інформації, практичних умінь проводити експериментальну частину дослідження, умінь представляти результати власної дослідницької діяльності.

Проведений етап дослідження дозволив здійснити кількісну та якісну характеристику сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів за визначеними критеріями та показниками. Аналіз експериментальних даних показав, що в процесі фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів існують протиріччя між спрямованістю майбутніх фахівців на дослідницьку діяльність та низьким рівнем їх мотивації, теоретичної та практичної підготовки. Аналіз результатів вказує на необхідність ціленаправленої підготовки майбутніх товарознавців-експертів до дослідницької діяльності, що сприятиме поетапному та послідовному формуванню у майбутніх фахівців дослідницької компетентності.

REFERENCES

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический Журнал. – 2003. – № 5. – С. 45 – 57.
3. Одогов Ю. Г., Руденко Г. Г., Апенько С. М., Мерко А. І. МОТИВАЦІЯ ПЕРСОНАЛУ: Навчальний посібник. Практичні завдання (практикум). - М.: Видавництво «Альфа-Прес». - 640 с., 2010
4. Усова А. В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова // Наука и школа. – М.: МПГУ, 2006. – № 4. – С. 57 - 59.

СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ

Гуменюк Тетяна Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Україна, м. Київ, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, завідувач кафедри промислової інженерії та сервісу

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6077

ARTICLE INFO

Received: 10 July 2018

Accepted: 28 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

professional training,
teacher of professional training,
professional and pedagogical
education,
methodological approaches,
modern educational concepts.

ABSTRACT

The article substantiates the modern vision of the system of professional training of teachers of professional education at universities as a pedagogical model. The structural-functional model of professional training on the new conceptual-methodological basis is offered. The purpose of this system is to train a competent specialist capable of pedagogical and engineering activities in institutions of vocational (vocational) education; able to realize itself in the educational sphere, in production and in the sphere of service; a specialist of the future with neo-humanistic views and established ecological culture. It is noted that for the implementation of the system of professional training it is necessary to theoretically substantiate and develop scientific and methodological materials that will enable to introduce author's developments in the practice of professional training of teachers of professional training at universities.

Citation: Гуменюк Тетяна Броніславівна. (2018) Suchasne Bachennia Systemy Fakhovoi Pidhotovky Pedahohiv Profesiinoho Navchannia v Universytetakh yak Pedahohichnoi Modeli. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6077

Copyright: © 2018 Гуменюк Тетяна Броніславівна. 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. Розвиток ринку праці та ринку робочої сили, мінливі соціально-економічні умови вимагають підготовки фахівців, що володіють не тільки спеціальними знаннями, а й якостями, що забезпечують їх конкурентоспроможність, професійну мобільність, здатність правильно оцінювати цивілізаційні процеси та бути учасниками збереження усього живого на Землі. Це в першу чергу відноситься до системи професійної освіти, яка формує інтелектуальні ресурси суспільства і забезпечує високий рівень якості продуктивних сил.

Перетворення в економіці і професійна освіта взаємопов'язані і не можуть бути ефективно здійснені без розвитку системи підготовки фахівців для закладів професійно-технічної (професійної) освіти. Завдання підготовки таких фахівців - педагогів професійного навчання спільно з завданням формування суспільно значущої особистості, здатної розвиватися в процесі своєї професійної діяльності, покликана вирішувати система професійно-педагогічної освіти (ППО).

Проблеми розвитку професійної освіти в цілому та професійно-педагогічної освіти зокрема, досліджені і досліджуються багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, в загальнотеоретичному плані проблеми підготовки педагогів глибоко досліджували Ю. Бабанський, В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Таланчук, В. Якунін та ін. Фундаментальні розробки в області теорії, філософії і соціології освіти, вивчення особистості педагога, а також навчання проведені В. Андрущенко, В. Беспалько, А. Васильєвою,

В. Загвязинським, Г. Зборівським, Т. Кудрявцевим та ін. Питання про характер і зміст діяльності професійно-педагогічних працівників, а також проблеми їх підготовки розглядалися в роботах С. Батишева, В. Безрукова, А. Беляєвої, Г. Зборовського, Е. Зеєра, О.Коваленко, І. Кузьміна, В. Ледньова, А. Новикова, Н.Ничкало, О.Щербак та ін. Різні педагогічні та організаційні аспекти управління освітніми системами, трансформації навчальних закладів, розвитку багаторівневої професійної освіти досліджували А. Глазунов, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Лазарєв, А. Найн, А. Новиков, А. Орлов, М. Поташник, Е. Ткаченко, П. Третьяков, Л. Федотова, П. Худомінський, Т. Шамова та ін.

Відзначаючи цінність раніше проведених досліджень, можна підкреслити, що теоретичні основи професійно-педагогічної освіти ще недостатньо розроблені, а процес розвитку системи підготовки педагогів професійного навчання, що здійснюється на емпіричній основі, недостатньо ефективний.

Метою статті є обґрунтування сучасного бачення системи фахової підготовки педагогів професійного навчання в університетах як педагогічної моделі.

Результати дослідження. В даний час в практиці професійно-педагогічної освіти існує низка проблем. Одна з них пов'язана з недостатністю масштабів системи ППО в Україні для задоволення потреб початкової професійної освіти в педагогічних кадрах. Наслідком є невідповідність існуючого рівня кваліфікації професійно-педагогічного персоналу, що працює в закладах професійно-технічної (професійної) освіти, потребам людини, суспільства, держави і народного господарства.

Друга проблема визначається недостатньою розвиненістю системи управління процесами становлення, забезпечення і підвищення якості підготовки педагогів професійного навчання в університетах.

Третя – викликана ослабленням державної підтримки підготовки по низці непривабливих для населення, але актуальних для суспільства професій деяких галузей економіки (наприклад, машинобудування, металургії, деревообробки, технологій легкої промисловості та ін.) і відповідних їм професійно-педагогічних спеціалізацій.

Перераховані проблеми багато в чому пов'язані не тільки з розвитком професійно-педагогічної освіти в цілому, але і стосуються проблем, характерних для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогів професійного навчання, і перешкоджають їх розвитку як суб'єктів професійно-педагогічної освіти.

Сьогодні існує об'єктивна необхідність у створенні методологічних та концептуальних основ розвитку професійно-педагогічної освіти, яка в мінливих соціально-економічних і соціально-педагогічних умовах має перейти на якісно новий рівень, стати адекватною до нових умов, забезпечувати розвиток економіки, задовольняти нові запити людини і суспільства.

При цьому суть розвитку професійно-педагогічної освіти як процесу закономірного переходу в більш досконалий стан бачиться не в сукупності заходів, не в руйнуванні існуючих форм підготовки педагогів професійного навчання або приєднання до них нових. Мається на увазі створення цілісної освітньої системи на основі розвитку існуючої її бази шляхом реалізації ідей гуманізації, неперервності професійно-педагогічної освіти, принципів системного підходу, концепції випереджаючої освіти, кваліметрії та інших наук.

У зв'язку з цим виділено ключове протиріччя між мінливими цілями та потребами особистості і суспільства в підвищенні ефективності та якості професійно-педагогічної освіти, з одного боку, і можливостями системи професійно-педагогічної освіти забезпечити реалізацію даних цілей і потреб у зв'язку з недостатньою розробленістю теоретичних основ цілісної системи фахової підготовки педагогічних кадрів для закладів професійно-технічної (професійної) освіти, що забезпечують його ефективний розвиток в сучасних соціально-економічних умовах, з іншого боку.

Професійно-педагогічна освіта є складною системою, що включає взаємопов'язані компоненти: принципи, цілі, завдання, зміст, засоби, форми, методи і функції. Отже, при вирішенні проблем її ефективного розвитку необхідно вивчити дані компоненти, а також принципи організації та управління ними. Такі дослідження важливі для створення основ, що обумовлюють логіку і технологію процесу фахової підготовки педагогів професійного навчання. Зазначені принципи, зміст, методи і технології одночасно стосуються, з одного боку, питань організації системи професійно-педагогічної освіти, а з іншого - питань її науково-методичного забезпечення. Тому правомірно ставитися до них як до сутності професійно-педагогічної освіти, адекватної запитам особистості, суспільства, держави та економіки, приймати їх вихідними і головними положеннями даного виду освіти і її методологічними основами.

Із самого початку передбачається, що система фахової підготовки педагогів професійного навчання забезпечує зв'язок професійно-педагогічної освіти з соціальним оточенням (суспільством і системою освіти); створює умови для реалізації педагогічної управлінської діяльності, наукової обґрунтованості змісту освіти, оптимального співвідношення в професійно-педагогічній освіті змісту, форм і методів, теоретичного і практичного, врахування індивідуальних потреб і запитів здобувачів вищої освіти.

Професійно-педагогічна освіта є специфічним видом освіти, що значно відрізняється від інженерно-технічної або тільки педагогічної. Тому, дослідження, спрямоване на розробку системи фахової підготовки педагогів професійного навчання в університетах, є актуальним і практично значимим, оскільки покликане подолати основне ключове протиріччя, конкретизоване наступними протиріччями сучасного стану професійно-педагогічної освіти:

- між зростаючими потребами особистості, суспільства і економіки в професійно-педагогічній освіті та недостатнім масштабом існуючої системи підготовки педагогів професійного навчання;
- між необхідністю забезпечити підготовку висококваліфікованого персоналу для систем початкового і середнього рівня професійної освіти в умовах зміни соціально-економічного стану країни та можливостями сформованої системи професійно-педагогічної освіти гнучко і швидко реагувати на мінливі умови;
- між зростанням вимог до якості професійної освіти і реалізованими в управлінні професійно-педагогічною освітою автономними, несистемними заходами і одноаспектними підходами, спрямованими на підвищення якості освітніх процесів.

З огляду на недостатню теоретичну розробленість проблеми фахової підготовки педагогічних кадрів для закладів професійно-технічної (професійної) освіти та її практичну значущість в сучасних соціально-економічних умовах, нами проведено: дослідження сучасного стану і проблем професійно-педагогічної освіти в Україні, розвиток ППО в країнах СНД і за кордоном; аналіз наукових концепцій професійно-педагогічної освіти в історичному контексті та виявлено фактори, які визначають її становлення; дослідження методологічних основ сучасних педагогічних систем та теоретично обґрунтовано системний та компетентністний підходи як умову освітньої інноватики в професійно-педагогічній освіті; розробку концептуальних засад розвитку професійно-педагогічної освіти, які вирішують основні протиріччя в загальному, а також такі що задовольняють систему фахової підготовки педагогів професійного навчання зокрема; теоретичне обґрунтування і розроблено модель системи фахової підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сучасного виробництва та професійно-педагогічної освіти; теоретичне обґрунтування кваліметричного підходу до діагностики фахових компетентностей випускників університетів.

З огляду на те, що стратегічною метою освітньої системи є фахова підготовка педагогів професійного навчання, з поміж функцій, які має вона виконувати виділені такі: методологічна для уможливлення проектування змісту освіти, значущого для фахової підготовки педагогів професійного навчання; концептуальна – проникнення змісту навчання до структури професійно-орієнтованої діяльності здобувачів вищої освіти.

Концептуально-методологічна основа пропонованої структурно-функціональної моделі системи фахової підготовки педагогів професійного навчання (рис.1) складається з трьох блоків: блок концептуальної ідеї; блок основних концептів (методологічний, теоретичний, технологічний, організаційно-процесуальний); блок концепції педагогічної кваліметрії.

Модель даної системи вміщує п'ять основних компоненти: цільовий, змістовий, технологічний, організаційно-процесуальний та діагностично-результативний.

Цільовий компонент системи фахової підготовки педагогів професійного навчання представлено цільовими завданнями, виконання яких дозволяє виконати соціальний запит на фахівця. Це: підготовка компетентного фахівця здатного до професійно(інженерно)-педагогічної діяльності у ЗПТ(П)О; підготовка мобільного фахівця здатного реалізувати себе в освітній сфері, на виробництві, у сфері обслуговування; підготовка фахівця майбутнього з неогуманістичними поглядами та сформованою екологічною культурою.

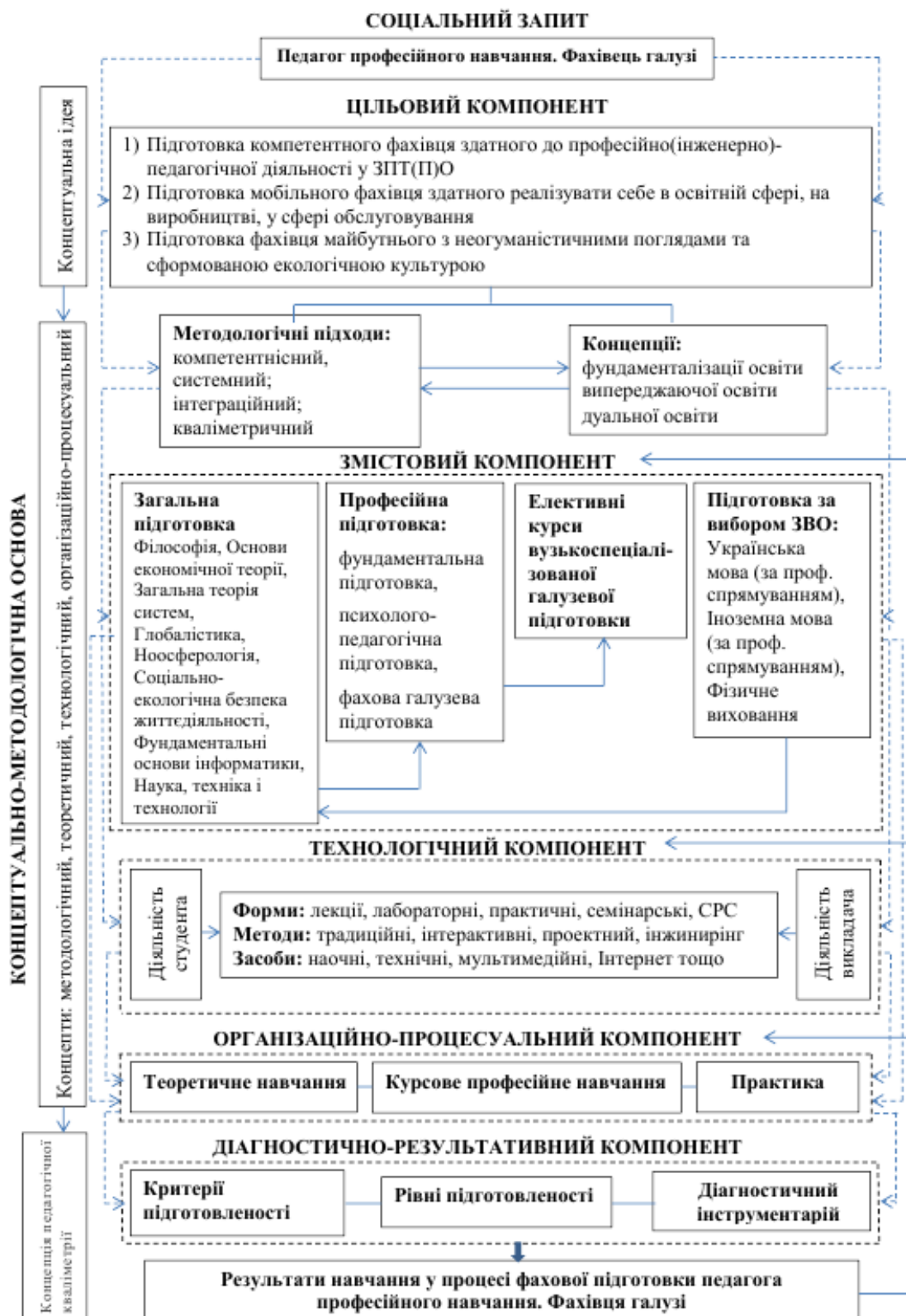


Рис.1 Структурно-функціональна модель системи фахової підготовки педагогів професійного навчання

Досягнення цілей видається можливим за умови використання в процесі підготовки методологічних підходів (компетентнісного, системного, інтеграційного, кваліметричного) та реалізації сучасних концепцій освіти (фундаменталізації, випереджаючої, дуальної).

Змістовий компонент системи фахової підготовки педагогів професійного навчання об'єднує чотири складники: навчальні дисципліни загальної підготовки; навчальні дисципліни професійної підготовки (фундаментальна галузева підготовка, психолого-педагогічна підготовка, фахова галузева підготовка); елективні курси вузькоспеціалізованої галузевої підготовки; підготовка за вибором ЗВО.

Дисципліни загальної підготовки носять світоглядний характер і вирішують завдання підготовки фахівця майбутнього [14]. У свою чергу, дисципліни фундаментальної галузевої підготовки забезпечують подальшу фахову галузеву підготовку педагогів професійного навчання, тому для кожної спеціалізації спеціальності 015 Професійна освіта їх перелік різний. До прикладу, для технічних спеціалізацій це природничо-математичні та загальнотехнічні дисципліни [2, 3].

Блок психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання формується з основних наукових дисциплін: «Психологія», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», «Е-навчання», які є незмінними і однаковими для усіх спеціалізацій спеціальності 015 Професійна освіта.

Формування фахової галузевої підготовки заслуговує на особливу увагу, так як зміст її залежить від бачення здобувача вищої освіти як майбутнього педагога професійного навчання (за спеціалізацією) або випускника ЗВО з подвійною кваліфікацією «Педагог професійного навчання. Фахівець галузі». Ми займаємо позицію подвійної кваліфікації, що забезпечить у майбутньому глибоку фахову галузеву підготовку та дасть можливість фахівцям працювати у відповідній галузі. Тобто, такий підхід забезпечить високу якість професійної освіти робітничих кадрів у ЗПТ(П)О та професійну мобільність випускників ППО ЗВО на ринку праці. Отже, зміст фахової галузевої підготовки педагогів професійного навчання, на нашу думку, повинен повністю відповідати професійній підготовці фахівців відповідної галузі.

Особливість технологічного компоненту розробленої системи фахової підготовки педагогів професійного навчання полягає у визначенні форм, методів та засобів навчання і визначають діяльність викладачів та студентів у процесі навчання зорієнтовану на науково-пошукову, проектну діяльність та інжиніринг.

Беляев Ю. зазначає, що науково-дослідна діяльність студентів – це діяльність, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Вона включає у себе наступні етапи: постановку проблеми; вивчення теорії, що присвячена означеній проблематиці; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки [1].

У свою чергу, проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження. Суть проектної технології – стимулювати інтерес здобувачів вищої освіти до певних проблем, які передбачають володіння певною сумою знань, та через проектну діяльність, а саме розв'язання однієї або цілої низки проблем показати практичне застосування надбаних знань – від теорії до практики» [4]. Метою проектного навчання є формування таких умов навчального процесу, за яких його результатом стає здобуття індивідуального досвіду проектної діяльності майбутніх фахівців [13].

У чинному законодавстві інжиніринг розглядається як надання послуг і виконання робіт. Зокрема, у Податковому кодексі України від 02.12.2010 р. № 2755-VI у п. 14.1.85 зазначено, що інжиніринг – це “надання послуг (виконання робіт) із складення технічних завдань, проектних пропозицій, проведення наукових досліджень і техніко-економічних обстежень, виконання інженерно-розвідувальних робіт з будівництва об'єктів, розроблення технічної документації, проектування та конструкторського опрацювання об'єктів техніки і технології, надання консультації та авторського нагляду під час монтажних та пусконаладжувальних робіт, а також надання консультацій, пов'язаних із такими послугами (роботами)”. Незважаючи на немалу вартість інжинірингових робіт та послуг (які переважно є інвестиціями), їхнє використання є здебільшого економічно обґрунтованим, адже знижує рівень ризику реалізації проектів. Змовникам інжинірингових послуг не потрібно контактувати із різними організаціями та особами, адже це бере на себе інжинірингове підприємство.

Отже, на нашу думку серед низки інтерактивних, інноваційних технологій навчання провідне місце має належати саме дослідницько-пошуковій, проектній та інжиніринговій діяльності як послідовних взаємопов'язаних практично-орієнтованих процесів у системі фахової підготовки педагогів професійного навчання.

Організаційно-процесуальний компонент у свою чергу визначає основні форми організації навчальної діяльності такі як теоретичне навчання, яке проводиться у формі лекцій, лабораторних робіт, практичних та семінарських, а також самостійної роботи студентів; курсове професійне навчання як обов'язковий складник фахової підготовки педагогів професійного навчання, що дає можливість здобувачам вищої освіти отримати робітничу кваліфікацію з професії, яка відповідає майбутній професійно-педагогічній діяльності здобувача вищої освіти; практика організована за принципом дуальної форми навчання, яка реалізується шляхом неперервної взаємодії університетів з виробництвом, закладами сфери обслуговування та бізнесом, що виступають базами практик.

Діагностично-результативний компонент системи формується на концепції педагогічної кваліметрії, яка забезпечує визначення якості фахової підготовки педагогів професійного навчання. Даний компонент пронизує увесь освітній процес і проходить у вигляді вхідного контролю, проміжного контролю та підсумкового оцінювання результатів навчання, які формують фахову компетентність педагогів професійного навчання. Для цього визначаються критерії оцінювання та рівні підготовки та сформованості певних якостей майбутніх фахівців, а також розробляється діагностичний інструментарій, а саме: тестування теоретичних знань, аналіз та оцінювання результатів та об'єктів навчально-наукової діяльності; аналіз та оцінювання кваліфікаційного проекту та професійного портфоліо майбутніх педагогів професійного навчання.

Для реалізації кожного компонента системи обумовила потребу розробки освітньо-професійних комплексів спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), до яких входять стандарт вищої освіти спеціальності, освітня програма підготовки педагогів професійного навчання, навчальний план та пояснювальна записка до нього, опис навчальних дисциплін змісту підготовки майбутніх фахівців [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

Висновки. Для реалізації сучасної системи фахової підготовки педагогів професійного навчання, ціллю якої є підготовка компетентного фахівця здатного до професійно(інженерно)-педагогічної діяльності у ЗПТ(П)О; здатного реалізувати себе в освітній сфері, на виробництві та у сфері обслуговування; фахівця майбутнього з неогуманістичними поглядами та сформованою екологічною культурою, нами запропоновано структурно-функціональну модель фахової підготовки на новій концептуально-методологічній основі. У подальших дослідженнях слід теоретично обґрунтувати та розробити науково-методичні матеріали, які дадуть можливість упровадити авторські розробки в практику фахової підготовки педагогів професійного навчання в університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Ю. І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю. І. Беляев, Н. М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 6. – с. 189, С. 188–191.
2. Гуменюк Т. Б. Професійна спрямованість природничо-наукової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. / Т. Б. Гуменюк, М. С. Корець. // Професійно-технічна освіта : науково-методичний журнал - К.: Вид-во "Педагогічна преса", 2016. - № 3 (72). - С. 38 – 41.
3. Гуменюк Т. Б., Корець М. С. Природничо-математична підготовка майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів / Т. Б. Гуменюк, М. С. Корець. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 44 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – 414 с., С.211 – 214.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Піктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
5. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Готельно-ресторанна справа: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Готельно-ресторанна справа»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / Н. М. Зубар, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, А. А. Волкова – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 173 с.
6. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Деревообробка: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Деревообробка»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / А. В. Бровченко, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, І. В. Коваленко – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018. – 174 с.

7. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Дизайн: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Дизайн»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, І. В. Косяк, А. І. Шевченко – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 181 с.
8. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Документознавство: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Документознавство»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / Т. А. Жижко, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, О. О. Субіна – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 192 с.
9. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Економіка: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Економіка»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / О. Г. фон Будау, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, О. О. Субіна – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 193 с.
10. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Технології виробів легкої промисловості: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Технології виробів легкої промисловості»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, І. В. Косяк, І. С. Медведенко – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 177 с.
11. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Туризм: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Туризм»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / О. Г. фон Будау, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, М. М. Жеплінська – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018. – 174 с.
12. Освітньо-професійний комплекс: 015 Професійна освіта. Харчові технології: науково-методичне видання нормативних документів та змісту навчальних дисциплін, практик, курсових та випускної кваліфікаційної роботи щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізацією «Харчові технології»), галузь знань 01 Освіта / Педагогіка / Н. М. Зубар, Т. Б. Гуменюк, Н. М. Титова, А. А. Волкова – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. – 174 с.
13. Пальчевський С. С. Педагогіка: підручник. – К.: Каравелла. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1169032835499/pedagogika/tehnologiya_pro_ektnogo_navchannya.
14. Т. Б. Гуменюк Проектування фахівця майбутнього у процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: Збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ: «Видавництво «Гілея», 2018. – Випуск 5 : гуманітарні науки. – 126 с., С.77 – 96.

ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ “ЕВРИСТИЧНИЙ ПІДХІД”

*Парфентьева І. П., доктор філософії в галузі освіти, доцент кафедри музичного мистецтва
Матвійчук К. О., магістр*

Україна, м. Миколаїв, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6078

ARTICLE INFO

Received: 27 July 2018

Accepted: 25 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

heuristics,
method of finding,
education,
pedagogical heuristics.

ABSTRACT

The article deals with the term "heuristics", which in scientific knowledge has the designation as a "method of finding." The author conducts an analysis of scientific literature on the interpretation of heuristics as a scientific concept. Heuristics as an independent science has not been fully formed yet. Despite the large number of scientific papers devoted to questions of heuristics, they usually relate to its particular problems and do not give a clear idea of either the object or subject of heuristics or its status among other sciences. It is suggested that pedagogical heuristics are defined as one of the branches of heuristics, which studies fundamental principles of didactics and the systematic organization of students' heuristic activity in a supervised interaction of a teacher and implements them in general and in vocational education using the system of problem tasks for the purposeful development of intelligence. The main tasks of pedagogical heuristics interact with the tasks of didactics in the qualitative formation of a future specialist. Therefore, pedagogical heuristics in researches use heuristic methods that allow to accelerate the process of solving any problem.

Citation: Парфентьева І. П., Матвійчук К. О. (2018) Etymologia Poniattia “Evrystychnyi Pidkhid” *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6078

Copyright: © 2018 Парфентьева І. П., Матвійчук К. О. 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.

Термін «евристика» у науковому пізнанні має позначення як «метод знаходження». Підвалини цього методу закладалися ще у давній філософії. У Давній Греції це слово означало «метод навчання». Він застосовувався Сократом, який змушував співрозмовника діяти евристичними методами досягнення цілей. Архімед, який заклав основи теорії знаходження вирішення нових завдань, розробив евристичні процедури аналізу та синтезу. Німецький філософ Г. Лейбніц займався науковою діяльністю, яка була спрямована на те, щоб спонукати людину до відкриття і винаходу. В його працях містяться численні фрагменти, що описують організацію творчості. Це фактично різноманітні евристичні прийоми, які допомагають знаходженню шляхів вирішення нових завдань. Французький вчений А. Сен-Симон приділяв багато уваги дослідженню порівняння як важливого пізнавального засобу. Він висунув ідею створення особливої науки про порівняння ідей, вказуючи в якості зразка для неї на математику. У XIX ст. порівняльний метод отримав широке застосування в різних науках.

Значний інтерес для визначення суті евристики представляють ідеї чеського логіка, математика і філософа Б. Больцано, де вчений показав, що посилення на будь-якого роду очевидність не може служити доказом в науковому дослідженні; усі помилки виникають з того, що неправильно оцінюється вірогідність евристичних висновків і часто ці висновки використовуються як докази. Багато уваги питанням евристики приділяв французький математик А. Пумнкаре. Він вважав, що, спостерігаючи за творчістю математика, можна проникнути в саму суть людського розуму, вивчити психологічний механізм творчості.

Цінність робіт по евристиці А. Пумнкаре в тому, що проблеми евристики ним викладені на основі власного досвіду.

Вже в першій половині ХХ ст. з'явилися роботи з проблем евристичної діяльності у певних наукових сферах. Так, П. Енгельмейер опублікував «Теорію творчості», в якій розробив загальні питання створення цілої науки про творчість, - еврології, підкреслюючи єдність евристичних і логічних початків цієї науки. Єдиний органічний процес творчості П. Енгельмейер розділяв на три якісно відмінних акти: задум, план, реальний вчинок.

Наукова література не має однозначного тлумачення евристики як наукового поняття. В роботах Р. Перельмана з інтенсифікації науково-технічної творчості це поняття ототожнюється з психологією наукової творчості: «Психологія наукової творчості – евристика – вивчає, як вирішуються наукові задачі, що вимагають, окрім знань та вмінь, ще й кмітливості, здогадки». Психолог Я. Пономарьов стверджує, що евристика — це «абстрактно-аналітична наука, що вивчає один з структурних рівнів організації творчої діяльності та її продуктів». [5] Український радянський енциклопедичний словник дає такі визначення евристики, як: спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття (створення) нового (евристичні методи); наука, що вивчає продуктивне та творче мислення (евристичну діяльність). [8] Психолог В. Пушкін вважає, що евристика – це «галузь знання, що вивчає формування нових дій в незвичайній ситуації», вона може бути наукою тільки в тому разі, якщо евристичні процеси, що призводять до цих нових дій, знайдуть нарешті свій математичний опис. [6]

Наведені концепції, які, звичайно, не є вичерпними, свідчать про те, що евристика як самостійна наука ще не до кінця сформувалася. Незважаючи на велику кількість наукових праць, що присвячені питанням евристики, вони, як правило, стосуються її окремих проблем, і не дають чітких уявлень ні про об'єкт та суб'єкт евристики, ні про її статус серед інших наук. Нами виявлено, що в роботах Г.Буша та К.Буша простежується спроба узагальнення численних концепцій та формулювання на цій основі визначення статусу та предмету евристики. За визначенням вчених, евристика – «це загальнонаукова теорія вирішення проблемних задач, що виникають у людській діяльності та спілкуванні». А предметом її, відповідно, є «виявлення, обробка та впорядкування закономірностей, механізмів та методологічних засобів антиципації (передбачення) та конструювання нового знання та цілеспрямованих способів діяльності та спілкування, що створюються на основі узагальнення наявного досвіду та випереджуючого відображення моделей майбутнього з метою повнішого задоволення потреб людей».

У філософському енциклопедичному словнику пропонується трактування евристики як «науки, що вивчає творчу діяльність, методи, що використовуються у відкритті нового і в навчанні. Призначенням евристики є побудова моделей процесу вирішення нової задачі. Евристика – наука про виникнення нового в знанні і діяльності людини. У завдання евристики входить розробка засобів управління евристичними процесами, вивчення умов формування здібностей до творчої інтелектуальної діяльності і методів її організації» [9].

Махмутов М. Виокремлює творчість як евристичну діяльність, сутність якої полягає в швидкому розумінні, схоплюванні основної ідеї, суті поняття в раптовому знаходженні прийому дії або образу. [3] Математик Д. Пойа вважає, що предмет евристики «переплітається з іншими науками; її окремі частини належать не тільки математиці, але і логіці, педагогіці і навіть філософії, мета евристики – досліджувати методи і правила, як робити відкриття і винаходи». [4] Психолог К. Роджерс, розглядаючи психологічну теорію прийняття рішень евристичну діяльність ототожнює з системою правил, інструкцій або з інтуїтивними міркуваннями [7] А. Хуторської розглядає евристику як спрямованість діяльності людини, орієнтовану на створення ним суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту [10].

Можна зробити висновок, що педагогічна евристика визначається як одна з гілок евристики, яка вивчає принципові закономірності дидактики і системної організації евристичної діяльності студентів в керованій педагогом взаємодії і реалізує їх загалом і в професійній освіті з використанням системи проблемних завдань для цілеспрямованого розвитку інтелекту. У якісному становленні майбутнього фахівця основні завдання педагогічної евристики взаємодіють із завданнями дидактики. Тому педагогічна евристика використовує як евристичні, так і дидактичні методи у дослідженнях.

Евристика нерозривно пов'язана з творчою діяльністю. Творчість та евристику в єдине ціле збирають уявлення про нетривіальність, неординарність, новизну та унікальність. Стосовно поняття «творчість», такими якостями характеризується результат творчої діяльності, а стосовно евристики — методи та засоби отримання цього результату.

А.Хуторський виокремлює основне завдання евристичних методів навчання — створення нових освітніх результатів: ідей, творів, досліджень, конкурсів, художніх творів та ін. В евристичному навчанні, що спирається на поняття індивідуальної освітньої траєкторії, підхід до оцінки навчальних результатів перевіряється не тільки ступенем досягнення студентами зовнішніх заданих результатів, а і «творчим відхиленням» від них. Основний параметр оцінки особистісних освітніх результатів - ступінь комплексного освітнього зростання студента, що включає як стандартні, так і індивідуальні параметри.

Евристичний підхід до навчання відрізняється тим, що не задає готового предметного змісту як результат вивчення курсу чи теми, але вимагає від студента в ході навчання створення нового змісту, тобто його власного зростання.

Парадигма евристичного навчання як інноваційної освітньої технології склалася у зарубіжній і вітчизняній педагогіці завдяки дослідженням К. Роджерса, А. Маслоу та його школи, В. Пушкіна, В. Андреева, В. Алфімова [1], М. Лазарева, В. Лозової, С. Сисоєвої, В. Сологуба, А. Хуторського.

Евристична діяльність студента забезпечує його самоактуалізацію. Проектування і реалізація власної освіти, розкриття творчого потенціалу можливі лише в його діалозі з зовнішнім мистецько-освітнім середовищем. Сенси і цілі сучасної вищої музично-педагогічної освіти такі, що її зміст є педагогічно адаптованим соціальним досвідом, переданим студентам. Вони застосовують знання й уміння, які передаються ззовні, за зразком. Передавальний характер змісту освіти неефективний для розвитку особистісного потенціалу людини, яка навчається і належить до певної культури, не сприяє її повноцінному творчому формуванню.

У реформованому освіту зростає роль евристичного навчання, під яким розуміється освітня діяльність студентів з конструювання ними власного сенсу, цілей, змісту та організації освіти. Поширена думка про те, що творчість напряму залежить від отримання від викладача всіх необхідних для цього знань і вмінь, спростовується фактами, що приводяться вченими і педагогами.

Людина, яка навчається, буде рухатися по індивідуальній траєкторії в усіх освітніх областях у тому випадку, якщо йому будуть надані можливості:

- визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін;
- ставити власні цілі у роботі над конкретною темою або розділом;
- вибирати оптимальні форми і темпи навчання;
- застосовувати ті способи навчання, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям;
- здійснювати рефлексію своєї освітньої діяльності.

Створення студентом власного освітнього продукту можливе за умови оволодіння ним креативними, когнітивними і організаційними навичками.

При здійсненні цих видів освітньої діяльності виявляються відповідні їм якості особистості:

- 1) когнітивні (вміння відчувати мистецькі образи, задавати питання, відшукувати причини недоліків, позначати своє розуміння або нерозуміння проблеми та ін.);
- 2) креативні (натхненний, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; розкутість думок і почуттів, рухів; прогностичність, наявність своєї думки та ін.);
- 3) організаційно-діяльнісні (усвідомлення цілей творчої діяльності і готовність їх пояснити; вміння поставити мету і організувати її досягнення; здатність до творчості; рефлексивне мислення та ін.).

Евристичний метод полягає у взаємодії викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи студентів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань. Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його матеріал у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає студентів до самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами активного творчого спілкування, постановки й вирішення навчальних проблем.

Важливо при цьому пояснити матеріал, який студенти не можуть засвоїти самостійно, формуючи високий дослідницько-логічний рівень проблемності, властивий діяльності в новій ситуації, коли алгоритм дії невідомий. У такій діяльності мають переважати логічні процедури аналізу, порівняння, узагальнення.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що в евристичному навчанні студенти за допомогою викладача або самостійно створюють свій власний творчий освітній продукт – знання. Вони формулюють власну освітню проблему, мету, завдання освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов В. М. Поняття технічної обдарованості та її складові / В. М. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2016. - Вип. 50. - С. 47-54
2. Каган М. С. Про педагогічний аспект теорії діалогу // Діалог в освіті: 36. матеріалів конф. Серія "Symposium". Вип. 22. СПб., 2002, с. 51
3. Махмутов М. И. Вопросы организации проблемного обучения / М. И.Махмутов — Казань : Издательство Казанского университета, 1997. - 64 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу / Д.Пойа. - Львов : журнал «Квантор», 1991. - 214 с.: ил.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., Педагогика, 1976.
6. Пушкін В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. 1967
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. - М., 1994. - С.23
8. Український Радянський Енциклопедичний Словник: в 3 т. Т.1. А - Калібр / Редкол.: Гол.ред. Федір Семенович Бабичев . - 2-ге вид . - Київ : Українська Радянська Енциклопедія, 1986 . - 751 с. : 35 л. іл., карт. - На укр. яз.
9. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С.С.Аверинцев]. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технологии креативного обучения / Хуторской Андрей Викторович. - М. Издательство Московского университета, 2003. - 415 с

PSYCHOLOGY

ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНІ ЧИННИКИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Балахтар В. В., к. пед. наук, доц.

*Україна, м. Чернівці, кафедра педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0001-6343-2888*

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6079

ARTICLE INFO

Received: 16 July 2018
Accepted: 25 August 2018
Published: 30 August 2018

KEYWORDS

creativity,
creative potential,
gender characteristics,
Social Work specialist,
stages of professional development.

ABSTRACT

The article deals with the age and organizational factors of the creative potential of Social Work specialists. On the basis of the results of the empirical study, the level of creative potential, the indicator of creative potential depending on gender, place of the residence of specialists, length of work, the stage of professional development ("self-determination as a specialist", "the stage of self-projecting of professional path"), "self-regulation in professional self-development, self-affirmation and self-improvement in professional activity", "self-realization of a specialist as a professional, the achievement of "achme", "a reflection of professional experience and self-creation of meaning further way of life".

Citation: Балахтар В. В. (2018) Henderno Vikovi ta Orhanizatsiino Profesiini Chynnyky Kreatyvnoho Potentsialu Fakhivtsiv Sotsialnoi Roboty. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6079

Copyright: © 2018 Балахтар В. В. 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. Креативний потенціал фахівців з соціальної роботи як професійної діяльності з надання допомоги та підтримки людей, які опинились в скрутній ситуації, є невід'ємною складовою і обов'язковою умовою їхнього розвитку, що забезпечує готовність до прийняття нетипових рішень, рішучості, впевненості, що з будь-якої ситуації є вихід, а будь-яке завдання може мати декілька способів розв'язання, особливо в умовах, де використання сталих схем, стандартних розумових операцій не сприяє досягненню успіху. Необхідність креативності у професійній діяльності фахівця зумовлена багатофункціональністю соціальної роботи, різноманітним рольовим репертуаром працівників, що потребує варіативних підходів у вирішенні проблем клієнтів, особливо в сучасних умовах, коли «Україна як європейська держава ставить своїм завданням не лише забезпечення успішних соціально-політичних та соціально-економічних реформ, але й досягнення нової якості життя, гармонізації суспільних відносин» [17, с. 6]. Креативний підхід у професійній діяльності у сфері соціальної роботи спроможний забезпечити гармонійний розвиток, розкриття особистісного, творчого потенціалу як фахівців, так і бути основою подальшої продуктивної взаємодії з усіма категоріями клієнтів, вирішення нових професійних завдань, що вимагають нестандартних творчих рішень. Особливо це є актуальним для соціального працівника на всіх стадіях його професійного становлення. Окрім того, фахівець покликаний «сприяти встановленню гендерної рівності, отже, важливою частиною стратегії розвитку, мета якої полягає у тому, щоб як жінкам, так і чоловікам

дати можливість виборсатися з тенет бідності та поліпшити свій життєвий рівень» [3, с. 17-18]. Тому нині залишається затребуваною інтелектуально розвинута особистість фахівця, яка вмє працювати і навчатися, гнучко й оперативно адаптуватись до сфери соціальної роботи, здатна застосовувати отримані знання, вміння й навички у практичній діяльності, шукати шляхи раціонального та нестандартного вирішення проблем осіб, які потребують сторонньої допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми креативності, креативного потенціалу особистості присвячено праці Н. Вишнякова [1], Дж Гілфорда [2], Л. Лєскова [7], Ч. Лєндри [8], В. Моляко [5, 10], О. Попович [12], С. Шандрук [18] та інших науковців. Зокрема, О. Попович зазначає, що «існуючі психологічні концепції до аналізу креативного потенціалу особистості базуються на різних філософсько-методологічних засадах та зосереджені на інтерпретації феноменології творчої обдарованості, зокрема, на проявах дивергентного мислення, актуалізації інтелектуальної активності, на інтегрованих якостях творчої особистості» [12, с.39].

Проблеми гендеру, особливості формування гендерної чутливості у фахівців, включенням гендерного компоненту у практичні діяльність у сферу соціальної роботи досліджували О. Бойко [15], С. Гришак [4], В. Кравець [5], І. Мунтян [11] та ін.

Метою статті є дослідження гендерно-вікових та організаційно-професійних чинників креативного потенціалу фахівців соціальної роботи.

Методика та організація дослідження.

У дослідженні взяли участь 625 фахівців з соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення:

- 1) самовизначення в якості майбутнього фахівця – студенти віком до 23 років (31,0%);
- 2) самопроєктування (життєконструювання) майбутнього професійного шляху – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%);
- 3) саморегуляція у професійній діяльності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%);
- 4) самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,2%);
- 5) самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме» – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%);
- 6) рефлексія професійного досвіду і самотворення у після трудовому житті – фахівці віком від 60 років і більше (11,7%).

З них було виокремлено групи:

- 1) за статтю: жінки (76,2%) і чоловіки (23,8%);
- 2) за місцем проживання: місто (75,7%) і село (24,3%).
- 3) стажем роботи: не має – 26,2%, до 1 року – 8,0%, від 1 до 5 років – 10,9%, від 5 до 10 років – 9,6%, понад 10 років – 45,3%.

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз, узагальнення і систематизація соціально-психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі освіти та соціальної роботи, експертне анкетне опитування. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Виклад основного матеріалу. Проблема оптимізації особистісно-професійного становлення фахівця спрямована на формування креативної особистості, здатної гнучко та успішно адаптуватися до сфери соціальної роботи, генерувати нові ідеї, творчо мислити. Креативний потенціал особистості фахівця з соціальної роботи є цілісною динамічною особистісною властивістю, невичерпним ресурсом творчих психологічних здібностей, здатністю до інтелектуально-творчої ініціативної соціально-комунікативної активності та цілеспрямованої творчої діяльності, що передбачає самореалізацію, професійний саморозвиток та формування професійно-значущих якостей [9]. На думку О. Моляко, креативний потенціал поєднує дванадцять складових. Також автор стверджує, що «у найпростішому, найкоротшому варіанті можна говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [5, с.14]. З огляду на специфіку соціальної роботи, варто погодитись з науковцем, що «творчість повинна стати нормою професійної діяльності та нормою підготовки до неї, тобто в кінцевому варіанті ми говоримо про те, що кожен фахівець має бути творчим фахівцем. Звичайно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки в кожному конкретному випадку творчі можливості у кожного конкретного працівника детерміновані його здібностями, обдарованістю, талантом» [10, с. 1-4]. Так, в особистості фахівця з соціальної роботи креативність проявляється сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відвертим ставленням до нових ідей і здатністю

руйнувати стереотипи з метою створення нового, отримання незвичайних рішень життєвих проблем. Важливим є і те, що вона визначає творчу індивідуальність, яка, будучи вагомою характеристикою професійної творчості, становить інтегральну креативно-особову категорію, яка об'єднує: інтелектуально творчу ініціативу; інтелектуальні здібності; об'ємність та глибину знань; схильність до творчого сумніву; здатність вести внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, жага пізнання; уміння бачити незвичайне в проблемі; професіоналізм [1, с. 13].

Цікавим у контексті досліджуваної проблеми є дослідження британських психологів W. Magadley та K. Birdi щодо впливу індивідуальних, групових та організаційних чинників на два ключових аспекти творчого процесу – породження ідей та їх впровадження. Результати їхнього емпіричного дослідження вказують, що чинники індивідуального рівня мають сильніший вплив на генерацію ідей, ніж на процес їхнього впровадження. В той же час, впровадження ідей більше пов'язано із груповими та організаційними чинниками [20].

Особливого значення набуває «інтелектуальний процес, результатом якого є нові відкриття чи створені людиною оригінальні продукти матеріальної й духовної культури» у нинішній час, період здійснення принципів гендерної рівності в процесі реалізації професійної діяльності. Окрім того, варто також звернути увагу, що у процесі вирішення проблем будь-якого характеру фахівці з соціальної роботи стикаються з дискримінаційними практиками, оскільки важливу роль відіграє стать, яка підсилює прояви соціальної несправедливості. Тому нині є нагальною потреба у практичній реалізації соціальної роботи із врахуванням гендерної перспективи з різними категоріями населення: дітьми, молоддю, підлітками, людьми з інвалідністю, що зазнали насильства, особами похилого віку та іншими [13, с. 269; 4, с. 21-31].

Зважаючи на те, що однією з основних функцій соціальної роботи є створення рівних соціальних умов для розвитку особистості незалежно від статі важливим є стирання диференціації між соціальними ролями чоловіка і жінки, нівелювання ієрархічності в у статевих стосунках, визнання цінності саме особистості (незалежно від статі).

З метою визначення рівня креативного потенціалу, впливу гендерно-вікових та організаційно-професійних чинників на його формування на різних стадіях професійного становлення було проведено емпіричне дослідження серед фахівців з соціальної роботи. На першому етапі було визначено рівень креативного потенціалу особистості фахівців соціальної роботи за допомогою експертного анкетного опитування (табл. 1).

Таблиця 1. Розподіл досліджуваних фахівців із соціальної роботи за рівнями креативного потенціалу

Рівні креативного потенціалу	Кількість досліджуваних у %
низький	16,9
середній	73,7
високий	9,4

Як випливає з табл. 1, для більшості фахівців з соціальної роботи характерний середній рівень креативного потенціалу (73,7%), високий – у 9,4% досліджуваних, а низький – у 16,9%. Це свідчить про те, що більше половини фахівців володіють необхідними якостями (середній рівень), які дозволяють творити, шукати нові ідеї та рішення, але й мають певні проблеми, які ускладнюють творчий процес. Незначна частина фахівців має високий творчий потенціал, який дозволяє реалізувати особистісні та професійні можливості та здібності, набути різних форм творчості. Окрім того, незначну частину фахівців характеризує обмежений творчий потенціал, що свідчить про нездатність адекватно оцінити себе, свої можливості, відсутність віри у себе, свої сили, що також не сприяє творчості, але за певних умов і особистісному бажанні фахівці здатні подолати цю проблему.

Крім того, встановлено статистично значущі відмінності щодо показника креативного потенціалу фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення (рис. 1).

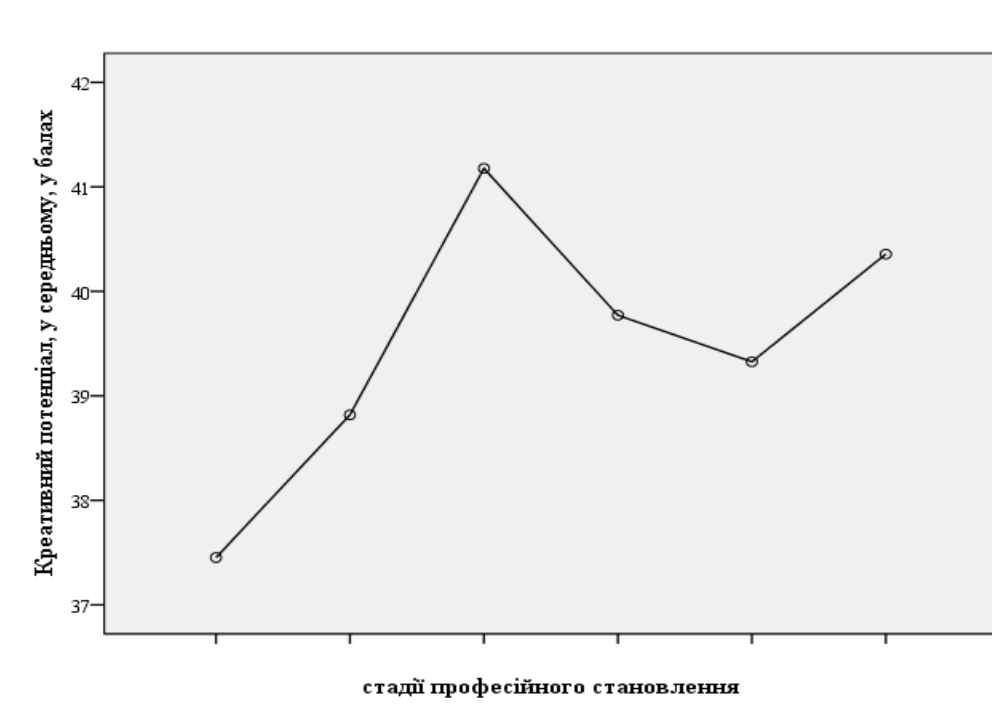


Рис. 1. Особливості креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення, де:

- 1 – стадія самовизначення в якості фахівця; 2 – стадія самопроекування (життєконструювання) професійного шляху; 3 – саморегуляція у професійній діяльності; 4 – саморозвиток, самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності; 5 – самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»; 6 – рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху

Як видно з рис. 1, показник креативного потенціалу зазнає постійних змін на різних стадіях особистісно-професійного становлення. Зокрема, рівень його вираженості найбільш низький на стадії самовизначення в якості фахівця і складає у середньому 37,45 балів. На інших стадіях дещо зростає: на стадії самопроекування – у середньому 38,82; на стадії саморегуляції у професійній діяльності досягає найвищого розвитку і становить у середньому 41,18. Дещо знижується на стадіях саморозвитку, самоствердження та самовдосконалення і самореалізації і становить у середньому 39,78 та 39,33 відповідно. І знову зростає на стадії рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху – у середньому 40,36 балів ($p \leq 0,01$).

На нашу думку, це зумовлено особливостями особистісно-професійного становлення, оскільки креативність є цілісним утворенням особистості фахівця, що забезпечує його здатність генерувати, розвивати, приймати і впроваджувати креативні ідеї у практичній діяльності у сфері соціальної роботи.

Спираючись на дослідження науковців Л. Лєскової [7, с. 76-78], І. Тодорової [15, с. 259-267], О. Чуль [16, с. 77-83], які зазначають, що креативний потенціал впливає на процес становлення особистості фахівця в цілому і формування індивідуальних особистісних якостей зокрема, на другому етапі емпіричного дослідження визначено гендерно-вікові особливості фахівців. Так, за результатами дисперсійного аналізу досліджено рівень креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи залежно від статі і місця проживання. Зокрема, виявлено, що креативний потенціал фахівців жіночої статі (у середньому 39,43 бали) у незначній мірі перевищує показник творчості в осіб чоловічої статі (у середньому 38,27) ($p \leq 0,05$) (рис. 2).

Як видно з рисунку 1, показник креативного потенціалу у фахівців соціальної роботи дещо відрізняється за статтю і місцем проживання, зокрема у жінок у сільській місцевості він складає у середньому 39,19, а в чоловіків дещо знижується (37,73 бали) ($p \leq 0,01$).

Це свідчить про те, що фахівцям варто розвивати, стимулювати у себе креативність як і будь-яку іншу якість, створюючи комфортні умови, позитивний соціально-психологічний клімат в колективі, надавати більше самостійності, свободи у досягненні цілей, прагнути до самореалізації себе як професіонала, розвитку неординарного мислення й поглядів, особливо у сільській місцевості.

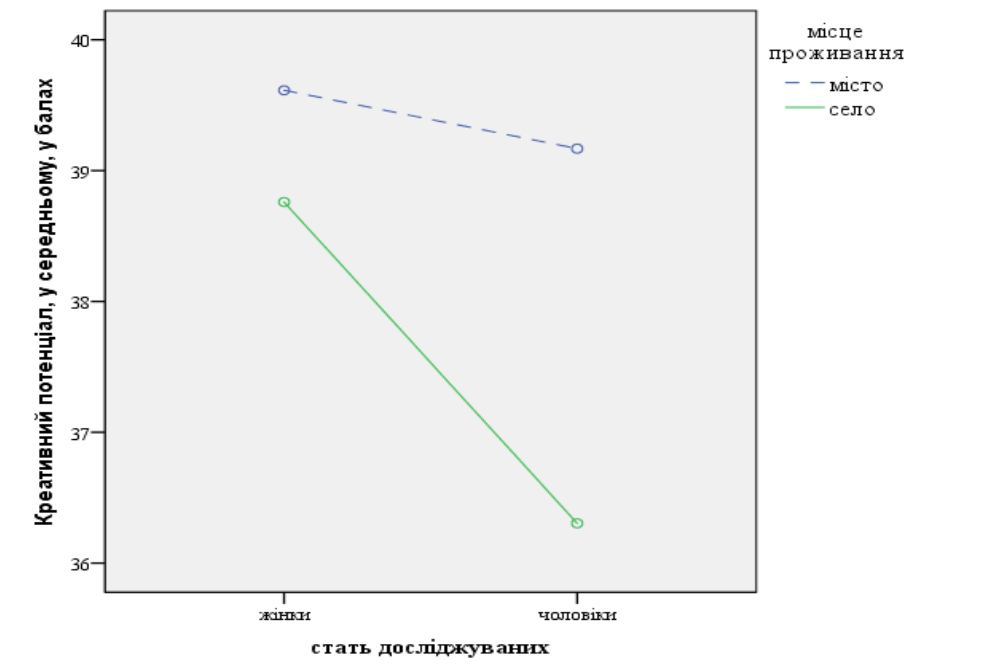


Рис. 2. Особливості креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи залежно від статі і місця проживання

Щодо зниження творчого потенціалу у чоловіків, то це може бути, на нашу думку, зумовлено ще й особливостями їхнього мислення, оскільки жінки є більш гнучкими, здатні швидко змінювати способи дій, розвивати свої здібності, генерувати максимальну кількість ідей і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми.

Третій етап нашого дослідження передбачав дослідження організаційно-професійних чинників креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи. Так, дисперсійний аналіз дозволив виявити статистично значущі відмінності щодо креативного потенціалу фахівців із соціальної роботи залежно від стажу і місця проживання (рис. 3).

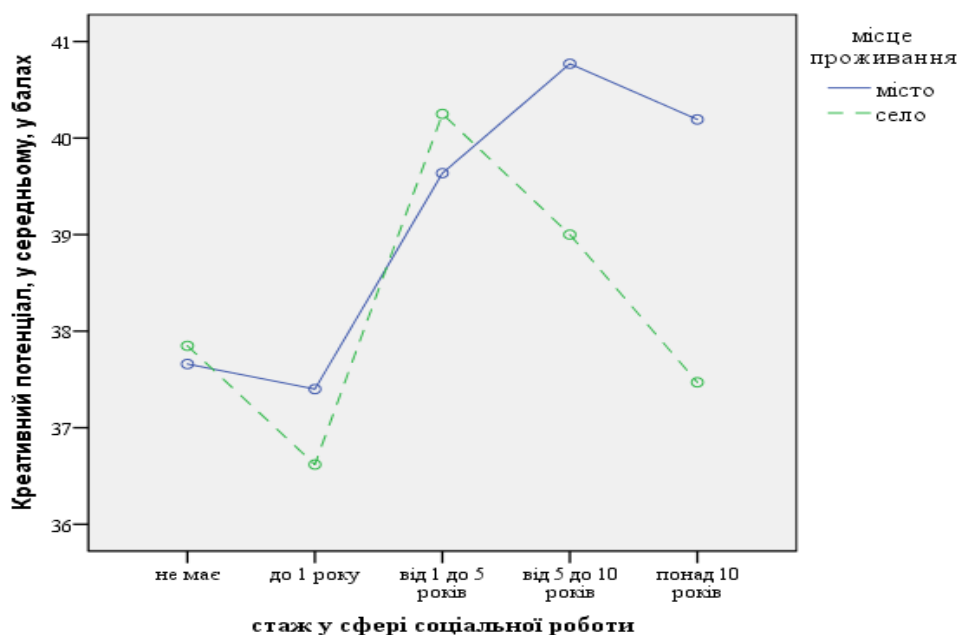


Рис. 3. Особливості креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи залежно від стажу і місця проживання

Як впливає з рисунку 3, найменший показник креативного потенціалу характерний для фахівців (які працюють як в місті, так і в селі), що лише розпочинають трудову діяльність у сфері соціальної роботи і мають стаж до 1 року (у середньому 37,40 і 36,62 відповідно); максимального прояву він досягає з опануванням професійної діяльності і зростанням стажу – у місті цей період припадає на період набуття стажу від 5 до 10 років (у середньому 40,19 бали), а в селі – від 1 до 5 років (у середньому 40,25) ($p \leq 0,01$). Дещо знижується показник креативного потенціалу у процесі трудової діяльності, коли фахівець набуває стажу роботи понад 10 років у місті (у середньому 40,19) і набуває різкого зниження у працівників у службах сільської місцевості з набуттям стажу від 5 до 10 років і понад 10 років, відповідно показник креативного потенціалу становитиме у середньому 39,00 і 37,47 бали ($p \leq 0,01$). Це, на нашу думку, зумовлено особливостями соціальної і професійної адаптації до практичної діяльності та особливостями професійного зростання і становлення в цілому у сфері соціальної роботи. Щодо працівників у сільській місцевості, то зниження креативного потенціалу, на нашу думку, зумовлено як внутрішніми психологічними факторами самообмеженнями, установками, недостатньою цілеспрямованістю, так і гендерними стереотипами діяльності й умовами, в яких вони знаходяться, реалізацією принципу рівних прав і можливостей для обох статей, прагненням до самореалізації у професійній діяльності.

Висновки. Встановлено гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості креативного потенціалу фахівців соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення, виявлено недостатній рівень креативного потенціалу загалом, досліджено рівень креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи залежно від статі, місця проживання, стажу роботи. Показано, що креативність є: потенційною здібністю особистості фахівця, яку можна розвивати і стимулювати; ключовим фактором досягнення успіху у професійній діяльності у сфері соціальної роботи. Розвиток креативного потенціалу у фахівців сприяє реалізації однієї з основних функцій соціальної роботи – створенню умов для реалізації кожної людини та усунення бар'єрів між соціальними ролями чоловіка і жінки, визнання цінності кожної особистості.

Встановлено статистично значущі відмінності щодо показника креативного потенціалу фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення, зокрема показник креативного потенціалу найбільш низький на стадії самовизначення в якості фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. 24.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта, Психология мышления. Под ред А. М. Матюшкина. – М., 1965. 433-456.
3. Гендерні складові процесу розвитку. Витяг зі звіту Світового Банку. Гендер і державна політика, пер. з англ.; упоряд. П. Ренкін. – К, 2004. 17-60.
4. Гришак С. М. Особливості формування сучасних егалітарних поглядів у майбутніх спеціалістів соціальної сфери в процесі підготовки до реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності. Вища школа. Херсонський державний університет. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4754>. 21-31.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир, 2006. 320.
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Тернопіль, 2003. 416.
7. Лескова Л. Ф. Феномен креативності в професійній діяльності менеджера соціальної роботи. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2016. 76-78.
8. Лэндри Ч. Креативный город. М., 2011. 399.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312.
10. Моляко В. О. Психология творчости – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота. К., 2004. №8. 1-4.
11. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 19.
12. Попович О. В. Філософські виміри креативного потенціалу особистості. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2013. Вип. 6. 36-41 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_6_8
13. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О. М. Степанов. К., 2006. 424.
14. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості: монографія. Авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко. К., 2008. 208.

15. Тодорова І. С. Розвиток креативно-інноваційного потенціалу майбутніх менеджерів. Психологія і особистість. 2017. № 1(11). 259-267.
16. Чуль О. М. Креативний потенціал як конвергентний чинник регіонального розвитку. Економічний форум. 2017. № 1. 77-83 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecfor_2017_1_13
17. Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ). За заг. ред. Н. Світайло. Суми, 2013. 209.
18. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. наук; Тернопільський нац. ун-т. Тернопіль, 2016. 458.
19. Amabile T. M. How to Kill Creativity. Harvard Business Review. 76. № 5 (September-October 1998). 76-87. Retrieved from: <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
20. Magadley W., Kamal Birdi. Two sides of the innovation coin? An empirical investigation of the relative correlates of idea generation and idea implementation. International Journal of Innovation Management. February 2012. Vol. 16. № 01.

PHILOLOGY

STATUS OF THE KYPCHAK LANGUAGE IN MAMLUK EGYPT: LANGUAGE - BARRIER OR LANGUAGE - CONTACT?

Gulnar Nadirova, prof. dr.
Bayan Jubatova, assoc. prof. dr
Kunduzay Aubakirova, senior researcher
Nazym Konkabayeva, junior researcher

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6080

ARTICLE INFO

Received: 13 July 2018
Accepted: 27 August 2018
Published: 30 August 2018

KEYWORDS

Egypt,
Kypchak language,
Mamluk,
identity

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the status of the Kypchak language in the political, social and intellectual history of Egypt during the period of Mamluks' rule.

To clarify the situation, we have made an overview of the few primary and secondary sources that deal with the functioning of the Turks' language and the analysis of its role and place in the Egyptian medieval society from the historical, religious and cultural positions.

Metaphorically, the Kypchak language was the barrier language separating the social group of former slaves from the local population of Egypt and providing the right to a special position, up to the possibility of occupying the highest office of power. It also helped not to dissolve in a much larger society of Egyptians and to maintain the identity, the main component of which it was. However, the dominance of the military caste of the Mamluks did not engender language conflicts in medieval Egypt. Despite the cultural differences between the social groups - the Turkic military elite and the bulk of the Egyptian population, the devaluation of local dialects and languages has not occurred. Moreover, the Mamluk rulers have even strengthened the status of the Classical Arabic by their strong support of the material and spiritual Islamic culture and infrastructure. However, the Kypchak language did not lose its positions remaining the language of communication not only of the Turks but also of the Türkicized Caucasian and Mongolian ethnic groups.

We believe that the study of the language of the medieval Turkic world can be more productive if we include an interdisciplinary approach to the methodology of its study and not only Eastern but European sources as well.

Citation: Gulnar Nadirova, Bayan Jubatova, Kunduzay Aubakirova, Nazym Konkabayeva. (2018) Status of the Kypchak Language in Mamluk Egypt: Language - Barrier or Language - Contact? *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6080

Copyright: © 2018 **Gulnar Nadirova, Bayan Jubatova, Kunduzay Aubakirova, Nazym Konkabayeva**. 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 Kypchak (Kipchak or Qypchaq) language is an extinct Turkic language that gave rise to the majority of the Turkic languages spoken today in Eastern Europe, Central Asia and the Caucasus. Kypchak-Kuman was used as a lingua franca in the Golden Horde. The Volga Bulgars, the Kumans, the Turkic-speaking peoples of Central Asia, and the Caucasus, the Mongolian aristocracy used the Kypchak language during the Golden Horde times.

One of the brightest pages in the history of this language was associated with the period of the Islamic state in Egypt and Syria, where the Mamluk Empire has risen as a historically unique model of a society. Mostly the Arab population of the country was subordinate to the elite of the liberated military slaves of Turkish origin. Originally, Mamluk was a Turk who was born outside Islamic territories, enslaved non-Muslim, brought to Egypt, converted to Islam, released and, finally, trained as a warrior. This process of self-reproduction of the military stratum existed for a long time. According to some sources Sultan Baybars (1223 - 1277), the former slave himself, acquired 4000 Mamluks, Kalavun (1222-1290) purchased 6000-7000, and by the end of Khalil's rule (1262-1293) in the Sultanate, there were 10 000 Mamluks. It was a professional army, which provided the existence and functioning of the Islamic state for 250 years.

The society of the Mamluk period can be explored from different points of view - historical, political, social and cultural. Historiography has preserved an impressive and diverse set of data. It can be confidently asserted that Mamluk society was ethnically and linguistically pluralistic. Given the multilingualism of Mamluk Egypt, it is natural that the status of different languages also varied. Functionally, languages can play the role of boundaries that divide or, on the contrary, unite, and in this sense, we are interested in the question, what was the status and role in this particular case of the Kypchak language, was it a "contact language" or a "barrier language".

Materials and methods. The historiographical context of the Kypchak-Mamluks' heritage is studied not only from historical and philological points of view. Much attention is paid to the question of what ideas have driven the language processes, their functional orientations and what significance they had for practical life. The interdisciplinary approach emphasizes the important role of the socio-cultural context, the dynamism of ever-changing circumstances. This approach allows us to explore the internal diversity, historical variability and global interconnection of cultures and societies of Central Asia and the Middle East. To clarify the situation, we have made an overview of the few primary and secondary sources that deal with the functioning of the Turks' language and the analysis of its role and place in the Egyptian medieval society from the historical, religious and cultural positions.

Results. It seems obvious that the Kypchak language separated the social group of former slaves who became the ruling stratum from the Egyptian autochthonous population and ensured their right to a special position up to the possibility of occupying the highest office of the state. It also helped Mamluks not to dissolve in a much larger society of Egyptian Arabs and to maintain their identity, the main component of which this language was. According to the historian Michael Winter, the "Turkness" of the ruling Mamluk elite was manifested primarily in the language and in the names. [1]. Kypchak language cannot be divorced from their native culture and identity. Social boundaries were largely static, although the situation has changed in the transition to the religious field, where knowledge of classical Arabic language, the language of the Qur'an and hadith was considered mandatory, thus leading to the coexistence of at least two languages in the Mamluk environment. In this situation, the Arabic language, which became necessary in the light of the adoption of Islam by the Mamluks who learned its basics in madrassas and kuttabs, acquired the features of a language bridge, the "language of contact". According to Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Ali ibn Abd al-Qadir al-Maqrizi (1364-1442), young Mamluks studied Arabic calligraphy and the basics of religious sciences before they have passed the physical training knightly arts and were released to freedom [2]. Moreover, the Mamluks objectively contributed to strengthening the positions of the classical Arabic language in Egypt due to their victory over the Mongols and Crusaders, and the subsequent establishment of centers of Muslim culture in Egypt and Syria for the local population and Arabic-speaking immigrants from other conquered Muslim lands.

Thus, there was a division of the spheres of the functioning of languages - the classical Arabic was used as the language of religion and culture, while the Kypchak language was the official palace language - the language of the Mamluk ruling elite.

This bilingualism allowed to preserve the ethnic identity and to satisfy the feelings of cultural nostalgia, on the one hand, and to legitimize the status of defenders of Islam and the ruling elite of Egyptian society, on the other. During the 1250s, Mamluks of the Bahri dynasty had the reputation of barbarians. However, gradually the contacts between the communities expanded, Arabic-Turkic dictionaries and grammars were created; they were written in the Kypchak language and served to

facilitate communication between the Mamluks and their subjects and servants. Although the Mamluk elite was ethnically diverse, those who were not of Turkic origin were nevertheless turkicized. Even Circassian warriors, who gained fame with the emergence of the Burji dynasty and became the dominant ethnic element in power, were educated in the Turkic language and were considered Turks by the Egyptian Arab-speaking population.

Some of the amirs plunged deeply into the Arab culture, writing poems, historical works, and treatises on “*furusiyya*” (chivalry). There were among them those who were interested in Hanafi or Shafi jurisprudence or hadithology. However, a deeper perception of Arab culture is more characteristic of the fifteenth century than of the early periods [3].

So, Sultan Kaytbai (1418 - 1496) a highly cultured ruler of Circassian origin wrote religious poetry in Arabic and Turkic, as well as his son Muhammad ibn Kaytbai, who ruled from 1496 to 1498, and some other sultans and amirs [4].

Nevertheless, in the official sphere, some sultans continued to ignore Arabic and preferred to use an interpreter to translate their Turkic speeches. Even towards the end of the Mamluk period, during the reign of the last sultan al-Ghawri (1501-1516), the Mamluk, called Asanbay min Sudun, copied the religious Hanbali tract of Abu al-Layth in Kypchak language for the royal library. Thus, for more than two and a half centuries the Kypchak language has not lost its relevance among the Mamluks. Among the sultans and emirs of Bahri dynasty, a sense of pride and belonging to the Turkic Kypchak roots was especially cultivated. Ethnic consciousness was reinforced by cultural differences from members of other social groups of Egyptian society, with whom they had to engage in interaction. Obviously, ethnic origin was a key component of Mamluk's individual personality, because ethnic identity was not simply manifested through names and clothes, but, more importantly, gave access to administrative positions [5].

Abu Hayyan al-Gharnati (1256–1344) a grammarian, linguist, and a poet, who produced verses in Turkic and Persian, compiled his famous work “*Al-Idrak li-Lisan al-Atrak*” as an exposition of the Turkic language as it was spoken in Cairo. Bärkä Faqih's translation of part of “*Khusraw and Shirin*” from Persian into Kypchak Turkic in 1386 was the first work of high literature to be produced in the Mamluk lands. A few years later Sayfi Sarayi, the most prominent writer of Turkic verse to reside in Egypt translated Saadi's “*Gulistan*” into Kypchak language.

Sayf al-Din Sarghitmish al-Nasiri, one of the amirs and a fanatical partisan for the Hanafi madhhab, founded a Hanafi madrasah that became a magnet for theologians-“*fuqaha*” from all over the Turkic-speaking world [3]. All the above facts indicate that the Kypchak language remained a living, fundamental and demanded element of everyday life and local culture of the Mamluk community; it ensured the stable functioning of the constantly renewed military stratum of Egyptian society.

The sons and grandsons of the Mamluks – the so-called “*awlad al-nas*” - played a decisive role in the transformation of the Mamluk culture. They were intermediaries between the local educated stratum of scholars and writers and military nobility. The sons of the Mamluks usually did not hold positions in the military elite and instead often became part of the civil administration or the Muslim religious establishment. Among the most famous “*awlad al-nas*” were writers such as Ibn al-Dawadari, Nasir al-Din Muhammad ibn Jankali al-Baba, al-Safadi, Ibn al-Turkumani, Ibn Mangli, Ibn Sudun, Ibn Taghribirdi, and Ibn Iyas [6].

Judging by the writings of the generation of “*awlad al-nas*”, which survived until today, they preserved the memory of their Mamluk roots and were ready to make the Turkic heritage the property of their new homeland [7].

The hybrid identity inherent in the “*awlad al-nas*”, namely being a Turk and an Egyptian Muslim at the same time, is vividly represented in Abu Bakr ibn Abdallah ibn Aybak al-Dawadari (d. after 1336) and Jamal al-Din Yusuf bin al-Amir Sayf al-Din Taghribirdi (d. 1470). Both were proud of their belonging to the Turkic-Mongolian tradition and the Egyptian religious elite, and saw their mission in revealing the virtues and values of the Kypchak tradition, the legendary past of their ancestors. Objectively, they sought to remove from the Kypchak language the status of alienation, barbarism, to raise its significance in the cultural field. Nevertheless, given that culture in the Sultanate of that era was inseparable from religion, it can be stated that their attempts in the context of Egyptian society were doomed to failure. The orientation of the Mamluks in the study of the Arabic language was rather one-sided since there were very few non-Mamluks among the population of Egypt who sought to master the Turkic language, in which they did not feel the need. On the contrary, the existence of specialized centers for teaching the Arabic language and the Islamic sciences indicated to the ever-increasing desire of former slaves, constantly replenishing the Mamluk ranks, to master this second language.

But at the same time, within the Mamluk environment, another, equally interesting phenomenon, about which we have already mentioned, happened - the Kypchak language really turned into a language bridge, in which representatives of different ethnic groups participated.

Discussion. Languages evolve, grow, change, live and die. Naturally, they come into contact and interaction in those different historical and geographical contexts in which their carriers find themselves, and sometimes situations arise when the speakers of one language contribute to the preservation and prosperity of not only their native language but also a foreign language.

For the Egyptians, the Mamluks were foreigners in the language and by geographical and ethnic origin, but at the same time, they were defenders of Islam. They protected it from external threats, and were generous benefactors of religion, literature, architecture and fine arts, although Egyptian ulama and adibs considered them semi-literate barbarians and tyrannical rulers. The military Mamluk caste did not engender language conflicts in medieval Egypt; it is obvious that the habitus or “sense of their own place” of the first generations of Mamluks allowed them to dispense with their native language in everyday and professional spheres. In the period of XII-XV centuries, among the military groups in Egypt, Kypchak, Oguz, Karluk and Turkmen dialects were used, but the Kypchak language was a “lingua franca” for the representatives of different ethnic groups constituting the Mamluk army, turning it into a single monolithic structure, which allowed achieving high discipline and efficiency. Thus, the existence of a socio-political barrier was supplemented by a language barrier, which, however, was not insurmountable, at least for Turks. The adoption of Islam required them mandatory studies of the Arabic classical language and the foundations of religion. The Mamluks were motivated in this respect by personal piety or political expediency towards Islam, which was simultaneously an assimilating and unifying factor between the Mamluks and most of their subjects. Mamluk Egypt as the last major Islamic power was able to resist the Crusaders and the Mongols. Thus, the state and administrative activities of the Mamluk elite contributed not only to the preservation but also to the consolidation of the positions of the Arab classical language and the religious circles.

The increasing use of the Arabic language in social spheres by the generation of “awlad al-nas” allowed them to enter the religious community through the system of religious education. Because of the presence of intellectuals and aristocrats who spoke fluent Arabic and Turkic-Kypchak, and because of the preservation of the status of the palace and official language by the Kypchak language, the Turkic-Arabic bilingualism became more and more widespread. Government officials and judicial circles spoke in at least two languages, while ordinary locals spoke mainly in Egyptian Arabic dialect.

Egyptian identity, Islamic laws, and social values were not violated, just like the ethnic environment of the Mamluks, which was fueled by language, the flow of new slaves, and migration of relatives and oriented by political interests. However, the invasion of the religious element into the consciousness of new Muslims significantly influenced their identity, giving it a hybrid character, combining elements of Turkic thinking, culture and behavior with an Islamic religious foundation, fixed by that time by the long development of Islamic theology, legislation, the Koranic sciences and classical philology. The Turkic cultural heritage did not have such a degree of elaboration, order as an Arab heritage and was not sanctified by a strong monotheistic religion. History knows many examples of how the barbarians and pagans conquered the mighty empire, but culturally the invaders usually obeyed conquered people.

The language boundary, based on a special Turkic history, culture and heritage, became thinner with the continuous disappearance of this alienation. The gradual adaptation of the Mamluk stratum into the environment, started in religious sphere, when paganism gave way to Islam, then in social and cultural - through marriages and the creation of families with Egyptian women, the gradual adoption of alien culture, and finally, through the recognition of the community of historical destiny, which was promoted by the strengthening of the state precisely as a Middle East bulwark of Islam, to resist the enemy in the west and east.

The elements of the original and genuine Turkic Mamluk culture were kept less and less. In addition, the ethnic composition of the Mamluks was gradually expanding due to captives of Caucasian and Mongol origin. All of them communicated among themselves in the Kypchak language but still had a different cultural foundation. Few Mamluks managed to preserve their national traditions, living in a new environment that was generally hostile to the Turkic-Caucasian-Mongolian heritage, ruled solely by the postulates of Islam and relied on its rich cultural background. Nevertheless, the social order in the military layer was still based on the system that was established in the earliest period of the Mamluks' rule, and then the group was required to maintain this order and function as the materialization of collective memory, reproduce the achievements of its predecessors. The group intention to preserve its existence, to ensure its reproduction and social functioning led in a linguistic context to giving the Kypchak language the role of the “cementing factor” and universal tool, which ensure the effective communication within this multiethnic social structure. Thus, the

Kypchak language, while retaining its role in establishing the boundary between the social groups of the Egyptian empire, acquired the status of an intermediary language among the representatives of the peoples of Eurasia, who, due to historical circumstances, entered the Mamluk army.

Conclusions.

1. Despite the cultural differences of social groups - the Turkic military elite and the bulk of the population of Egypt, the devaluation of local dialects and languages has not occurred. Moreover, the status of the Arab classical language has only been strengthened, due to the powerful support of material Islamic culture and infrastructure by the Mamluk rulers.

2. In the Egyptian society of the Mamluks period, there were multidirectional tendencies in the sphere of language interaction. The generation of the sons of the Mamluks, born in Egypt, was already a bearer of at least two languages - Kypchak and Arabic. Their historical works and treatises clearly demonstrated the desire to establish a bridge between the Turkic and Arab cultures, to remove the barrier - linguistic, social, and ideological between the peoples, which were equally close to them.

3. During the entire period of the Mamluk governance, the Kypchak language did not lose its positions, but became the language of communication not only of the Turks but also of the Turkicized Caucasian and Mongolian ethnic groups, even within the limited social formation of the military aristocracy. Thus, fulfilling the function of the language-barrier in the relations between the Mamluk military elite and the Egyptian people, it acquired the status of an intermediary language between the representatives of the peoples of Eurasia, who shared in a certain historical period a social community of "warriors of Islam".

REFERENCES

1. Winter M., The Reappearance of the Mamluks after the Ottoman Conquest, *Mamluks in Egyptian Politics and Society*, USA, 1998, pp 87-106;
2. Al-Maqrizi Taqī al-Dīn Abu al-Abbas Aḥmad ibn Ali ibn Abd al-Qadir, *Mawaiz wa al-I'tibar bi Dhikr al-Khitat wa al-Athar*, Great Britain, 1995;
3. Irwin R., *Mamluk Literature*, *Mamluk Studies Review*, Great Britain, vol. 7, 2003, pp 1-29;
4. Haarmann U., Arabic in Speech, Turkish in Lineage: Mamluks and their Sons in the Intellectual Life of Fourteenth-Century Egypt and Syria, *Journal of Semitic Studies*, Great Britain, issue 33, pp 81-114, 1988
5. Yosef K., Ethnic groups, social relations and dynasty in the Sultanate of Mamluk (1250-1517), *ASK Working Paper*, Germany, vol.6, pp 1-12, 2012;
6. Humphreys S., The Politics of the Mamluk Sultanate: A Review Essay, *Mamluk Studies Review*, USA, vol. IX, pp221-232, 2005;
7. Al-Dawadari Abu Bakr ibn Abdallah ibn Aibak, *Kanz ad-durar wa jami al-ghurar*. Egypt, 1972.

«ЯБЛУЧНИЙ ПИРИГ» (НА ПРИКЛАДІ ІСТОРІЇ «ВЛАСНИК НАЙКРАЩОГО КЛУБУ ДЛЯ ГЕЇВ» КНИГА ІСТОРІЙ «ГІМН ДЕМОКРАТИЧНОЇ МОЛОДІ» С. ЖАДАН)

Бабенко А. О., аспірант

Україна, Київ

Інститут філології КНУ ім. Т. Шевченка, Київ

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6081

ARTICLE INFO

Received: 24 July 2018

Accepted: 26 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

mass,
images,
freedom,
love,
life,
apple.

ABSTRACT

The article describes the features of author's interpretation of the author's interpretation of the figurative system of the story "Owner of the best club for gays" from the book by S. Zhadan "Anthem of Democratic Youth" are considered; the phenomena of human life; apple symbol The study of this segment of the national literary space is extremely relevant, given the rather one-sided and non-systematic approach to the analysis of Serhiy Zhadan's work in general.

Citation: Бабенко А. О. (2018) «Яблучний Пиріг» (на Прикладі Історії «Власник Найкращого Клубу для Геїв» Книга Історій «Гімн Демократичної Молоді» С. Жадан). *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6081

Copyright: © 2018 Бабенко А. О. 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.

XXI століття як в літературі так і в культурі є своєрідним викликом масової культури. Йде мова про те, що переважно масову літературу творять професійні письменники, наприклад, такі як Сергій Вікторович Жадан. Насолоду від прочитаного тексту має породжувати принцип «комфортного читання» та справдження сподівань та переживань в момент та пост процесу прочитаного. Саме запити широкого загалу, репрезентація масової літератури висвітлюється в книзі Сергія Жадана «Гімн демократичної молоді», в якій виокремлюючи головне слово «демократичної» все розуміється на засадах народу (масовості), свободи та сили. В одному зі своїх інтерв'ю з Тетяною Терен Сергій Жадан відповів на запитання, що він розуміє під словом «свобода»: «Свобода – це можливість робити те, що хочеш, не заважаючи при цьому нікому іншому» [1, с.243].

Актуальність дослідження зумовлена відсутністю ґрунтовного дослідження як усієї книги «Гімн демократичної молоді» С.Жадана, так і окремих історій з неї.

Мета дослідження – інтерпретація образної системи історії «Власник найкращого клубу для геїв» з книги С. Жадана «Гімн демократичної молоді».

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вона є спробою ґрунтовного аналізу образної системи історії «Власник найкращого клубу для геїв» з книги С. Жадана «Гімн демократичної молоді».

Відкриваючи книгу з яскравою та епатажною обкладинкою варто звернути увагу на міні анотацію: ««Гімн демократичної молоді» – шість ліричних історій про розвиток середнього бізнесу в умовах формування відкритого суспільства. Сюжет книги поєднує в собі ліричну оповідь із фаховими публіцистичними розвідками, присвяченими легалізації тіньового сектору економіки. Все, що ви хотіли знати про дружбу і вірність менеджерів середньої ланки, але не знали в кого спитатись. Ідеальне читиво для домогосподарок» [2, с.2]. У першій історії «Власник найкращого

клубу для геїв» знаходимо відголоски анотації, що мова буде йти саме про легалізацію тіньового сектору економіки, «вільної ніші» - клубу для геїв, що в часи СРСР було ксенофобським явищем. На перших сторінках знаходимо філософські роздуми, що ж є сенсом життя: *«Одного ранку ти прокидаєшся і раптом розумієш, що все погано, все дуже погано. Ще зовсім недавно, скажімо, вчора, ти мав можливість щось змінити, поправити, пустити вагони іншими коліями, але тепер усе — ти лишаєшся осторонь і більше не впливаєш на події, що розгортаються навколо тебе, мов простирадла. Ось це почуття безпорадності, відстороненості й відлучення людина відчуває, очевидно, перед смертю, якщо я вірно розумію концепцію смерті, — ти ніби все робив правильно, ти все тримав під контролем, чому ж тебе намагаються відключити від покручених червоних дротів системи, вбити, як файл, і вичистити, мов підшкірну інфекцію, чому життя, в якому ти щойно брав безпосередню участь, прокочується, наче море, у східному напрямку, швидко віддаляючись і залишаючи по собі сонце повільного вмирання. Несправедливість смерті особливо гостро відчувається за життя, ніхто не переконає тебе в доцільності твого переходу на територію померлих, у них просто не вистачить аргументів для цього. Але все погано, ти раптом сам починаєш у це вірити, усвідомлюєш і затихаєш, і дозволяєш якимось шарлатанам, алхімікам і патологоанатомам вирвати твоє серце і показувати його на ярмарках і в кунсткамерах, дозволяєш їм проносити його під полою для проведення сумнівних експериментів та відправлення безраднісних ритуалів, дозволяєш їм говорити про себе як про померлого і крутити в прокурених пальцях своє серце — чорне від утраченої любові, легких наркотиків і неправильного харчування»* [2, с.3-4]. Сенс життя втрачається коли в тебе в першу чергу нестача любові та бабок, а потім вже кисню, нерв та статевого дозрівання: *«Насправді ніхто не помирає від нестачі кисню, помирають саме від нестачі любові або нестачі бабок. Коли одного разу ти прокидаєшся і розумієш, що все дуже погано, вона пішла, ще вчора ти міг зупинити її, міг усе виправити, а сьогодні вже пізно, і тепер ти лишаєшся сам на сам із собою, і її не буде найближчих років п'ятдесят, а то й шістдесят, це вже наскільки вистачить у тебе бажання і вміння без неї прожити. І від усвідомлення цього тебе раптом накриває великий і безмежний відчай, і піт виступає, мов клоуни на арені, на твоїй нещасній шкірі, і пам'ять відмовляється співпрацювати з тобою, хоча від цього теж не помирають, від цього навпаки — відкриваються всі крани і зриває всі люки, ти говориш: усе нормально, я в порядку, витягну, все гаразд, і кожного разу боляче б'єшся, потрапляючи в ті порожнини, які утворились у просторі після неї, в усі ці повітряні тунелі й коридори, котрі вона заповнювала своїм голосом і в котрих тепер заводяться монстри й рептилії її відсутності, все нормально, говориш, я витягну, я в порядку, від цього ще ніхто не помирав, ще одну ніч, ще кілька годин на територіях, всіяних чорним перцем, битим склом, на гарячому піску, перемішаному з гільзами і крихтами тютюну, в одязі, який ви носили з нею разом, під небом, яке залишилось тепер тобі самому, користуючись її зубною щіткою, забираючи до ліжка її рушники, слухаючи її радіо, підспівуючи в особливо важливих місцях, там, де вона завжди мовчала, проспівуючи ці місця за неї, особливо коли в пісні йдеться про речі важливі, такі як життя або стосунки з батьками, або релігія вришті-решт»* [2, с. 5-6]. Одна з основних ліній в цій історії це не локус гей клубу, а розуміння того, що як не крути в цьому житті ти один, про слово «підтримка» варто забути; ти станеш нікому не потрібним зі своїми боргами, неправильним бізнесом та любов'ю, економікою та сексом – це перетвориться на «тахікардію для піонерів та валютних бірж»: *«...прокинувшись одного разу і несподівано усвідомивши, що в житті немає нічого, крім твоєї душі, твоєї любові, і твого, блядь, боргу, який ти ніколи не зможеш повернути, принаймні в цьому житті»* [2, с. 8].

Сюжетна лінія даної історії досить проста: Сан Санич, який належав до асоціації «Боксерів за справедливість», інакше кажучи був «віджималою та кришою» у такому собі середньому бізнесі та його друг Георгій Давидович (Гога) вирішують знайти своє місце у вирі вседозволеності. Сан Санич виходить з бізнесу «Боксерів» із-за однієї прикрої ситуації, яка дала йому поштовх замислитись над своїм майбутнім: *«Одного разу, перебуваючи в стані тривалого алкогольного ступору (очевидно, мова йшла про якісь свята, скоріш за все про Різдво Христове, мені так здається), підопічні Саніча вирішили подарувати своєму молодому босу бронезилет. Бронезилет вони виміняли в працівників Київського РВВС на новий ксерокс, машину останнього покоління. Подарунок тут-таки обмили, після чого вирішили випробувати. Санич одягнув бронезилет, бійці дістали «Калашнікова». Бронезилет виявився надійною штукою – Санич вижив, отримавши всього три кульові поранення середньої тяжкості. Але вирішив на цьому зупинитись — кар'єра вільного борця йому не вийшла, кар'єра борця за справедливість та соціальну адаптацію складалась теж не найліпшим чином, потрібно було щось міняти»* [2, с. 17]. Сан Санич та Гога були однокласниками, потім Санич потрапив до борців, а Гога в медичний, погорівши на анестетиках. Пафос цієї зустрічі в тому, що Гога втопився від незрозумілих ситуацій у своєму житті: бізнес у чотирьох країнах, розшук у

прокуратурах, аліменти вдові в Північній Інгушетії, вагони гіпсокартону та інше. Гога лиш бажав одного: «*Усе життя мені хотілось мати свій клуб, розумієш, свій клуб, в якому я зможу сидіти кожного вечора і звідки мене ніхто не викине, навіть якщо я почну ригати в меню*» [2, с. 18-19]. Наступного ранку Гога та Сан Саніч зустрілися у кафе-клубі «Бутерброди» зі своїм арт-директором Славіком. Саме Славік подав ідею щодо гей клубу, тому що найголовніше – це був формат: «*Клубний бізнес, – почав він здалеку, – справа стрьомна, перш за все тому, що ринок вже сформований, розумієте, про що я?*»

Хочете зробити фаст-фуд – робіть фаст-фуд, але в місті вже є сто фаст-фудів, хочете кабак – давайте кабак, я культурну програму влаштую, це без проблем, хочете диско – давайте диско, хочете паб – давайте паб. Тільки ні фіга у вас не вийде, Георгію Давидовичу, ви вже вибачте, що я так відверто, ні фіга. Це ж чому? – ображено запитав Гога. Тому що ринок вже сформований, і вас просто задушуть» [2, с.22-23]. Славік зауважив, що потрібно зайняти вільну нішу, яка була лише одна – гей клуб. Сан Саніч та Гога погодилися на цю авантюру. Славік був ще тим «торчком». Він викликався зареєструвати клуб як клуб молодіжних ініціатив, для того щоб не платити за комерційну діяльність. Відкриття клубу відбулося на початку червня. Гога запросив партнерів по бізнесу, друзів дитинства, братів Лихуїв та маму. Відкриття було феєричним: мама пішла незабаром із-зі гучної музики, Слава та Гриша Лихуї вчинили мордобій в туалеті з оптивиками, в свою чергу оптовики та «нормальні люди» поїхали туди де є стриптиз та випивка. Зосталися лиш справжні представники клубу «Бутерброди» - це Доктор і Буся (геї) та Віка. Віка була лесбіянкою та вкотре замовила чергову горілку. Вона мала металевий пірсинг на обличчі, «назюзяний» вигляд та подругу-лесбіянку, котра покинула її та поїхала до Туреччини. Незважаючи на все це Сан Саніч та горбань (таксист) наважились довести її додому; адресу Сан Саніч знайшов у паспорті Віки, який лежав у внутрішній кишені її косухи. Сан Саніч «розраховував» на щось з Вікою, але: «*Якщо хочеш, – сказав Саніч, – я залишусь у тебе. Чувак, – відповіла йому Віка, вдоволено посміхаючись, – я ж лесбіянка, ти що – не розумієш? А ти навіть не гей, ти власник. Січеш? Віка поцілувала його і зникла за дверима. Саніч відчув на вустах холодний присмак її пірсингу. Враження було таке, ніби він торкнувся губами срібної ложки»* [2, с. 32].

Наступного ранку почалися трудові будні. Найголовніша проблема в них була – це те, що бізнес не йшов і був взагалі неприбутковим. Арт-директор знайшов «вихід» з ситуації. Славік домовився, що в гей клубі будуть проводитись «Вишивані рушнички» — це конкурс дитячої та юнацької творчості, який проводиться під патронатом губернатора, башляється з бюджету, що ніяка податкова не буду мати претензій. Георгій Давидович та Сан Саніч погодилися на чергову «авантюру» Славіка, адже: «*...розпишемо програму, бабло проведемо через бухгалтерію, зробимо відкат пожежникам, щоби вони нас у бюджет на наступний рік поставили, і все – цілий рік кавеєнити будемо за народні бабки, шов маст го он, Георгію Давидовичу, я в цьому бізнесі двадцять років, ай, блядь! – закричав він*» [2, с. 36].

По обіді в «Бутерброди» прийшли четверо, називаючи себе «Суперксероксами». Гога та Саніч не зрозуміли, що відбувається. Четверо кажуть, що вони лідери на ринку та потрібно платити «новачкам» за те, що займають територію «Суперксероксів». Гога почав кришувати себе братами Лихуями, а у відповідь отримав: «*Лихуї?! Ці лохотроники?! Та вони у нас, в «Супер-ксероксах», взяли партію старих принтерів і перепродали їх якимось мудакам із Тракторного! Сказали, що це копіювальні машини нового покоління! А ті зіпхнули їх в ментовську академію, оптом, із нашою гарантією. Ми ледве відмазались!!! Лихуї!!! Лихуї!!! – Другий рвав на собі синю спортивну куртку і вигукував на весь клуб прокляте прізвище»* [2, с. 38]. Ситуацію врятував Славік, який вбігаючи до клубу кричав, що замовлення на «Вишивані рушнички» їх. Четверо почувши це почали потрохи «виповзати» з клубу зі словами: «*...так вас що, в натурі губернатор «кришує?»*» [2, с. 40].

З клубом справи склалися все гірше й гірше. Після «успішно» проведених «Вишиваних рушничків» Славіка ледь не набили, Гога рахував збитки, Віка не відповідала на дзвінки. Саніч подумував про «Боксерів за справедливість». Одного ранку після шоу-програми з Раїсою Соломоновною («...це циганський муніципальний ансамбль, заслужена артистка Білорусі» [2, с. 44] Гога майже здався: «*Мені скоро тридцять, я нормальний здоровий бізнесмен, на мене тьольки вішаються. Ну, добре, знову подумав він, тьольки не вішаються, але все одно – для чого мені цей клуб, для чого мені ці геї, що я сам собі життя псую. Він потягнувся за телефоном, набрав номер знайомого оптовика і з льоту купив у нього партію гіпсокартону»* [2, с. 51-52].

Останнім фіаско було гейське Купала з клоунами Іваном та Петею Бичками. На свято були запрошені партнери по бізнесу, оптовики, друзі дитинства та брати Лихуї, з яких прийшов

лише Гриша, бо Саву побили і він лежав у лікарні. Все закінчилось знову ж таки мордопобиттям. Гриша, який вже прийшов випивший звалив одного з офіціантів та охоронці почали його бити. *«Гриша Лихуй, образившись на всіх і не маючи більше сил опиратись, дістав із кишені піджака ручну гранату і кинув її в крайню кабінку. Унітаз тріснув, як волоський горіх, з кабінки повалив дим, публіка кинулась на вихід»* [2, с. 60-61]. Апофеозом цієї події було те, що касир утік з усією виручкою. Горбань та Гога мчали за ним на автівці, але не догнали. Натомість, вони влетіли в кіоск із газетами.

За місяць Гога розпочав новий бізнес з ігровими автоматами. Горбань тепер був його компаньйоном та касиром. Славик з Раїсою поїхали на Далекий Схід, а Сан Санич вийшов з бізнесу.

На початку серпня Санич зустрів Віку, яка мала новий пірсинг та не дала ранам загоїтись. Вона збиралася до Туреччини до своєї коханої.

Через деякий час Санич отримав повідомлення від друзів-геїв – Доктора та Бусі. Сан Санича хвилювало одне запитання, яке він поставив Бусі: *«А як же фізіологічний бік між вами?»*. На що Буся дав відповідь: *«Ти розумієш, Сашо, в чому річ, в принципі, це ж не так і важливо, ну, я маю на увазі фізіологічний бік, розумієш мене? Головне ж в іншому. І в чому? – запитав його Санич. Головне в тому, що він мені потрібен, розумієш? І я йому потрібен, мені здається. Ми проводимо разом увесь свій час, читаємо разом, ходимо в кіно, бігаємо разом уранці»* [2, с. 65]. Санич розповів Бусі про Віку, про те, що вона лесбійка, що вони мали секс, що вона звалила до Туреччини. Буся йому пояснив, що варто розмежовувати любов та секс: *«Ну, грубо кажучи, секс – це коли ви трахаєтесь, і ти після цього хочеш, аби вона якомога скоріше пішла. А любов, відповідно, – це коли ви трахаєтесь, і після траху ти хочеш, аби вона якомога надовше залишилась»* [2, с. 67].

Насамкінець Буся простягнув Сашку яблучний пиріг, який Доктор спік спеціально для Бусі. Варто розібрати символ «яблука» як найголовніший та наскрізний у цій історії. В Європі яблуко раю, тобто з дерева пізнання добра і зла, є символом спокуси і гріха. На картинах про гріхопадіння прабатьків (Адама і Єви) змія тримає в роті яблуко, хоча в тексті мова йде просто про «фрукти», «плоди». Картини про народження Христа показують немовля Ісуса, який бере яблуко; символічно він, таким чином, бере на себе гріхи світу, тому яблука на різдвяній ялинці можуть тлумачитися як можливість повернення в рай завдяки народженню Христа. Але спочатку приваблива солодкість яблука асоціювалася зі спокусою гріха і через схожість латинського слова (*malus* – яблуня) зі словом *malum* – поганий, злий, гріховний. Тому в творах мистецтва епохи бароко нерідко смерть у вигляді скелета тримає в руках яблуко: ціна Гріха – смерть.

Яблуко у християнській традиції має подвійне значення. З одного боку означає зло (латинською *malum*) і є плодом спокушання Адама і Єви. З іншого боку, зображений з Христом або Дівою Марією, воно вказує на нового Адама і на порятунок.

Н. Науменко вказує на те, що: *«Одним із найдавніших рослинних символів української культури справедливо вважається яблуня. Бог створив ідеальну яблуню – Дерево життя, її цвітіння – «ніжна молитва про майбутнє плодоносіння». А плід її – яблуко – це символ цілісності, земних бажань попередження про шкідливість переситу; символ початку всіх речей, плодючості; безсмертя та вічної молодості»* [3, с. 1]

Отже, символ яблука є дуальним. Важко констатувати та зрозуміти який з сенсів тут є домінуючий – добро чи зло. Все ж таки Сан Санич забрав той пиріг та поділився ним з собакою; вийшло майже порівно: *«На честь міжнародного свята солідарності геїв та лесбійок тобі дістанеться яблучний пиріг! Пес задоволено облизнувся»* [2, с. 67]. Що ж таке «любов?». Сергій Жадан дав відповідь на це: *«Любов належить до тих речей, які найменше піддаються самоконтролю»* [1, с. 243].

ЛІТЕРАТУРА

1. REСвізити: антологія письменницьких голосів. Книга перша / Тетяна Терен ; світлини Олександра Хоменка. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. – 280 с. – ISBN 978-617-679-190-4
2. Жадан С. Гімн демократичної молоді / Сергій Жадан. – Х. : Фоліо, 2006. – 223 с. – (Графіті).
3. Науменко, Н. В. Яблуко як символ української фольклорної та книжної поезії / Н. В. Науменко // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. праць, присвячений дослідженню творчої спадщини Лідії Дунаєвської. – К. : «Київський університет», 2010. – Вип. 34. – С. 292-298.

ART

ВЕРКА СЕРДЮЧКА – ТРІКСТЕР СУЧАСНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ УКРАЇНИ

Конвалюк Уляна Володимирівна, аспірант

Україна, м. Івано-Франківськ,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6082

ARTICLE INFO

Received: 22 July 2018

Accepted: 20 August 2018

Published: 30 August 2018

KEYWORDS

trickster,
archetype,
cultural hero,
Verka Serdjuchka.

ABSTRACT

The article is dedicated to the trickster problematics. The methods of investigation: sociocultural analysis, comparative and biographical methods, interpretation. The subject of investigation: a trickster of modern Ukrainian sociocultural reality on the example of Verka Serdjuchka, the modern Ukrainian pop star (Andriy Danylko, the artist). The results of investigation: based on the works of famous foreign and Ukrainian scientists dedicated to mythologem problematics and trickster archetype and using generalizing characteristics of this cultural phenomenon identified by Mark Lipovetsky, Professor of Colorado University (the USA) (such as ambivalence, mediator function, liminality, transformation of transgression into artistic gesture, direct or indirect connection with sacral context) the character of Verka Serdjuchka as a trickster was analyzed. The work emphasizes such special characteristics of this cultural hero as aptitude to transformation (external and inner, social and cultural), status changes (from a saleswoman and a train host to a glamorous show programme host and a first-rate pop star, the fact being confirmed by the second place won at the Eurovision song contest in 2007); changes in the appearance (from a frayed jacket, a checked skirt and a beret to a futuristic silver garment with a metal star on the head); changes in speech and lyrics of the songs, that is, substantial decrease in the use of surzhyk (a mixture of Russian and Ukrainian words); manifestation of Ukrainian identity which wasn't expressed before.

Citation: Конвалюк Уляна Володимирівна. (2018) Vierka Serdiuchka – Trikster Suchasnoi Sotsiokulturnoi Realnosti Ukrainy. *World Science*. 8(36), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30082018/6082

Copyright: © 2018 Конвалюк Уляна Володимирівна. 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. Сучасний соціокультурний простір, в якому існує наш сучасник, наповнений постмодерністськими химерами – міфами-симулякрами, одним з яких є трікстер. Як підкреслює І. Кузьміченко, «звернення до архетипу трікстера є однією з відповідей особистості на постійні, швидкозмінні умови культурно-інформаційного ландшафту» [10, с. 172]. Трікстером постає одна з найпопулярніших поп-зірок сучасної України – Верка Сердючка. Цей добре знаний і суперечливий персонаж в жіночому одязі з мішаною мовою, якого грає актор-чоловік Андрій Данилко (1973 р. н.), впродовж більше двох десятків років викликає захоплення і обурення. То в чому феномен цього культурного героя? Чи можемо називати його трікстером?

Мета статті полягає у дослідженні образу Верки Сердючки як трікстера сучасної соціокультурної реальності України.

Теоретична основа дослідження. Проблематиці міфологеми та архетипу трікстера присвячені праці таких відомих зарубіжних учених, як М. Бахтін [2], Д. Гаврилов [4], М. Ліповецький [11], Д. Лихачов [12], Е. Мелетинський [13], П. Радін [16], В. Тернер [21], Л. Хайд [20], Ю. Чернявська [18], К. Юнг [19], українських науковців Н. Ковтун [9], І. Кузьмінченко [10], Г. Ніколаєвої [15]. Професор Університету Вікторії (Британська Колумбія, Канада) Сергій Єкельчик вперше аналізує феномен Верки Сердючки як блазня, «котрий, можливо, мимоволі, але у згоді з українською культурною традицією, змушує своїх глядачів сміятися з власних культурних стереотипів і упереджень», а ще називає її «королевою суржика» [8]. Джерелом для узагальнення послужили цьогорічні інтерв'ю Андрія Данилка [3; 6] та спостереження за його діяльністю.

Методи дослідження: соціокультурного аналізу, компаративний, біографічний, інтерпретації.

Результати дослідження. Міфологічний трікстер – архаїчний прообраз багатьох образів мистецтва, особливо оповідного. З'явившись як об'єкт наукових досліджень у сфері психоаналізу і антропології, цей культурний герой надалі розглядався в таких галузях, як літературознавство, теорія міфології, фольклористика, і пізніше – в філософії та культурології.

Для аналітичної психології трікстер є одним із етнопсихологічних інваріантів, юнґіанським архетипом¹, про який сам К. Юнг говорив наступне: «У шахрайських історіях, на карнавалах і гулянках, у магічних ритуалах зцілення, в релігійних страхах і захопленнях людини привид трікстера являється в міфологіях усіх часів, причому іноді у формі, що не залишає жодного сумніву, а іноді в дивно зміненому вигляді. Абсолютно ясно, що він є «психологемою», надзвичайно давньою архетипічною психологічною структурою» [19, с. 343], а також: «Усяк, хто належить до сфери культури і шукає досконалості десь у минулому, зіткнувшись обличчям до обличчя з образом трікстера, повинен відчувати себе дуже незатишно. Трікстер – предтеча спасителя, і подібно останньому є Богом, людиною і твариною в одній особі. Він – і нелюдина, і надлюдина, і тварина, і божественна істота, головна і найбільш лякаюча ознака якої – її несвідоме» [19, с. 346–347].

Етимологічний аналіз прояснює походження даного слова: «трікстер» буквально означає: «обманщик, хитрун, спритник». Слово походить від кореня «trick» – трюк, обман, жарт, витівка, дурний вчинок, фокус, вправність; похідні форми: «tricksy» – оманливий, пустотливий, грайливий, ошатний; «tricky» – складний, заплутаний, хитрий, спритний, винахідливий, майстерний; слова-синоніми або слова, близькі за змістом: блазень, скоморох, шахрай, ошуканець, лицедій, дурень, паяц [14, с.773].

У сферу наукового обігу термін «трікстер» було введено у зв'язку з дослідженням архетипового образу Трікстера у культурологічному аналізі міфології індіанців племені Віннебаго американським антропологом Полом Радінім [16]. З того часу численні дослідження, літературознавчі, філософські, культурологічні розвідки утвердили трікстера у якості одного із основоположних, ключових понять у царині людської культури.

У філософській літературі сутність феномену Трікстера трактується як руйнівник усталених традицій, бунтівна сила, спрямована проти існуючих морально-етичних, соціальних норм [9]. У цьому випадку Трікстер уособлює небезпеку, руйнацію, зло і виступає антиподом архетипа Культурного героя: героя-рятівника, героя-захисника, героя-реформатора. І якщо «вчинки культурного героя трансформуються в ідеальну модель, архетип суспільної поведінки...», то «... натомість діяльність несправжнього героя, трікстера уособлює порушення встановлених норм» [9, с. 10]. Визначення трікстера через образ культурного героя належить Єлеазару Мелетинському [13].

Ще одна точка зору не виключає першу, а є своєрідним її розвитком, продовженням. Це прослідковується у тому, що розуміння сутності і ролі трікстера не вичерпується негативним характером його дій, а певним чином, маскуючись за негативністю, провокує моральний чи фізичний бунт з метою досягти позитивних змін. Керуючись таким розумінням, Трікстер є не просто порушником, а посередником, «містком», або ж, користуючись термінологією К. Леві-Стросса – медіатором, тим, хто має «у самому своєму образі примирити і звести до єдиного несуперечливого цілого усі можливі протиріччя» [18, с. 38].

¹ Архетип – прообраз, первісна форма, взірць, вроджені психічні структури, котрі є результатом історичного розвитку людства.

Якщо розглядати трікстера як культурний феномен сучасності, то, напевно, доречніше було б говорити про так званих «креативних ідіотів» (висловлювання Левіса Хайда [20, с. 7]), що об'єднують у собі якості таких персонажів, як «жорстокий клоун» і «культурний герой», чия підривна оманлива діяльність володіє, як не дивно, ще й «культуробудівним» ефектом.

Для аналізу образу Верки Сердючки як трікстера використаємо чотири узагальнюючі характеристики цього культурного феномену, виокремлені професором Університету Колорадо (США) Марком Ліповецьким [11].

1. *Амбівалентність¹ і функція медіатора.* Ці взаємопов'язані і взаємообумовлені характеристики складають ядро архетипу трікстера. Трікстером може стати і розумний і дурень. Він – живе втілення ситуативності. Д. Лихачов писав: «Що таке давньоруський дурень? Це часто людина дуже розумна, але така, яка робить те, що не годиться, яка порушує звичай, пристойність, прийнятну поведінку, яка оголює себе і світ від усіх церемоніальних форм, яка показує свою наготу і наготу світу, – викривач і той, хто викриває одночасно, порушник знакової системи, людина, що помилково нею користується» [12, с. 19]. Здатність культурного героя поєднувати протилежні культурні елементи, породжуючи гібриди і компроміси, зумовлена саме архетиповими властивостями трікстера як медіатора-парадоксалиста.

Верка Сердючка оголює і обіграє соціально-психологічні парадокси сучасної української культури. І можна погодитись із контрверсійною думкою С. Єкельчика про те, що «виступи Сердючки цілком можуть становити живу українську народну культуру сьогодення, національну масову культуру в двомовній країні з невизначеною національною ідентичністю» [8]. Д. Гордон вірно підмітив, що «володіючи унікальною акторською чуттєвістю до коливань вищих сфер, він (А. Данилко – У. К.) ще в 90-ті інтуїтивно вловив потребу нашого суспільства, яке перебудовувалося, саме в лікувальному святі, у всякому разі, у його творчості є всі складові карнавалу» [6]. М. Ліповецький вважає, що популярність архетипу трікстера активізується в культурі саме в той момент, коли суспільство «перенасичене цинізмом і усвідомлює це, у цих образах немов би розтрачується надлишок цинізму, який обертається проти самого себе і який вражає не тільки все, що претендує на авторитет і цінність, але й сам цинізм <...> Трікстер є культурними «лейкоцитами»...» [11].

Отож, саме такий тип культурного міфічного героя з іронічним поглядом на життя, фрондерством, вмінням балансувати між дискурсами відповідає характеристиці Верки Сердючки. Як образ сміхової культури, що своїми коріннями сягає часів Київської Русі, розвиненої в українському вертепному дійстві, трікстер Верка Сердючка у постмодерному українському суспільстві демонструє схильність до *трансформації* (зовнішньої і внутрішньої, соціальної і культурної) – зміни статусу (від продавчині і провідниці – до гламурної ведучої шоу та поп-зірки першої величини, що засвідчує здобуте друге місце на конкурсі «Євробачення» у 2007 році); зміни зовнішності (від потертого чоловічого піджака, картої спідниці і берета – до футуристичного сріблястого костюма з металевою зіркою на голові); зміни у мовленні та текстах пісень (істотне зменшення суржика; прояв української національної ідентичності, яка раніше не була виражена). А. Данилко визнає, що саме після «Євробачення» «мозок у мене повністю помінявся, на свою роботу, на її якість я подивився по-іншому» [6]. Артист розумів, що для цього конкурсу вокальні дані є не найважливішими: «Ти повинен бути цікавим, оригінальним, за тобою має бігати преса» [3]. Цю ідею він відстоював як член журі Національного відбору «Євробачення-2018».

У А. Данилка з дитинства проявлялися такі риси трікстера як хитрість, винахідливість, він не любить, коли з ним сперечаються, прагне бути справедливим, про що розповідає у своєму інтерв'ю [6], а Д. Гордон зазначає велику впертість Андрія і бажання жити своїм розумом, чого не вистачає багатьом українцям, вміння імпровізувати [6].

2. *Лімінальність*, яка безпосередньо пов'язана з амбівалентністю трікстера, – специфічна фаза суспільного життя, коли перехід є основним процесом. Британський антрополог Віктор Тернер характеризує трікстера з цієї позиції таким чином: «Лімінальні персонажі завжди ні тут ні там; вони мешкають в проміжку між позиціями, визначеними і запропонованими законом, звичаєм, умовностями або ритуальним порядком» [21, с. 95]. Принцип трікстера – деконструкція, тобто, підрив структури шляхом оголення й обіграння її внутрішніх протиріч, розмивання опозицій зсередини, з точки «ні тут ні там», їхня соціальна позиція невловимо мінлива. І. Кузьмінченко тут додає також такі якості, як позачасовість і позастатусність [10, с. 174]. Трікстер як культурний герой не формує

¹ Амбівалентність почуттів (від лат. *ambo* – обидва, водночас і *valentia* – сила, міць) – неузгодженість, суперечливість, двоїстість почуттів, які одночасно переживає людина щодо однієї й тієї самої події чи об'єкта.

окремого культурного середовища, цей персонаж найчастіше втілює антиструктурні елементи в соціальний і культурний порядок.

Перемога А. Данилка у Національному відборі «Євробачення» викликала шквал емоцій. Радіо «Європа FM» розпочало акцію протесту проти його участі [17]. Організатори наголошували на тому, що поява Данилка в образі трансвестита на міжнародному пісенному фестивалі обернеться для України «культурною катастрофою та втратою авторитету й поваги з боку європейців». Депутат від партії регіонів Тарас Чорновіл назвав Данилка в образі Сердючки гермафродитом. Конгрес українських націоналістів заявив, що персонаж є втіленням малоросійщини і ганьбить Україну [8]. Пуристично настроєні українці розглядають творчість Данилка як пародію на українську національну культуру. Однак, артист впевнено продовжував робити свою справу, зберігаючи знайдений образ і повсякчас порушуючи установлені правила.

3. Трікстер трансформує шахрайство і трансгресію в *художній жест* – особливого роду перформанс, – в якому прагматика трюку редукована, а на перший план висувається художній ефект. Трікстерська театральність і перформативність прямо впливають із вищезгаданої лімінальної позиції всередині соціального і культурного порядку. Художнє значення лімінальної позиції трікстера було виявлено М. Бахтіним, який ведучи мову про блазнів, паяців і дурнів – інакше кажучи, про трікстерів, – підкреслював, що відсторонення, яке генерується цією позицією (М. Бахтін використовує інший термін: «форма «нерозуміння»», але суть справи від цього не змінюється), само по собі створює навколо цього персонажа особливий хронотоп, інакше кажучи, естетичний простір: «Блазень, паяц і дурень створюють навколо себе особливі світи, особливі хронотопи <...> Це лицедії життя, їх буття співпадає з їхньою роллю, і поза цією роллю вони взагалі не існують» [2, с. 309].

Свідченням цієї характеристики є ще один аспект творчого життя трікстера. У 2000-х роках Верка Сердючка стає героїнею телемюзиклів виробництва т/о «Мелорама» (продюсер В. Ряшин), що переважно склалися з пісень (частину яких написав і виконував А. Данилко): «Вечори на хуторі біля Диканьки» (2001, за мотивами повісті М. Гоголя), «Попелюшка» (2002, за мотивами однойменної казки Ш. Перро), «Снігова королева» (2003, за мотивами однойменної казки Г. Х. Андерсена), «Шалений день, або одруження Фігаро» (2003, за мотивами однойменної п'єси П. Бомарше), «Сорочинський ярмарок» (2004, за мотивами М. Гоголя), «За двома зайцями» (2004, за мотивами однойменної п'єси М. Старицького), «Три мушкетери» (2005). Фільмуючись поряд із такими відомими співаками та виконавцями, як Алла Пугачова, Софія Ротару, Олег Скрипка, Ірина Білик, Ані Лорак, Валерій Меладзе, Таїсія Повалій, Наталія Могилевська, Кузьма Скрябін, Гайтана, Настя Каменських, Потап, гуртами – ВІА ГРА та «Грін Грей», трікстер Верка Сердючка долала кордони, створювали власний особливий хронотоп, позачасовість.

А. Данилко визнає, що «за ці 25 років Сердючка настільки до мене приросла, що я <...> в собі її риси почав помічати» [6]. Тобто, певним чином артист став заручником свого образу, який спонукає до усамітнення, певної закомплексованості і навіть депресії. А. Данилко вважає, що всі його комплекси від того, що він ховався за цю маску. При цьому говорить, що «мені треба грати цю маску», оскільки «абсолютно комфортно я почуваю себе за кулісами» [3]. Артист вважає свій образ символом свята, а метою – підняти настрій і через цю атмосферу творити щастя. Цього року А. Данилко анонсував про вихід із публічного життя персонажу Сердючка, однак, мабуть, ще рано говорити про повне закриття цього проекту.

4. *Прямий або непрямий зв'язок із сакральним контекстом.* Трікстер не належить світу, він відділений від суспільства, винесений за його межі. Його можна розгадати як персонажа, що мандрує між світом, персонажа, який весь час перетинає межі, причому здійснює перехід в обидві сторони. Марк Ліповецький підкреслює, що трансгресія (порушення кордонів і перевертання соціальних і культурних норм) є важливим методом трікстера. В цьому акті відтворюється – нехай і через порушення – концепція такого важливого означення сакрального, як табу [11]. А. Данилко має свою думку про артистів, артистичну тусовку та сучасний шоу-бізнес, вважаючи їх школою лицемірства. Він відверто говорить про це, чим викликає несприйняття, а то й агресію його колег. Чи ображаються вони, чи ні – Андрія це не хвилює, адже для нього найважливіше – «свобода і незалежність» [3].

Артур Ахметшин виокремлює такі атрибутивні ознаки архетипу трікстера: ігровий характер його дій; неможливість вписатися у відомі рамки (мораль, закони, норми певної соціальної групи); створення хаосу; непередбачуваність образу; гіперсексуальність; схильність до трансформації; трансляція будь-яких ідей [1]. І. Кузьмінченко наголошує, що трікстер – «це персонаж, позбавлений стійкої ідентичності, але здатний артистично відтворити прикмети

будь-якої ідентичності, він прослизає між антиноміями соціального, політичного та культурного порядку, це персонаж амбівалентний і невловимий» [10, с. 174].

Персонаж Верки Сердючки з'явився перший раз на КВК у Полтаві (1989), а на великій українській культурній сцені – 1995-го року в телевізійних рекламних роликах для Приватбанку. Як підкреслює С. Єкельчик, «єдине речення, яке Верка там промовляла, недвозначно виявляло її належність до мовців суржика або неграматичної суміші української та російської мов, яку широко вживають менш освічені українці, особливо в центральних та східних областях» [8]. Тобто, трікстер Верка Сердючка ідентифікував себе саме із цим шаром суспільства. Суржик, яким спілкується артист, теж ознака цієї ідентичності. А. Данилко підтвердив, що своєю рідною мовою вважає суржик [7]. Навіть псевдонім гумориста є відверто «суржиковим» (у нормативній українській мало бути «Вірка»), а прізвище скидається на простомовне жіноче прізвище – від прізвища Сердюк.

Використання артистом ненормативної, зросійщеної української мови зробило Сердючку своєрідним символом «суржикомовця», а сам суржик нерідко зовуть «мовою Верки Сердючки». Посібник Юрія Гнаткевича «Уникаймо русизмів в українській мові!» (перше видання вийшло в 2000-му році) [5] має підзаголовок «Короткий словник-антисуржик для депутатів Верховної Ради та всіх, хто хоче, щоб його українська мова не була схожою на мову Верки Сердючки», а практична вправа у його кінці пропонує виправити прегрубні мовні помилки у тексті виступу «народного депутата Вероніки Сердюк» [5].

Обидва перші образи Сердючки (продавчиня і провідниця) – примітивні особи низького соціального класу, які розмовляють суржиком. Як не дивно, глядачі в Україні вподобали цю пародію на низьку культуру. Наступний образ Верки Сердючки як гламурної ведучої «СВ шоу» (1997–2002) демонстрував перехід до вищого соціального класу (поп-зірка із відсутнім художнім смаком) та зміну лексики в напрямку до російської мови з поодинокими українізмами. Цьогорічні інтерв'ю А. Данилка засвідчують, що його національна ідентичність є розмитою або вдало замаскованою. Артиста не можна назвати аполітичним, оскільки він цікавиться політикою, однак не бере участі у виборах, не вірячи у їх результативність і можливість змін [3]. С. Єкельчик робить сумний висновок про те, що «політика призвела до стирання – сподіватимемося, тимчасового – етнічного виміру персонажа» [8].

При кінці 1990-х років Верка Сердючка приміряла на себе наступний образ – поп-співачки. Її перші три альбоми (починаючи від 1998 р.) не здобули успіху, зате четвертий, «Хара-шо!» (2003), зробив її зіркою першої величини. С. Єкельчик з цього приводу пише: «Музика Сердючки, переважно низькопробний і вторинний поп, завдячувала успіхом самому персонажеві Верки. Хоча більшість пісень Сердючки насправді написано літературною російською мовою, найпопулярніші з них зазвичай містять музичні, мовні та візуальні (в кліпах) посилення на українську культуру, відтак розташовуючи Верку на перехресті культур, у невизначеному культурному просторі, де люди тішаються з її гри, але насправді сміються із зовсім інших речей» [8]. Роздумуючи над джерелами пісенної творчості А. Данилка, вчений приходять до висновку, що особистість артиста формував «неофіційний» фолк-поп-гіт сільських дискотек Полтавщини останніх років советської влади, де зростав артист. Отож «Верка Сердючка могла вийти безпосередньо з українського села не лише як персонаж, а й як культурна подія» [8].

А. Данилко – автор слів і музики майже 60-и пісень, багато з яких стали популярними народними хітами і розійшлися світом мільйонними тиражами. Серед них: «Все будет хорошо», «Чіта-дріта», «Гоп-гоп», «Дольче Габана» та ін. Більшість текстів написані російською мовою, або суржиком, оскільки «мовна ідентичність, яку вони вибудовують, не збігалася з ідентичністю споживачів поп-музики у центрально-східній Україні та Росії, звідки Данилко отримував більшість прибутків» [8]. Однак, в текстах немає нічого, що засвідчувало би негативне ставлення до української культури й ідентичності. У пісні «Гулянка» з альбому «Чіта-Дріта» (2003/2004) є один рядок українською:

Льются песни, льются вина,
И звенят бокалы в такт.
Ще не вмерла Україна,
Если мы гуляем так.

Це не насмішка над Державним гімном України, а відтворення атмосфери, сповненої життя і радості, не зважаючи на всі випробування. Скандал навколо тексту конкурсної пісні Сердючки на «Євробаченні» під назвою «Dancing Lasha Tumbai», який був неправильно

потрактований в Росії, «накинув» їй українську ідентичність: політичну, якщо не культурну, а адміністрація президента В. Ющенко нагородила Данилка почесним званням «Народного артиста України» (2008).

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що Верка Сердючка – це не просто міф-симулякр, це трікстер сучасної соціокультурної реальності України, що живиться українською культурною традицією. Однак у постмодерному світі коди його дій і вчинків, діяльності і творчості чекають на дешифрування. І наша розвідка одна з перших в цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахметшин А. Атрибутивные признаки архетипа трикстера. Вестник КемГУКИ, 2015, № 32. С. 81–85.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Худож. лит., 1975. 504 с.
3. Бацман А. Интервью с Андреем Данилко. Бульвар Гордона. 2018, № 31 (691).
4. Гаврилов Д. А. Трикстер в период социокультурных преобразований: Диоген, Уленшпигель, Насреддин. Experimentum-2005: сб. науч. статей философ. ф-та МГУ / под ред. Е. Н. Моцелкова. Москва, 2006. С. 166–178.
5. Гнаткевич Ю. Унікаймо русизмів в українській мові! Київ, Видавничий центр «Просвіта»-2000. URL: <http://ukrlife.org/main/prosvita/gn0.html>
6. Гордон Д. Интервью с Андреем Данилко. Бульвар Гордона. 2018, № 16 (676), 17 (677), 18 (678).
7. Данилко порівняв «мовний» закон» з геями, а Власова відіслала до Біблії. Таблоїд. URL: <https://tabloid.pravda.com.ua/focus/4ff54c3ceb6f3/>
8. Скельчик С. Що українського в українській поп-культурі? URL: <https://krytyka.com.ua/articles/shcho-ukrayinskoho-v-ukrayinskiy-pop-kulturi>
9. Ковтун Н. М. Архетип культурного героя в українській духовній традиції: історико-філософський контекст: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05 / Н. М. Ковтун; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Київ, 2008. 20 с.
10. Кузьміченко І. О. Культурний потенціал феномена трікстера: сучасний погляд. Культура народів Причорномор'я. 2013, № 262. С. 172-175.
11. Липовецкий М. Трикстер и «закрытое общество». НЛО (Новое литературное обозрение). 2009. № 100. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/li19.html>
12. Лихачев Д. С. Смех как «мировоззрение». Смеховой мир Древней Руси. Ленинград: Наука, 1976. С. 7-90.
13. Мелетинский Е. М. Культурный герой. Мифы народов мира. Т. 2. Москва: «Советская энциклопедия», 1982. С. 25-28.
14. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь. Москва: «Русский Язык», 2002. 848 с.
15. Николаєва Г. Театр як модератор сучасного міського міфу (на прикладі діяльності Одеського академічного театру музичної комедії ім. М. Водяного): автореф. дис... канд. культурології: 26.00.01 – теорія та історія культури / Николаєва Ганна Олександрівна; НАКККіМ. Київ, 2018. 18 с.
16. Радин П. Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К. Г. Юнга и К. К. Кереньи. СПб.: Евразия, 1999. 288 с.
17. Скажи «Ні!» Євросердючці. URL: <http://narodna.pravda.com.ua/culture/45d9be1a9c174/>
18. Чернявская Ю. В. Трикстер или путешествие в хаос. Человек. 2004, № 4. С. 37–52.
19. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов [пер. с англ.]. Киев: Гос. б-ка Украины для юношества, 1996. 384 с.
20. Hyde Lewis. Trickster Makes This World: Mischief, Myth, and Art. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1998. 417 p.
21. Turner Victor. The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Chicago: Aldine Publ., 1969. 213 p.
- 22.

WORLD SCIENCE

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

№ 8(36)
Vol.3, August 2018

MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



Passed for printing 25.08.2018. Appearance 30.08.2018.

Typeface Times New Roman.

Circulation 300 copies.

RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland, 2018